Сборник статей по материалам X Всероссийской научно-практической конференции

ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ПЕРВЫЙ ШАГ В НАУКУ

ТОМ 1

Луганск, 2025

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)**

**СОВЕТ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
СТУДЕНЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО ФГБОУ ВО «ЛГПУ»**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДАГЕСТАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Р. ГАМЗАТОВА»

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КАБАРДИНО-БАЛКАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. Х. М. БЕРБЕКОВА»

ПЕРВЫЙ ШАГ В НАУКУ

ТОМ 1

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции

(Луганск, 08 апреля 2025 года)

Луганск
Издательство ЛГПУ
2025

УДК 378.147.091.322:001.89 (06)
ББК 72.3я43
П 26

Рецензенты:

Ивахненко М. Н. – декан гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», кандидат филологических наук, доцент;

Шатилов В. В. – заведующий кафедрой теории и истории искусств ФГБОУ ВО «ЛГАКИ имени Михаила Матусовского», кандидат философских наук;

Пантыкина Н. И. – доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

П 26 **Первый шаг в науку:** материалы X Всероссийской научно-практической конференции : в двух томах. Том 1 / под общ. ред. А. Н. Дворцовой ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2025. – 270 с.

В сборник включены научные труды участников конференции – студентов из разных университетов РФ. Затрагиваются актуальные вопросы филологии и лингвистики; истории, философии, политологии, социологии и организации работы с молодежью; физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий; физического воспитания; естественных наук.

Издание предназначено для научных сотрудников, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, студентов, а также для всех заинтересованных лиц. Тексты материалов конференций представлены в авторской редакции.

Редакция не несёт ответственность за авторский стиль работ, опубликованных в сборнике.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.
Материалы докладов и сообщений, включённые в сборник, печатаются на языке оригинала.

УДК 378.147.091.322:001.89 (06)
ББК 72.3я43

Индексируется библиографической базой данных научного цитирования РИНЦ

Рекомендовано к печати Научной комиссией ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
(протокол № 9 от 07 мая 2025 г.)

© Коллектив авторов, 2025
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

Абушахманова А. А. Особенности личностной автономии студентов-психологов как профессионально необходимого качества специалиста..... 7

Алтухова А. В. Об особенностях формирования речи детей с расстройствами аутистического спектра..... 10

Антонова А. В. Формирование словообразовательных умений у дошкольников со стертой дизартрией на подгрупповых логопедических занятиях..... 12

Антонова А. С. Формирование фонематического компонента речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на подгрупповых занятиях..... 15

Баракова У. А. Методы проверки знаний учащихся с тяжёлыми нарушениями речи 17

Батура А. Д. Развитие речи младших школьников в урочной деятельности согласно УМК «Школа России»..... 20

Болдырь Д. Ю. Особенности логопедической работы по формированию речевой коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи I уровня..... 23

Болтенкова В. В. Особенности проявления мотивации к общению у подростков с различными акцентуациями характеров..... 26

Боримская В. С. Особенности этнической идентичности молодежи новых территорий, присоединенных к Российской Федерации..... 28

Витковская Д. В. Мотивация и саморегуляция студентов в условиях дистанционного формата обучения..... 31

Гетьман А. В. Формирование у будущих педагогов дошкольного образования семейных ценностей средствами искусства..... 36

Гиунашвили Н. О. Методика организации фенологических наблюдений младших школьников в процессе изучения раздела «Человек и природа» на уроках окружающего мира..... 39

Говорова Е. С. Усвоение новых слов и их значений детьми с тяжелыми нарушениями речи..... 43

Гончарова Я. С. Психологические особенности жизнестойкости людей, имеющих склонность к компульсивному покупательскому поведению..... 45

Горпинченко А. В. Психологическое содержание переживания одиночества юношами и девушками студенческого возраста..... 49

Гречихина Е. С. Делегирование полномочий в системе управления образовательной организацией: ключевые принципы и подходы..... 52

Гречко А. С. Особенности жизнестойкости и социального интеллекта студентов, проживающих в разных социальных условиях..... 55

Давыдова А. С. Формирование у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи интереса к книгам..... 58

Дементьева В. А. Особенности личностной направленности юношества с различными предпочтениями кинематографических жанров..... 60

Драпой Е. Ю. Разработка воспитательного плана в школе в современных условиях..... 63

Еремина А. В. Исследование академической прокрастинации у студентов педагогов-психологов..... 67

Заика Л. Ю. Об уровне школьной тревожности обучающихся среднего школьного возраста..... 70

Игнатенко М. А. Особенности использования кинезиологических упражнений на логопедических занятиях с дошкольниками с нарушениями речи..... 73

Кирса М. Н. Взаимосвязь категорий жизненных смыслов с показателем субъективного благополучия..... 77

Кирсанова О. Н. Особенности формирования технических умений и навыков старших дошкольников в процессе обучения лепке..... 79

Клименко А. О. Особенности мотивации и самоотношения спортсменов юношеского возраста..... 82

Клычук М. И. Применение инновационных технологий в коррекции фонологических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня..... 85

Коблова А. В. Обучение чтению в послебукварный период детей с тяжёлыми нарушениями речи..... 87

Ковалева А. А. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи..... 90

Кожевникова И. Д. Образ тела и особенности пищевого поведения девочек-подростков МБОУ СОШ № 82 г. Владивостока..... 93

Колемасова Ю. И. Обучение анализу художественных произведений младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи..... 95

Колошко А. Ю. Особенности конфликтного поведения студентов с экстраверсией и интроверсией..... 97

Коновалова О. М. Расширение и углубление знаний у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения..... 100

Кононенко Т. А. Бинарные уроки как средство формирования у младших школьников метапредметных результатов..... 103

Конько Е. С. Дидактические возможности театральной педагогики в развитии творческого мышления младших школьников..... 107

Кострицкая Е. С. Системный подход в формировании грамматического строя речи учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка..... 110

Кравченко Д. В. Теоретический анализ особенностей субъективного благополучия людей с разными типами активности в интернет-сети..... 112

Кравченко П. А. Особенности нарушений эмоционально-волевой сферы и поведения у школьников средних классов общеобразовательной школы (случаи из практики)..... 115

Кривова Е. В. Уроки грамматики и правописания в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи..... 118

Лаврова М. С. Связь виртуальной идентичности с образом тела и самооценкой у пользователей социальных сетей..... 121

Лебедка А. Р. Теоретический анализ психологического содержания и особенностей профессиональной мотивации мужчин и женщин..... 124

Лободина К. Э. Формирование у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи интереса к самостоятельному чтению..... 126

Манукина А. П. Методические принципы начального обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи..... 128

Максутова А. С. Сравнительный анализ психоэмоционального состояния дошкольников, проживающих в детском доме и в условиях полной семьи..... 131

Мелёшина С. Ю. Формирование интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста..... 134

Мироненко М. И. Особенности копинг-стратегий студентов педагогического вуза..... 137

Науменко К. Ю. Особенности самооценки у людей с выраженным синдромом самозванца..... 139

Нечога Д. Е. Теоретический анализ особенностей взаимосвязи ценностно-смысловой сферы и агрессивности личности в юношеском возрасте..... 142

Никифорова Н. С. Планирование уроков учителем в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи..... 145
Никишина А. А. Общение детей раннего возраста со взрослыми в процессе предметно-игровой деятельности..... 147
Носачева Е. Ю. Работа над предложениями на уроках русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи..... 150
Обломий Д. О. Особенности эмоциональных состояний активных пользователей социальных сетей..... 152
Панасенко М. А. Особенности формирования навыка письма у детей с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка..... 155
Подымова П. А. Принципы построения работы по обучению русскому языку детей с общим недоразвитием речи..... 158
Пристанская В. А. Формирование нравственного сознания при изучении художественных произведений у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи..... 160
Прокудина А. А. Формирование умений у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи понимать содержание художественного произведения..... 163
Пшеничникова А. А. Методические рекомендации по организации и проведению лингвистического эксперимента как средства формирования морфологической компетенции младших школьников..... 165
Радченко А. П. Содержательные характеристики образа будущей семьи в юношеском возрасте..... 168
Раевский С. Н. Взаимосвязь содержания депрессивного состояния с уровнем личностной зрелости у юношей и девушек..... 171
Резникова О. Ю. Особенности профессионального выгорания педагогов в условиях дистанционного обучения..... 175
Риковская А. С. Взаимосвязь гендерной идентичности с уровнем развития рефлексии и эмпатии у студентов..... 178
Родина Д. В. Сенсорное развитие младших дошкольников в процессе ознакомления с предметным миром..... 181
Русакова Д. С. Психологические факторы адаптации студентов к обучению в вузе..... 184
Самохатенко К. А. Взаимосвязь потребностно-мотивационной сферы личности студентов и выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации..... 187
Сергиенко Е. Н. Оптимизм, пессимизм, реализм как предмет научного анализа в психологических исследованиях..... 190
Сивер А. А. Взаимосвязь рефлексивности и полоролевых стереотипов у женщин..... 193
Сидоров П. Н. Особенности конфликтов у работников промышленных предприятий 196
Синяговская С. Ф. Об особенностях мыслительных операций классификации и обобщения у младших школьников с задержкой психического развития..... 199
Скворцова А. Н. Особенности формирования культуры внешнего вида младшего школьника..... 203
Снегирева К. С. Особенности навыков чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... 206
Соловьев Г. Р. Особенности переживания стресса у активных пользователей социальных сетей..... 209
Спичак А. С. Взаимосвязь эмпатии и агрессивности в юношеском возрасте..... 212
Сухова И. А. Методические требования к урокам русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи..... 215
Сухобрус Я. М. Особенности самосознания студентов со сформированным и несформированным образом будущего..... 218

Титарова Н. И. Дидактический потенциал театрализованной деятельности на уроках литературного чтения как средство патриотического воспитания младших школьников 220

Титова В. С. Особенности психологического портрета брачного партнера в юношеском возрасте..... 223

Трофимова Т. П. Методическая культура педагога начального образования как основа профессионального мастерства..... 226

Трусова Н. С. Особенности стрессоустойчивости юношей и девушек, играющих в компьютерные игры..... 229

Филонова П. М. Смысложизненные ориентации студентов-психологов с разными уровнями самоотношения..... 232

Фролова А. Р. Особенности формирования устной речи у детей дошкольного возраста с нарушением зрения..... 235

Харламова С. В. Особенности переживания стресса у владельцев домашних питомцев 238

Ходакова Я. Д. Особенности тревожности юношества, проживающего вблизи зоны боевых действий..... 241

Холодкова Е. Г. Значение художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования..... 244

Хромова А. Р. Дидактические возможности уроков окружающего мира в воспитании толерантности младших школьников..... 247

Хумран Л. В. Детско-родительские отношения как фактор гендерной социализации мальчиков-подростков..... 249

Ченцова У. О. Анализ методов обучения на уроках русского языка детей с тяжелыми нарушениями речи..... 254

Чуб Д. В. Татуировки как вид самоповреждающего поведения..... 257

Шандра М. Н. Интерактивные тетради как средство повышения мотивации и развития познавательной активности студентов..... 260

Шкирникова К. В. Пути повышения творческой активности школьников с тяжёлым нарушением речи на уроках русского языка..... 262

Штода Д. П. Особенности ценностно-мотивационной сферы подростков склонных к девиантному поведению..... 265

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

УДК 159. 944.4 – 021.484 – 057.87

Абушахманова Алёна Александровна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
abushahmanovaalena@gmail.com

Научный руководитель: **Кубатина Юлия Анатольевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО НЕОБХОДИМОГО КАЧЕСТВА СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты проблемы личностной автономии будущих психологов как профессионально значимого качества специалистов, работающих с травматическим опытом клиента, целью которых является помощь в простраивании собственной дальнейшей жизни. В отличие от традиционных подходов к профессиональной подготовке студентов, фокусируемых на когнитивной и практической подготовке, в данном исследовании делается акцент на значении личностной автономии как важного аспекта профессиональной идентичности психолога.

Ключевые слова: *профессия психолога, значимые качества психолога, личностная автономия, самодетерминация.*

Современное общество нуждается в инициативных, самостоятельных специалистах, способных к самореализации, саморегуляции и адаптации к изменяющимся условиям, ощущающих себя автором своей жизненной истории во всех сферах. Поэтому достаточно актуальным является вопрос разработки теоретических основ подготовки таких специалистов. Эта профессиональная подготовка должна ориентироваться не только на накопление знаний, но и на саморазвитие личности, включающее развитие профессионально значимых личностных качеств психолога – рефлексии, самодетерминации и саморегуляции. Все это является различными аспектами автономии личности специалиста.

Личностная автономия является важным, но и на данный момент дискуссионным психологическим феноменом относительно его содержания. При этом в разнообразных концепциях возрастного развития, так или иначе, подчеркивается его значимость. Так данное понятие охватывает самостоятельность и чувство взрослости (Д. Б. Эльконин), управление собственными побуждениями и смыслами (Д. А. Леонтьев), эмоциональную сепарацию (Л. Стейнберг) и пр. К данной проблематике обращаются и современные исследователи, такие как Э. Деси и Р. Райан, О. А. Карабанова, М. Ю. Луков, Э. Ю. Майкова, Н. Н. Поскребышева, Д. А. Леонтьев, Г. С. Прыгин и др.

Целью данной статьи является исследование особенностей личностной автономии студентов-психологов как важнейшего профессионально необходимого качества.

Личностная автономия – это одна из значимых единиц психологии личности, отражающая способность индивида к самостоятельному и независимому функционированию в различных сферах жизни. Она представляет собой не только внутреннюю свободу, но и способность регулировать свое поведение в соответствии с личными ценностями, убеждениями и потребностями, ключевую характеристику личности [4]. Эта идея особенно ярко представлена

в теории самодетерминации, разработанной Э. Деси и Р. Райаном, где авторы рассматривают автономию универсальный критерий нормального развития [5].

Личностная автономия – ключевой фактор успешности психолога. Она проявляется в способности целенаправленно регулировать собственные реакции и деятельность, что необходимо для эффективной работы с клиентами. Автономия выступает механизмом адаптации к постоянно меняющимся условиям профессиональной среды, обеспечивая личностный и профессиональный рост, и подразумевает самоопределение, рефлексию и развитие необходимых качеств, а также умение брать на себя ответственность за принимаемые решения и собственный профессиональный вектор развития [2]. Таким образом, автономия как качество личности психолога способствует его эмоциональной устойчивости и профессиональной зрелости.

В рамках нашего исследования особенностей личностной автономии студентов-психологов мы использовали следующие методики: «Опросник автономии» О. А. Карабановой, Н. Н. Поскребышевой, «Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей» Э. Деси и Р. Райна. «Опросник автономии» О. А. Карабановой, Н. Н. Поскребышевой использовался нами для выявления уровня автономии студентов-психологов в целом, а также уровней развития ее компонентов [3]. Данная методика включает в себя несколько шкал: эмоциональную, когнитивную, поведенческую и ценностную автономии [1]. Второй методикой исследования стал тест «Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей» Э. Деси и Р. Райна в адаптации И. Ю. Суворовой. Теория самодетерминации Деси и Райана постулирует наличие трех врожденных, контекстно-независимых потребностей, являющихся ресурсами для психологического роста и благополучия: автономии, компетентности и принадлежности [3].

Выборка исследования состояла из студентов-психологов 3 и 4 курсов ФГ БОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет». В исследовании приняли участие 64 респондента.

На первом этапе исследования испытуемым была предложена методика «Опросник автономии» О. А. Карабановой, Н. Н. Поскребышевой. По результатам было выявлено, что преобладающими видами сформированных компонентов автономии у большинства студентов-психологов является эмоциональный, когнитивный и поведенческий виды. Ценностная автономия только у 33% студентов находится на уровне нормы (Рис. 1).

Рис. 1. Виды автономии

Эти данные указывают на неравномерность развития различных аспектов автономии у студентов-психологов. Низкие показатели по шкале ценностной автономии могут свидетельствовать о том, что они могут испытывать некоторые трудности в формировании собственных убеждений, ценностей и мотиваций, независимых от влияния окружающих. При этом они достаточно самостоятельны в принятии решений и действиях, связанных с повседневной жизнью и учебным процессом; респонденты могут эффективно планировать свое время, демонстрировать способность к анализу информации, самостоятельному поиску знаний, способны к саморегуляции эмоционального состояния, могут выражать свои чувства адекватно ситуации.

На втором этапе нашего исследования с целью определения, насколько в целом удовлетворена потребность будущих психологов в ощущении себя самодетерминированной,

свободной личностью, испытуемым была предложена методика «Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей» Э. Деси и Р. Райна. Полученные результаты показаны в Табл. 1.

Таблица 1

Уровни удовлетворение базовых психологических потребностей у студентов-психологов

Уровень удовлетворения	Потребности		
	Автономия	Компетентность	Принадлежность
Низкий	19%	25%	11%
Средний	69%	66%	81%
Высокий	12%	9%	8%

Результаты исследования показали, что, хотя большинство респондентов (66–81%) демонстрируют средний уровень удовлетворенности потребностей в автономии, компетентности и принадлежности, значительная часть испытывает дефицит в удовлетворении одной или нескольких из них. Наиболее выражен дефицит потребности в компетентности (у 25%, т. е. четверть будущих психологов недостаточно уверены в своих силах, сомневаются в своих способностях самостоятельно справляться с различными жизненными задачами, испытывают трудности в достижении поставленных целей. Еще 19% считают, что не удовлетворена их потребность в автономии (т. е. практически пятая часть опрошенных не чувствуют себя независимыми, самостоятельно принимающими решения в своей жизни, убеждены в своей несамостоятельности, имеют сомнения в собственных способностях, чувствуют зависимость от одобрения окружающих, податливы внешнему влиянию). Наименьшее число студентов испытывают дефицит в реализации потребности принадлежности (т. е. 11% студентов могут чувствовать себя отвергнутыми или не принятыми в социальных группах). Примечательно, что лишь незначительное количество респондентов (8–12%) демонстрирует высокий уровень удовлетворенности каждой из потребностей, следовательно, можно говорить, что только примерно 10% будущих психологов ощущают полную автономность, субъектность в ключевых аспектах своей жизни, что может положительно сказываться на их мотивации, эмоциональном состоянии и академической успеваемости. Эти студенты, вероятно, чувствуют себя уверенно, способны самостоятельно принимать решения, обладают необходимыми навыками и знаниями, а также ощущают поддержку и принятие со стороны окружающих.

Результаты корреляционного анализа, проведенного при помощи критерия Спирмена, показали множество взаимосвязей: высокая теснота корреляционной связи выявлена между потребностью в автономии и эмоциональной, когнитивной, поведенческой и ценностной автономией; потребности в компетентности и принадлежности также имеют высокую взаимосвязь с этими шкалами. Средний уровень удовлетворения потребности компетентности имеет высокую взаимосвязь с эмоциональной автономией. Это свидетельствует о том, что удовлетворения базовых психологических потребностей, которые выделили Э. Деси и Р. Райн, тесно связано с развитием различных аспектов автономии личности.

Таким образом, результаты нашего исследования показали, что у студентов-психологов наблюдается неравномерное развитие различных аспектов автономии, с преобладанием эмоциональной, когнитивной и поведенческой автономии, в то время как ценностная – лишь у третьи находиться выше нормы. Также выявлен дефицит удовлетворения базовых психологических потребностей, особенно в области автономии и компетентности. Это может свидетельствовать о трудностях студентов в формировании самостоятельности и уверенности в собственных силах. При этом все же незначительная часть респондентов обладает высокой степенью удовлетворенности данных потребностей, что положительно влияет на их мотивацию и эмоциональное состояние.

Необходимы дальнейшие исследования, направленные на изучение факторов, влияющих на удовлетворение автономности личности, как одной из профессионально значимых базовых потребностей, с учетом различных аспектов образовательной и социальной среды.

Список литературы

1. **Карабанова, О. А.** Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками / О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева / Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 2011. – № 2. – С. 37–46.
2. **Кубатина, Ю. А.** Саморегуляция как компонент личностной автономии практического психолога на разных этапах профессионалогенеза / Ю. А. Кубатина / Гуманитарные науки. – 2022. – № 2. – С. 153–158.
3. **Суворова, И. Ю.** Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей Э. Деси и Р. Райна. Методическое пособие / И. Ю. Суворова, А. А. Бабий, Н. В. Корзун. – М. : Перо, 2022. – 33 с.
4. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
5. **Ryan, R.** Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology / R. Ryan, E. Deci, W. Grolnick // Developmental psychopathology. – N.Y. : Wilev, 1995. V. 1. – P. 618–655.

УДК 37.016:81-028.31-053.2:616.896

Алтухова Алиса Владимировна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование,
профиль «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
ali_foxee@mail.ru

Научный руководитель: **Петруня Ольга Михайловна,**
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье раскрыто понятие расстройств аутистического спектра (РАС) и перечислены виды нарушений речи, которые возможны при данном виде расстройств. Обоснована необходимость формирования речи таких детей и перечислены приемы и технологии, которые используются в практике логопеда при работе с тяжелыми формами РАС.

Ключевые слова: *речь, расстройство аутистического спектра, дети, приемы и технологии, негативизм, мутизм.*

Расстройства аутистического спектра (РАС) – это группа нейроразнообразных состояний, характеризующихся нарушениями социальной коммуникации и стереотипными поведенческими паттернами. Один из ключевых аспектов РАС – гетерогенность речевого развития: от полного отсутствия речи (мутизм) до высокофункционального использования языка с прагматическими нарушениями. По данным ВОЗ, около 25–30% детей с РАС остаются минимально вербальными даже после 5 лет, что делает изучение механизмов формирования речи критически важным для разработки эффективных коррекционных программ.

Согласно исследованиям Д. Е. Жукова и С. А. Морозова, одним из наиболее характерных признаков аутизма у детей является нарушение развития речи. Они часто испытывают трудности в общении как в устной, так и в письменной форме, а также с пониманием речи других людей [2; 4]. Важно отметить, что проявления речевых нарушений при РАС могут быть разнообразными по характеру и динамике, что отражает основную особенность этого расстройства – несформированность коммуникативного поведения. С. А. Игнатьева отмечает,

что у большинства детей данной категории с рождения наблюдается отсутствие взаимодействия с окружающими и слабая выраженность голосовых реакций; не формируется имитация звуков, гуление и лепет, отсутствуют интонационная выразительность голосовых реакций и интонационно-мелодическая имитация простой фразы [3]. Проявления речевых нарушений при РАС довольно разнообразны и отличаются по степени их выраженности. Основные симптомы задержки и искажения речевого развития различаются в зависимости от группы аутизма. По мнению С. А. Морозова, ранняя диагностика и коррекция речевых нарушений позволяют ребенку в будущем овладеть основными формами коммуникативного поведения и научиться адаптироваться к социальным требованиям [4].

Рассмотрим особенности речевого развития детей с РАС по данным С. С. Морозовой и Л. Г. Нуриевой [5, 6]:

1. Эхолалия: от стереотипии к коммуникативному инструменту. Эхолалия – повторение услышанных фраз, долгое время рассматривалась как бессмысленное поведение. Однако современные исследования демонстрируют ее функциональность. Например, ребенок может использовать отсроченную эхолалию для саморегуляции («Не надо!» из мультфильма в стрессовой ситуации) или для поддержания диалога, когда собственный словарный запас ограничен.

Пример из практики: Мальчик 6 лет с РАС повторял фразу «Пора спать» каждый раз, когда хотел избежать социального взаимодействия. Анализ показал, что это был единственный доступный ему способ выразить дискомфорт.

2. Прагматические нарушения: за пределами слов. Даже при развитой экспрессивной речи дети с РАС часто сталкиваются с трудностями в понимании контекста, иронии или поддержания диалога. Многие авторы связывают это с дефицитом теории сознания – неспособностью представить мысли других. Например, ребенок может подробно рассказывать о динозаврах, не замечая, что собеседник потерял интерес.

3. Просодия: «роботизированная» речь. Монотонная интонация, необычный ритм и громкость – частые черты речи при РАС. Нейробиологические исследования объясняют это нарушением интеграции аудио-моторных сигналов в мозжечке и префронтальной коре.

Факторы, влияющие на формирование речи:

1. Совместное внимание (Joint Attention). Способность разделять внимание с другим человеком (например, указывать на объект) – ключевой предиктор речевого развития. Исследование Charman et al. (2003) показало: дети с РАС, освоившие совместное внимание к 2 годам, имели в 5 лет словарный запас на 40% больше, чем те, у кого этот навык отсутствовал [7].

2. Сенсорные особенности. Гиперчувствительность к звукам может мешать восприятию речи. Дети, которые закрывали уши при шуме, хуже распознавали слова на фоне фоновых звуков. Для них эффективнее оказалось обучение с визуальными подсказками (карточки, жесты).

3. Генетика и нейробиология. Гены _FOXP2_ и _CNTNAP2_, связанные с речью, часто мутируют при РАС. Исследования выявили сниженную активность зоны Брока (речевой центр) у минимально вербальных детей.

Методы коррекции: от классики к инновациям. Ф. Аппе считает, что понимание особенностей у детей с РАС не только улучшает диагностику речевых расстройств, но и помогает в процессе коррекции, обучения, воспитания и взаимодействия с детьми [1]. Успех коррекционно-развивающей работы достигается благодаря совместным усилиям логопеда, нейропсихолога, психиатра и психолога. **Какие методы коррекции предлагаются в настоящее время** [5]:

1. Прикладной анализ поведения (ABA). ABA-терапия использует поощрения для формирования речевых навыков. У 60% детей после 2 лет интенсивной ABA (40 часов/неделю) отмечалась положительная динамика, они начинали строить простые предложения. Однако критики отмечают риск «механического» заучивания без понимания смысла.

2. Альтернативная коммуникация (AAC). Система PECS (обмен карточками) и приложения типа Proloquo2Go помогают невербальным детям выражать потребности. Метаанализ показал: 45% детей после года использования PECS переходили к спонтанной речи.

Пример. Девочка 5 лет с мутизмом начала использовать PECS для запроса еды. Через 6 месяцев она произнесла первое слово – «сок», связав карточку с устной речью.

3. DIR/Floortime: эмоции как основа речи. Подход DIR/Floortime фокусируется на эмоциональном взаимодействии. Например, дефектолог присоединяется к игре ребенка с машинками, постепенно вводя речевые модели («Машина едет быстро!»). Данное исследование подтвердило рост инициативы в коммуникации у 70% детей с РАС.

Основываясь на вышеизложенном, можно сделать вывод, что у детей с РАС практически всегда наблюдаются проблемы с речью, которые, в свою очередь, довольно многообразны и имеют немало особенностей. Акцент при коррекции нужно сделать на раннюю диагностику и вмешательство. Оптимальный возраст для начала терапии – 2–3 года. Следующий момент – индивидуализация. Комбинация методов (АВА + визуальная поддержка + DIR/Floortime) эффективнее, чем один подход. И самым важным является поддержка семей. Обучение родителей техникам стимуляции речи в быту повышает результативность на 30%.

Изучение нейропластичности мозга и разработка генной терапии открывают новые пути коррекции группы детей с РАС. Однако важно балансировать между помощью и принятием нейроразнообразия, уважая уникальность каждого ребенка.

Список литературы

1. **Аппе, Ф.** Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. – М. : Теревинф, 2006. – 261 с.
2. **Жуков, Д. Е.** Особенности картины мира детей с аутизмом. Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии / Е. Д. Жуков. – Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. – 457 с.
3. **Игнатьева, С. А.** Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С. А. Игнатьева, Ю. А. Блинков. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 328 с.
4. **Морозов, С. А.** Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу) / С. А. Морозов. – М. : Изд-во «СигналЪ», 2002. – 345 с.
5. **Морозова, С. С.** Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах / С. С. Морозова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 179 с.
6. **Никольская, О. С.** Детский аутизм и основы его коррекции / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : МПСИ, 2005. – 220 с.
7. **Charman, T.** Predicting language outcome in infants with autism spectrum disorder // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2003. – Vol. 44, №5. – P. 737–745.

УДК 376.112.4

Антонова Анастасия Витальевна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
nastyaaa6669@yandex.ru

Научный руководитель: **Лабезная Лариса Петровна,**
кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ НА ПОДГРУППОВЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

В статье рассмотрены особенности формирования словообразовательных умений у старших дошкольников со стертой дизартрией на подгрупповых логопедических

занятиях. Охарактеризована организация логопедической работы по формированию словообразования у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Ключевые слова: *словообразование, стертая дизартрия, психологические процессы, речь, лексика.*

Словообразование у дошкольников – важный и сложный процесс, требующий развития. Навыки словообразования у детей возникают уже в двухлетнем возрасте и наиболее активны в дошкольном, среднем и старшем школьном возрасте. Формирование словообразования является одним из важных компонентов речевого развития детей. По мере развития словообразования дети учатся делать определенные выводы и обобщения, наблюдая за окружающей действительностью, а затем подчиняют свою речь этим правилам.

Актуальность изучения этих вопросов связана с важностью словообразования не только для речевого развития ребенка, но и для развития всех психических функций. Кроме того, актуальной является необходимость совершенствования традиционных методов и приемов, а также поиска новых путей формирования и развития словообразовательных навыков у детей дошкольного возраста с дизартрией.

Процесс образования слов у детей изучали многие ученые, такие как: А. Н. Гвоздев, О. М. Вершинина, Т. В. Туманова, Э. А. Федеравичене, А. М. Шахнарович и др. При нормальном развитии процесс словообразования у детей начинается уже в раннем дошкольном возрасте. А у детей с речевыми нарушениями процесс словообразования замедляется и имеет свои некоторые особенности, которые мы и рассмотрим в данной статье.

В работах современных исследователей Т. В. Тумановой и Э. А. Федеравичине определяются периоды словообразования у детей в онтогенезе:

1. Первоначальное накопление словарного запаса и формирование предпосылок словообразования. В возрасте от 2,5 до 3,5–4 лет происходит активное детское словообразование.

2. Далее происходит активное формирование умений построения текста и общих понятий (возраст от 3,5–4 лет до 5,5–6 лет).

3. В возрасте от 5,5 до 6 лет происходит усвоение норм и правил словообразования, формирование контроля над своей речью и критического отношения к собственной речи. Интенсивность словообразования в этот период снижается [1].

По мнению А. М. Шахнаровича, ребенок усваивает язык как систему в процессе развития, но он не может сразу уловить все законы языка, т. е. всю сложную языковую систему, которую взрослые используют в своей речи. Поэтому дети сначала овладевают простыми словоформами. Лишь после освоения наиболее простых словоформ дети начинают использовать в речи более сложные, например, названия профессий людей, приставочные формы глаголов и др. [4].

Появление первых существительных (около 100) в словаре ребенка приводит к образованию первых новых слов. Это знаменует начало приобретения фонетических грамматических структур. Чаще всего дети усваивают наиболее распространенные части слова и со временем продолжают использовать их в своей речи. Поэтому к трем годам дети осваивают суффиксальный способ образования существительных [3].

Ребенок активно использует суффиксы в собственном словотворчестве и важно, чтобы он использовал их очень точно и правильно по смыслу и произношению. Во время речевого общения дети перенимают слова из речевого потока окружающих и пассивно закрепляют в уме слова и фразы. В процессе овладения речью дети также будут активно анализировать чужую речь, подбирать морфемы, создавать новые слова и их комбинации. Поэтому в процессе овладения словообразованием дети выполняют следующие операции: отделяют морфемы от слов; обобщают в конкретной форме смысл значения того или иного слова и его связи, и синтезируют различные морфемы для образования новых слов.

Гвоздев А. Н. в своем исследовании пишет о развитии у детей высокого уровня владения родным языком в конце дошкольного возраста. Ребенок полностью осваивает всю сложную систему грамматики и ее многочисленные тонкости. В этот период педагогам

и родителям рекомендуется начать использовать специализированные словообразовательные упражнения для развития у детей языкового чувства в запоминании нормативных вариантов произношения слов [2].

Развитие словообразования требует высокого уровня интеллектуального и речевого развития у ребенка. Однако дошкольники со стертой дизартрией испытывают трудности в самостоятельном освоении словообразования, что связано со структурными нарушениями.

У них снижена интеллектуальная деятельность, что проявляется слабой умственной работоспособностью, низкой продуктивностью, быстрой утомляемостью, нарушением памяти и концентрации внимания.

Анализ научных источников литературы показывает, что дизартрия – это нарушение, возникающее вследствие повреждения мозговых центров, координирующих работу речевого механизма, либо проводящих путей, передающих импульсы к этому механизму или от него. Речь становится нечленораздельной в разной степени, а также страдает способность производить звуки. Форму дизартрии определяет место поражения. Кардинальным симптомом речевого дефицита является нарушение речи, часто сопровождающееся недоразвитием речевого словаря и грамматических структур. Нарушения фонетической стороны речи трудно поддаются коррекции и отрицательно влияют на формирование фонематического, лексического и грамматического компонентов речи [4].

Многие исследователи отмечают, что у этих детей отсутствует способность образовывать слова, что затрудняет в дальнейшем их успешное обучение [1].

Таким образом, своевременное исправление нарушений и дальнейшее развитие словообразовательных навыков у дошкольников со стертой дизартрией необходимы для обеспечения готовности детей к освоению школьной программы и дальнейшему успешному школьному обучению, а также их нормальной социальной адаптации в обществе.

Список литературы

1. **Архипова, Е. Ф.** Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ; Астрель, 2008. – 254 с.
2. **Артемьева, А. Д.** Стертая дизартрия у детей / А. Д. Артемьева. – Москва : АСТ; Астрель, 2007. – 331 с.
3. **Логопедия:** Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 680 с.
4. **Поваляева, М. А.** Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2002. – 448 с.

УДК 373.2.016:81’342–056.264

Антонова Анастасия Сергеевна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
antonova.nastya23gmail.com

Научный руководитель: **Лабезная Лариса Петровна,**
кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА ПОДГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЯХ

В статье рассматривается формирование фонематического компонента речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на подгрупповых занятиях. Определены особенности развития фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Приведены данные экспериментального исследования, на основании которых сделаны выводы. В статье охарактеризованы этапы коррекционной помощи, которая направлена на дифференциацию звуков, формирование фонематического слуха и восприятия.

Ключевые слова: *старшие дошкольники, фонематический компонент речи, общее недоразвитие речи, подгрупповые занятия, коррекция.*

Для детей дошкольного возраста важными аспектами правильного речевого развития являются своевременное формирование фонематического слуха, правильная артикуляция и произношение звуков. Дети с различными нарушениями речи, в частности, дети с общим недоразвитием речи (ОНР) испытывают большие трудности в формировании фонематического компонента речи, что приводит, в свою очередь к возникновению проблем в коммуникативном взаимодействии со сверстниками и окружающими их людьми, а также в своевременной подготовке к школе. Эти дети нуждаются в специальной логопедической коррекции, направленной на формирование и развитие у них фонематических процессов.

В настоящее время существует большое количество разнообразных методов и методик для коррекции фонематических процессов у детей с ОНР, однако, большинство из них направлены на индивидуальную работу, что ограничивает возможности работы логопеда с группами детей. Подгрупповые занятия представляют собой эффективный способ организации коррекционно-развивающей логопедической работы, позволяющей одновременно работать с несколькими детьми, учитывая и их личностные особенности, и структуру дефекта [1].

Проанализировав научные труды многих ученых (Н. И. Дьякова, Г. Л. Волкова, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.), можно сделать вывод о том, что одним из наиболее востребованных в логопедической практике средств коррекции является комплексное использование артикуляционной гимнастики, речевых игр и упражнений, физкультминуток, наглядного материала. Новизна предлагаемого метода заключается в использовании комплексного подхода, сочетающего традиционные логопедические техники с элементами игровой терапии и психолого-педагогическими приемами. Это позволяет создать эффективные условия для активного вовлечения детей в процесс обучения, повышения мотивации и улучшения результатов коррекционной работы [1; 2; 3].

Также многие исследователи предлагают совершенно новые практики к планированию и проведению подгрупповых занятий, учитывая индивидуально-психологические особенности каждого ребенка и обеспечивающие дифференцированный подход к каждому участнику группы.

Кроме того, хотелось бы подчеркнуть, что важным элементом логопедической работы является разработка и внедрение инновационных игровых технологий, направленных на формирование фонематического восприятия, слухового анализа и синтеза у дошкольников с ОНР. Эти технологии позволяют сделать процесс обучения более увлекательным и эффективным, способствуют развитию у детей интереса к звукам родного языка и улучшению качества их произносительной стороны речи.

Так, для изучения сформированности фонематической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня, нами было проведено экспериментальное исследование детей на базе ГБДОУ ЛНР «Луганский ясли-сад комбинированного вида № 133 «Улыбка». В нем участвовало 20 детей старшего дошкольного возраста от 6 до 7 лет. 11 детей имели нормальное речевое развитие и 9 детей – ОНР III уровня.

По первой методике исследования «Поймай звук» (В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, 2000) были получены следующие результаты: 8 (72,7%) детей с нормой речевого развития легко справились с заданием и показали высокий уровень сформированности фонематического восприятия и слуха. 3 (27,3%) ребенка с нормой речевого развития допустили незначительные ошибки при выполнении задания, но самостоятельно их исправили, и показали средний уровень.

Дети с ОНР III уровня (7 детей – 77,7%) показали средний уровень сформированности фонематического восприятия и слуха. У 2 детей (27,3%) с ОНР III уровня был зафиксирован низкий результат сформированности фонематического компонента речи.

По результатам второй методики «Внимательные ушки» (Н. И. Дьякова, 2010) было определено: у 9 исследуемых детей (81,8%) с нормой развития речи был выявлен высокий показатель, а у 2 (18,2%) детей с нормой развития речи был определен средний уровень сформированности фонематических процессов.

У детей с ОНР III уровня результаты распределились следующим образом, средний уровень сформированности фонематических процессов показали 6 детей (66,6%). У остальных детей (3 человека – 33,4%) был выявлен низкий уровень.

По третьей методике «Повтори за мной» (Г. А. Волкова, 2011) результаты исследования показали, что детям с ОНР III уровня было сложно воспринимать на слух слоговое сочетание, удерживать его в памяти и воспроизводить артикуляторно. При выполнении данной методики у детей с нормой речи высокие показатели были выявлены у 6 детей (54,5%), а 5 детей (45,5%) показали средний уровень сформированности фонематических процессов.

Так, дети с ОНР III уровня – 3 (32,3%) человека показали средний уровень, остальные 5 (67,7%) человек выполнили задание с трудом и показали низкий уровень. Они допускали многочисленные ошибки и им постоянно требовалась помощь экспериментатора.

На основании изученной литературы и проведенного экспериментального исследования мы можем сделать выводы о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нарушено формирование фонематических компонентов речи. Поэтому с ними необходимо проводить комплексную логопедическую работу с использованием различных приемов и техник. А для большей эффективности коррекционного процесса использовать подгрупповую форму работы.

При проведении коррекционной работы с детьми с ОНР III уровня важно учитывать поэтапный и систематический принципы, то есть работу начинать поэтапно и регулярно, а именно, с коррекции нарушений произносительной стороны речи, затем формировать у ребенка правильность артикуляции, постановку звуков и их автоматизацию. Далее нужно обратить внимание на формирование фонематического восприятия и слуха с последующим анализом и синтезом.

Следующим этапом коррекционной работы является обогащение словаря ребенка, благодаря которому происходит развитие навыков словообразования и словоизменения. Ребенок учиться составлять простые и сложные предложения. Далее логопеду предстоит работа над развитием связной речи (рассказ по увиденной картине, пересказ прочитанного текста, устный самостоятельный рассказ и т. д.).

Также большое значение в логопедической работе по коррекции фонематического компонента речи уделяется обучению детей простейшим навыкам письма и чтения.

Таким образом, при организации подгрупповых занятий с детьми с ОНР III уровня по формированию фонематических компонентов речи, необходимо учитывать комплектование подгрупп с учетом уровня речевого развития. Также важно, чтобы была доброжелательная и комфортная атмосфера во время занятий. Не маловажным является использование наглядных пособий и игровых приемов. Во время занятия нужно менять виды деятельности, чтобы поддержать интерес детей и обязательно находить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Список литературы

1. **Аристова, А. А.** Основные направления логопедической работы в рамках подготовки к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи и дизартрией / А. А. Аристова, А. В. Костюк // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : Материалы XIX Международной научно-практической конференции памяти проф. В. В. Коркунова, посвященной 60-летию Института специального образования УрГПУ, Екатеринбург, 24–25 апреля 2024 года. – Екатеринбург : УГПУ, 2024. – С. 163–169.
2. **Калинина, О. В.** Дошкольная логопедия: общее недоразвитие речи: учеб. пособие / О. В. Калинина. – Шадринск : ШГПИ, 2015. – 359 с.
3. **Лагутина, А. В.** Нарушения речи и обучение чтению детей пятого года жизни / А. В. Лагутина. – М. : ООО «Национальный книжный центр», 2011. – 176 с.

УДК 376.37

Баракова Ульяна Андреевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
andreevna.ula@mail.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

МЕТОДЫ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье сформулированы основные трудности в обучении учащихся и описана необходимость поиска методов проверки и контроля знаний учащихся с тяжёлыми нарушениями речи. В статье приведена вариативность адаптации методов контроля знаний под учащихся с тяжёлыми речевыми нарушениями, выделены эффективные технологии, которые можно применять в процессе, как непосредственного обучения, так и при проверке усвоения знаний учащихся.

Ключевые слова: *классификация методов проверки знаний, взаимодействие участников коррекционно-образовательного процесса, адаптированные условия оценки знаний, современные технологии в процессе обучения, тяжёлые нарушения речи.*

На сегодняшний день наблюдается резкий рост числа детей с различными речевыми нарушениями. Тенденция увеличения числа детей обусловлена различными факторами, нельзя утверждать, что определённое речевое нарушение у нескольких детей возникло из-за одного и того же фактора.

Работа с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи, включает в себя различные векторы как коррекционной, так и образовательной направленности. Первоначально педагогам, совместными усилиями необходимо провести тщательную диагностику учащихся с тяжёлыми нарушениями речи, выявить уровень сформированности и недоразвития компонентов речевой деятельности, высших психических функций, уровень текущих учебных достижений и мотивации к обучению [2, с. 64].

Затем перед педагогами, работающими с детьми с тяжёлыми нарушениями речи, стоит важная задача – определить маршрут и направления коррекционно-образовательного процесса, методы и приёмы работы, а также методы контроля и проверки знаний учащихся.

Определение методов контроля знаний учащихся с тяжёлыми нарушениями речи является фундаментальной основой проверки усвоения материала и в целом эффективности коррекционного и образовательного процесса.

Существует множество классификаций методов контроля знаний учащихся. Наиболее универсальной является классификация профессора Ю. К. Бабанского, которая предполагает, что знания учащихся можно проверять тремя способами – устный контроль, письменный и практический контроль [4, с. 147].

Важно учитывать специфику действительности, которая характерна для детей с нарушениями речи, а именно их неспособность в полном объёме и в совершенстве владеть отдельными компонентами речевой деятельности. Поэтому, выбранные методы оценки знаний должны быть адаптированы под индивидуальные возможности обучающихся с речевыми патологиями [3, с. 596].

Необходимо учитывать, что у детей с тяжёлыми нарушениями речи снижен показатель работоспособности, учебной мотивации и трудности с распределением внимания, поэтому при устном контроле знаний учащихся необходимо давать более конкретную инструкцию и детальные пояснения того, что от них требуется [2, с. 65].

Важно дать возможность учащимся с речевыми патологиями использовать при ответах иллюстрации, схемы, табличные какие-либо обозначения и схемы, то есть обеспечить доступность устного ответа при помощи наглядного материала. Также в зависимости от степени проявления речевого дефекта позволить учащимся использовать другие способы и средства для ответов, например, если есть необходимость, то использовать речевые коммуникаторы, а также жестикуляцию, как разновидность коммуникации с педагогом [4, с. 149].

Когда педагог видит, что предоставленные материалы, средства и способы устного изложения ответа не позволяют учащимся успешно справиться с заданием, то ему необходимо использовать технологию опроса по наводящим вопросам. Это позволит учащимся сориентироваться, вспомнить и воспроизвести ранее изученный материал, а также даст возможность формулированию мыслей короткими, но существенными фразами [5, с. 34].

Из-за трудностей, прослеживаемых в устной речи, у учащихся с тяжёлыми нарушениями речи наблюдаются заметные трудности и в письменной речи. В связи с этим, при проведении письменного контроля знаний учащихся необходимо обеспечить вариативность выполнения письменных заданий.

Важно разрабатывать и подбирать готовые письменные задания так, чтобы учитывались двигательно-моторные и моторно-графические навыки учащихся. Например, давать задания, где учащимся, вместо того, чтобы вставить пропущенное слово и самостоятельно его написать, нужно было выбрать из существующих слов и соотнести, предоставить возможность выполнения тестовых заданий, как способ проверки теоретических вопросов различных областей, где обучающимся будет необходимо только обвести правильный ответ или же предложить учащимся выполнение заданий с использованием современных компьютерных технологий [1, с. 27].

В настоящее время существует множество интерактивных тренажеров по различным предметам и конструкторов по созданию собственных заданий. Например, активно педагогами используются такие интерактивные платформы как: Wordwall, LearningApps, UCHi.ru [5, с. 35].

Необходимо понимать, что теоретические знания учащихся не являются базой для проверки прочности пройденного материала. Осведомленность в теоретическом плане не даёт

гарантии того, что учащиеся смогут применять полученные знания в повседневной жизни, а это в первую очередь входит в задачи любого образовательного процесса – применение полученных знаний в жизни [2, с. 66].

Так, при проведении практического контроля знаний учащихся с тяжёлыми нарушениями речи необходимо создавать условия для демонстрации приобретённых знаний с позиции практической направленности. Например, учащимся стоит предлагать различные виды опытов, наблюдений и лабораторных работ. Но важно понимать, что учащиеся, которые не выполняли аналогичных заданий ранее, с этим справиться не смогут.

У детей же с тяжёлыми нарушениями речи будут еще большие проблемы с выполнение такого рода заданий, в связи с тем, что у них наблюдаются значительные трудности в выполнении мыслительных операций, понимании речевых инструкций педагога и особенностей мышления, а именно недостаточная сформированность абстрактного и ассоциативного мышления [2, с. 64].

Таким образом, выбор методов контроля знаний учащихся с тяжёлыми нарушениями речи напрямую зависит от степени проявления речевых и психических особенностей обучающихся. Понимая специфику нарушений, индивидуальных особенностей этих проявления, педагоги должны при работе с учащимися с тяжёлыми нарушениями речи адаптировать универсальные, наиболее применяемые методы проверки знаний под индивидуальные особенности конкретных учащихся [3, с. 597].

От правильно подобранного метода проверки знаний зависит оценка результатов и качества понимания и усвоения пройденного материала и обучения в целом учащимися.

Список литературы

1. **Евдокимова, О. И.** Тестовые задания как метод проверки знаний учащихся / О. И. Евдокимова // Современное технологическое образование: опыт, инновации, перспективы : сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Липецк, 26–27 апреля 2018 года. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С. 27–28.
2. **Литвинова, Л. А.** Специфика обучения детей с тяжёлыми нарушениями речи / Л. А. Литвинова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : Материалы III Всероссийской (заочной) научно-практической конференции, Барнаул, 12–13 марта 2018 года / Под научной редакцией М. В. Сурниной. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2018. – С. 62–67.
3. **Филатова, И. А.** Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / И. А. Филатова, Е. В. Каракулова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Международной научно-практической конференции, Саранск, 04 декабря 2018 года. – Саранск : Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2018. – С. 593–598.
4. **Шубина, О. Н.** Характеристика методов и способов обучения по Ю. К. Бабанскому / О. Н. Шубина // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – №. 30-1. – С. 146–151.
5. **Шумакова, А. В.** Педагогические технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья / А. В. Шумакова // Информационные системы и технологии как основа прогрессивных научных исследований : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Стерлитамак, 29 октября 2020 года. – Стерлитамак : Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2020. – С. 33–35.

УДК 373.3.016:81

Батура Алина Дмитриевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Педагогическое образование.
Начальное образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
alina.batura03@mail.ru

Научный руководитель: **Полтавская Наталия Евгеньевна,**
старший преподаватель кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОГЛАСНО УМК «ШКОЛА РОССИИ»

В статье рассматриваются основы речевого развития младших школьников и роль учебно-методического комплекса «Школа России» в формировании их коммуникативных умений. Анализируются программы и материалы по основным предметам (русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир, технология) на соответствие требованиям ФГОС. Особое внимание уделяется методам организации речевой среды на уроках и критериям оценки речевых навыков. Предлагаются рекомендации по совершенствованию учебного процесса с учётом возрастных особенностей младших школьников.

Ключевые слова: *младшие школьники, речевое развитие, ФГОС, УМК «Школа России», универсальные учебные действия, коммуникативные умения, урочная деятельность.*

Речевое развитие младших школьников – важнейший фактор успешного обучения и социализации. На этапе начальной школы закладываются основы грамотной устной и письменной речи, без которых сложно осваивать предметные знания и навыки. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) уделяет особое внимание формированию универсальных учебных действий (УУД), в том числе коммуникативных умений.

УМК «Школа России» предусматривает системную работу по развитию речи на разных предметах, однако на практике часто преобладает ориентация на формирование предметных знаний, и речевой потенциал уроков реализуется не полностью. Между тем целенаправленная речевая практика способствует не только совершенствованию речи, но и развитию мышления и личностных качеств ребёнка.

Цель исследования – проанализировать, как особенности содержания и методические приёмы УМК «Школа России» помогают эффективно формировать речевые компетенции у младших школьников. Для этого рассмотрим психолого-педагогические условия развития речи, проанализируем учебные материалы по основным предметам, выявим эффективные методические приёмы и формы организации уроков, а также разработаем рекомендации по совершенствованию речевой практики. Теоретической основой нам послужили труды Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, С. И. Львовой, М. М. Разумовской и других отечественных методистов.

Речевое развитие младших школьников тесно связано с их интеллектуальным и личностным становлением. По Л. С. Выготскому, речь – ключ к формированию мышления и освоению социального опыта; по А. Н. Леонтьеву, речевая деятельность включает мотивы, цели, операционную основу и результат. Д. Б. Эльконин подчеркивает, что в младшем школьном возрасте особенно важно учиться осознанному использованию языка в разных коммуникативных ситуациях.

Основными психолого-педагогическими особенностями данного возраста являются динамичное развитие познавательных процессов (позволяет усложнять речевые задания),

чувствительность к оценке взрослых (стимулирующей речь) и расширение круга общения (поддерживающее коммуникативный интерес).

ФГОС НОО выделяет коммуникативные УУД (умение слушать, формулировать мысли, участвовать в диалоге, задавать и отвечать на вопросы) как важнейший компонент обучения. При этом другие универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, личностные) также влияют на речевое развитие, например, помогают ставить речевые цели и осмысленно перерабатывать информацию.

УМК «Школа России» ориентирован на требования ФГОС и формирует речевые компетенции благодаря:

1) системности и преемственности в заданиях;
2) методическим рекомендациям по организации диалогов, дискуссий, творческих работ;
3) вариативным устным и письменным упражнениям;
4) межпредметным связям (на математике, окружающем мире, технологии) [1].

УМК «Школа России» предлагает задания, соответствующие требованиям ФГОС, и имеет большой потенциал для развития речи на всех предметах. Однако результат зависит от методически грамотной организации уроков и интеграции речевых упражнений в разные виды деятельности с учётом возрастных особенностей детей.

В учебниках и тетрадях по русскому языку предусмотрены задания на формирование орфографических и пунктуационных навыков, развитие словарного запаса, грамматического построения речи и фонематического слуха. Особое внимание уделяется устным высказываниям, таким как формулирование ответов и анализ лексико-грамматических конструкций.

В литературное чтение включены тексты классической и современной детской литературы, задания для пересказа, обсуждения, драматизации и ролевых игр, что активизирует речь и формирует читательскую культуру.

На уроках математики помимо вычислительных навыков, дети учатся формулировать условие задачи, проговаривать логику решения и делать выводы, тем самым развивая речь и способность аргументировать.

На уроках окружающего мира речевые навыки формируются через мини-исследования, презентации, обсуждение опытов и наблюдений. Дети расширяют словарный запас за счёт терминов из разных областей знаний.

На уроках технологии практические задания (изготовление поделок, работа с материалами) сопровождаются обсуждением последовательности действий и оценкой результатов, что способствует развитию речевых умений [2].

На основе вышесказанного можем сделать вывод, что в УМК «Школа России» предусмотрены задания, формирующие все группы УУД, особенно коммуникативные: диалоги, дискуссии, творческие и аналитические письменные работы. Разнообразные методические рекомендации (фронтальные беседы, парная и групповая работа, проектная деятельность, ролевые игры) создают обогащённую речевую среду, в которой дети могут активно практиковать устную и письменную речь, получая обратную связь и повышая мотивацию.

Из этого следует, что на уроках УМК «Школа России» развиваются навыки орфографии, пунктуации и речи через диктанты, сочинения, анализ предложений, устные высказывания и творческие задания. Литературное чтение помогает формировать дикцию, интонацию, навыки пересказа, анализа текста и творческого письма.

На уроках математики дети учатся формулировать мысли, использовать профильную лексику, анализировать ошибки. «Окружающий мир» развивает навыки описания, аргументации, публичных выступлений через обсуждения опытов, проектную деятельность и рассуждения на нравственные темы.

Технология способствует развитию речевой коммуникации через обсуждение планов работы, описание результатов и участие в коллективных проектах. Учитель создает мотивационную среду, применяя диалоги, ролевые игры, проектные задания, а также отслеживает прогресс через письменные работы, наблюдения и портфолио.

Взаимодействие учителя, ребенка и родителей важно для речевого развития. Рекомендуется чтение дома, обсуждения, участие в проектах. Системный подход к интеграции речевых упражнений во все этапы обучения повышает эффективность речевого развития младших школьников.

Развитие речи младших школьников в урочной деятельности согласно УМК «Школа России» – важное направление современной педагогической практики, так как речь выступает фундаментом общения, познания, самовыражения и саморазвития ребёнка. Проведённый нами анализ программ, учебников и методических материалов показал, что УМК «Школа России» учитывает психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста и соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта в аспекте формирования универсальных учебных действий (УУД), в том числе коммуникативных [3].

Во всех предметных областях – русском языке, литературном чтении, математике, окружающем мире и технологии – заложены возможности речевого развития. Отдельные особенности и задачи каждого предмета позволяют по-разному, но систематически формировать и совершенствовать речевые умения учащихся: расширять их словарный запас, отрабатывать лексико-грамматические конструкции, учить формулировать и доказывать собственную точку зрения.

При этом центральная роль в повышении эффективности речевого развития принадлежит учителю, который создаёт условия для речевой активности, подбирает подходящие методы и приёмы, выступает координатором групповой и парной работы, организует проектно-исследовательскую деятельность. Немаловажен и контроль динамики развития: использование формирующего оценивания, портфолио, наблюдений, письменных работ позволяет своевременно корректировать образовательный процесс и поддерживать интерес ребёнка к собственному речевому росту.

Мы видим перспективы дальнейших исследований и совершенствования методики в следующем:

– разработка дополнительных материалов и пособий, укрепляющих связь между УМК «Школа России» и индивидуальными речевыми особенностями школьников;

– внедрение в практику цифровых образовательных ресурсов, которые обогащают речевую среду, предоставляют новые формы коммуникации (онлайн-сервисы, интерактивные площадки);

– усиление сотрудничества с родителями для формирования единого речевого пространства «школа – семья», где ребёнок может продолжать совершенствовать навыки устной и письменной речи вне учебной аудитории.

В заключение отметим, что системная работа над развитием речи младших школьников с ориентацией на возможности УМК «Школа России» и требования ФГОС способствует формированию полноценной коммуникативной компетенции, которая является залогом успешной учебной и внеучебной деятельности ребёнка в настоящем и будущем.

Список литературы

1. **Батурина, И. В.** Русский язык: учебник для 2 класса / И. В. Батурина, Н. В. Савченко. – М. : Просвещение, – 2019. – 80 с.
2. **Выготский, Л. С.** Избранные психологические труды / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 480 с.
3. **Гаврилова, О. А.** Практическая методика работы с текстом на уроках русского языка / О. А. Гаврилова. – М.: Владос, – 2017. – 98 с.

УДК 373.2.016:81-028.31-056.264

Болдырь Дарья Юрьевна,
студент 2 курса магистратуры,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование). Логопедия»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
daria.boldyr@yandex.ru

Научный руководитель: **Кравчишина Елена Александровна,**
кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ I УРОВНЯ

В статье раскрыто ключевые аспекты, затрудняющие развитие речи у детей с общим недоразвитием речи, среди которых ограниченная языковая способность и недостаточный уровень развития словесного творчества. Рассмотрено основные принципы организации коррекционно-логопедической работы, включающие постепенность, систематичность, создание комфортной и стимулирующей обстановки, а также проанализировано методы развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: *речевая коммуникация, общее недоразвитие речи, логопедическая работа, принципы и методы коррекционной работы.*

Речь играет ключевую роль в формировании личности ребенка, оказывая влияние как на его психическое, так и на физическое развитие. Недостаточное развитие речи ограничивает не только языковые навыки, но и затрудняет развитие психологической компетенции, что, в свою очередь, негативно сказывается на способности ребенка адаптироваться в социальной среде.

С каждым годом увеличивается число детей с речевыми нарушениями, включая общее недоразвитие речи (ОНР). По международной статистике, нарушения речи наблюдаются у 17,5% детей младше 7 лет, и эта цифра продолжает расти. Увеличение количества дошкольников с подобными проблемами подчеркивает важность выявления и внедрения современных научно обоснованных методов для формирования и развития речевых навыков, так как возрастает потребность в специализированной и высокоэффективной логопедической помощи.

Отметим, что коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда с дошкольниками с нарушениями речи должна представлять собой комплексную систему, в которую также включены общепедагогические и психологические мероприятия. Такая работа имеет определенную направленность: стимулирование процесса речевого развития, обогащение речи, коррекцию речевых и неречевых дефектов, а также профилактику возможных отклонений от нормы развития. Кроме того, ключевым фактором для коррекционного процесса является соответствие форм, методов и приемов работы уровню речевого развития ребенка, что непременно будет способствовать формированию механизмов компенсации имеющихся нарушений [5].

Особенности логопедической работы с детьми с нарушениями речи определяются их индивидуальными особенностями развития (задержкой речевого развития, нарушением памяти, внимания и формирования осознанного контроля над речевыми механизмами). В связи с этим, важно знать, каким образом формировать у детей дошкольного возраста навыки речевой коммуникации, необходимые для успешного взаимодействия с окружающими, выражения своих желаний, мыслей и эмоций [7].

Результаты проводимой логопедической работы непосредственно зависят от используемых форм, методов и принципов работы. Одним из главных принципов коррекционной работы

с детьми дошкольного возраста с ОНР является применения индивидуального подхода. Необходимо принимать во внимание уровень речевого развития каждого ребенка, его особенности развития, что позволит логопеду выбрать наиболее эффективные методы и приемы для формирования навыков речевой коммуникации. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и успех достигается через индивидуальную работу с каждым ребенком, учитывающую его специфические потребности и возможности.

Помимо индивидуального подхода, важным принципом является постепенность и систематичность. Нельзя ожидать мгновенных результатов, поэтому коррекционный процесс должен быть построен плавно и содержательно [6]. Необходимо создать комфортную и стимулирующую обстановку, способствующую активному вовлечению детей в процесс развития речи.

Для успешного формирования речевой коммуникации у детей с ОНР логопед использует специальные методики и техники, подобранные индивидуально для каждого ребенка. Он применяет игровые формы активности, разнообразные материалы и игрушки, чтобы мотивировать детей к активному участию в процессе развития речевых навыков.

Затруднения в формировании речи и недостаточная эффективность методов коррекции у детей с речевыми нарушениями существенно замедляют их прогресс в развитии коммуникативных навыков. Как подчеркивают исследователи О. Е. Грибова и Л. Н. Ефименкова, ключевым аспектом речевого развития дошкольников является способность к словесному творчеству, то есть умение комбинировать уже известные части слов для создания новых. Такое словотворчество является важным механизмом для развития языковой способности, поскольку дети, способные комбинировать значимые элементы для выражения смысла успешно формируют навык речевой коммуникации.

Дети с нормальным речевым развитием естественно и спонтанно развивают речевую коммуникацию, но отдельные дефициты в системе речевого аппарата могут привести к речевым нарушениям. В отличие от них, дети с отклонениями в развитии речи не могут подражать или воспроизводить звуки, характерные для данного возраста, что затрудняет процесс экспериментирования с языком и приводит к запоздалому развитию речевой коммуникации по сравнению со сверстниками. Недостаточное разнообразие используемых языковых средств становится серьезным препятствием для формирования полноценной речевой коммуникации у детей дошкольного возраста с особенностями речевого развития. Ограниченные возможности для экспериментирования со словами и создания новых выражений негативно сказываются на расширении словарного запаса и, в конечном итоге, на способности общаться [1].

Развитие коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР предполагает формирование ряда ключевых навыков и качеств. Р. И. Лалаева и Л. В. Бенедиктова [3] определяют развитые коммуникативные навыки как способность не только вести диалоги и беседы, но и проявлять сочувствие и эмпатию к окружающим, а также демонстрировать уверенность в себе и независимость перед лицом сложностей. Важным проявлением этих навыков является умение оценивать как собственные достижения, так и работы сверстников, а также конструктивно воспринимать и высказывать критические замечания.

Существуют два основных методических направления, используемых для развития коммуникативных навыков. Одно направлено на обогащение содержания речи, а другое – на закрепление и активное использование словарного запаса с углубленным пониманием значений слов [2]. Так, к методам накопления содержания речи относятся: непосредственное ознакомление с окружающим миром и обогащение словаря: рассмотрение и исследование предметов, наблюдения, осмотры дошкольных помещений, целевые прогулки и экскурсии; опосредованное ознакомление с окружающей действительностью и обогащение словаря: рассмотрение картин с неизвестным содержанием, чтение литературных произведений, просмотр кино и видеофильмов, а также телевизионных передач [4]. В свою очередь, в группу методов, используемых для закрепления и активизации словарного запаса, включают: анализ игрушек и изображений со знакомым содержанием; применение специальных обучающих игр и практических заданий [3].

Важно отметить, что в специально организованных речевых ситуациях дети активно общаются и взаимодействуют друг с другом, что способствует развитию их коммуникативных навыков. Игры, конкурсы и выполнение заданий позволяют им не только корректировать речевые нарушения и обогащать словарный запас, но и учиться четко и понятно выражать свои мысли, используя речь как основной инструмент общения.

Взаимодействие с детьми в процессе занятий требует применения разнообразных методов эмоционального воздействия, таких как похвала, вознаграждение, эмоциональное поглаживание и другие. Эти инструменты стимулируют эмоциональную сферу ребенка, способствуя его лучшему взаимодействию с внешним миром, развитию важных навыков и способностей.

Таким образом, необходимость проведения коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей с ОНР I уровня обусловлена рядом факторов.

Во-первых, ясная речь и умение эффективно выражать свои мысли являются ключевыми компетенциями для успешного общения. Дети с недоразвитием речи испытывают затруднения в общении с окружающими, что может привести к социальной изоляции и снижению самооценки.

Во-вторых, коррекционная работа способствует развитию у детей с недоразвитием речи основы коммуникативных навыков, что впоследствии позволит им успешно адаптироваться в обществе и учиться наравне со сверстниками. Такая работа является неотъемлемой частью образовательной системы и способствует улучшению качества жизни детей с недоразвитием речи, являясь ключевым фактором их успеха в будущем.

Список литературы

1. **Дроздова, Н. В.** Теоретические аспекты изучения связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Дроздова, А. В. Вепрева // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2020. – № 3. – С. 444–456.
2. **Кудряшова, С. К.** К вопросу о коммуникации и коммуникативных умениях / С. К. Кудряшова, Д. Ю. Ильина // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях, Екатеринбург, 28 марта 2017 года. Том Часть 2. – Екатеринбург : Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2017. – С. 195–196.
3. **Лалаева, Р. И.** Коррекция общего недоразвитие речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Спб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. **Парфенова, Е. В.** Развитие речи детей с ОНР в театрализованной деятельности / Е. В. Парфенова. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.
5. **Сакаева, А. Н.** Подходы к коррекционно-логопедической работе по развитию языковых способностей детей с общим недоразвитием речи I–II уровня / А. Н. Сакаева, В. В. Боброва, А. Ж. Шманова // Педагогическая наука и практика. – 2022. – № 1. – С. 77–84.
6. **Ушакова, О. С.** Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
7. **Филичева, Т. Б.** Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

УДК 159.9

Болтенкова Валерия Витальевна
студент 4 курса,
направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк
arnanda111111@gmail.com

Научный руководитель: **Чуканов Евгений Валериевич**
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБЩЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРОВ

В статье исследованы особенности мотивации к общению у подростков 15–16 лет с разными акцентуациями характера. Выявлено, что акцентуации влияют на выбор стиля общения, потребность в общении и коммуникативные стили. Обнаружены статистически значимые взаимосвязи между акцентуациями и коммуникативными характеристиками. Подчеркивается важность учета индивидуальных особенностей при разработке психолого-педагогических стратегий для развития и адаптации подростков.

Ключевые слова: *акцентуации характера, мотивация к общению, коммуникативные умения, подростки, стили общения, межличностные отношения, социальная адаптация.*

В современном мире коммуникативные навыки являются ключевым фактором успешной социализации и адаптации личности, особенно в подростковом возрасте. Умение эффективно общаться, устанавливать контакты, поддерживать диалог, выражать свою точку зрения и понимать собеседника – важные качества для гармоничного развития и успешного взаимодействия с окружающими [2]. Подростковый возраст, характеризующийся интенсивными изменениями в физическом, когнитивном и эмоциональном развитии, предъявляет повышенные требования к коммуникативной компетентности.

Вместе с тем, формирование коммуникативной компетентности в подростковом возрасте может быть осложнено индивидуальными особенностями личности, в частности, акцентуациями характера. Акцентуации характера, представляющие собой заостренные черты личности, могут влиять на мотивацию к общению, стиль коммуникации, способы установления контактов и реагирования на конфликтные ситуации. Подростки с разными акцентуациями характера могут испытывать различные трудности в общении, обусловленные особенностями их восприятия, мышления и эмоциональной сферы [1].

Понимание особенностей влияния акцентуаций характера на коммуникативную компетентность подростков является важной задачей современной психологии. Новизна исследования заключается в комплексном подходе к изучению различных аспектов коммуникативной сферы (потребность в общении, направленность личности в коммуникации, мотивы аффилиации, коммуникативные умения) и их сопоставлении с выраженностью акцентуаций характера.

Целью данной научной работы является эмпирическое исследование особенностей мотивации к общению и коммуникативных умений у подростков с различными акцентуациями характера.

В исследовании приняли участие 30 подростков в возрасте от 15 до 16 лет, являющиеся учениками 10-А и 10-Б классов ГБОУ «Школа № 118 г. Донецка». Для выявления особенностей мотивации к общению и коммуникативных умений у подростков с различными акцентуациями характера использовались следующие методики: патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) для подростков (модификация Н. Я. Иванова), методика изучения потребности в общении (О. П. Елисеева), методика «Направленность личности в

общении» (НЛО) (С. Л. Братченко), опросник «Диагностика мотивов аффилиации» (MAFF), тест коммуникативных умений (Михельсона, адаптация Ю. З. Гильбуха). Для выявления взаимосвязей использовался корреляционный анализ Пирсона.

Для гипертимного типа характерно стремление к общению ($r = 0.681$, $p \leq 0.05$), преобладание диалогического стиля общения ($r = 0.638$, $p \leq 0.05$) и избегание индифферентного стиля ($r = –0.545$, $p \leq 0.05$), стремление к принятию ($r = 0.697$, $p \leq 0.05$) и взаимосвязь с компетентным коммуникативным стилем ($r = 0.666$, $p \leq 0.05$). Это отражает их общительность, энергичность, оптимизм и потребность во взаимодействии, что способствует легкому установлению контактов, эффективному общению и склонности к конструктивному решению коммуникативных задач. Их потребность в общении высока, они стремятся к одобрению и хорошо адаптируются в различных коммуникативных ситуациях.

Для сенситивного типа характерна меньшая потребность в общении ($r = –0.480$, $p \leq 0.05$), выраженность индифферентного стиля общения ($r = 0.669$, $p \leq 0.05$) и избегание диалогического стиля ($r = –0.632$, $p \leq 0.05$), низкое стремление к принятию ($r = –0.629$, $p \leq 0.05$) и отрицательная связь с компетентным коммуникативным стилем ($r = –0.677$, $p \leq 0.05$). Это может быть связано с их повышенной чувствительностью и ранимостью, приводящей к избеганию социальных контактов, страху критики и оценки. Им трудно открыто выражать свои мысли и чувства, что затрудняет эффективное общение и приводит к избеганию или пассивности в коммуникативных ситуациях.

Для шизоидного типа характерна меньшая потребность в общении ($r = –0.535$, $p \leq 0.05$), преобладание индифферентного стиля общения ($r = 0.735$, $p \leq 0.05$) и избегание диалогического стиля ($r = –0.631$, $p \leq 0.05$), низкое стремление к принятию ($r = –0.679$, $p \leq 0.05$), отрицательная связь с компетентным коммуникативным стилем ($r = –0.676$, $p \leq 0.05$) и положительная связь с зависимым коммуникативным стилем ($r = 0.389$, $p \leq 0.05$), а также отрицательная связь с агрессивным коммуникативным стилем ($r = –0.413$, $p \leq 0.05$). Это отражает отстраненность от социальных контактов, предпочтение одиночества, меньшую зависимость от внешнего одобрения, что проявляется в трудностях установления социальных связей и эффективного взаимодействия. Возможна потребность в поддержке, что выражается в склонности к зависимому стилю, но без стремления к активному общению или проявлению агрессии.

Для астено-невротического типа характерно стремление к диалогическому ($r = 0.528$, $p \leq 0.05$) и авторитарному ($r = 0.526$, $p \leq 0.05$) стилям общения и избегание индифферентного стиля ($r = –0.520$, $p \leq 0.05$), стремление к принятию ($r = 0.528$, $p \leq 0.05$) и взаимосвязь с компетентным коммуникативным стилем ($r = 0.571$, $p \leq 0.05$). Несмотря на повышенную утомляемость, тревожность и неуверенность, характерные для астеников, они активно развивают коммуникативные навыки. Это обусловлено стремлением к одобрению и поддержке, которые помогают им преодолевать трудности в общении. Для компенсации своей неуверенности, они иногда могут прибегать к авторитарному стилю взаимодействия.

Для эпилептоидного типа характерно стремление к контролю в общении, отражающееся в умеренной положительной связи с потребностью в общении ($r = 0.503$, $p \leq 0.05$), а также избегание индифферентного стиля ($r = –0.512$, $p \leq 0.05$) и отрицательная взаимосвязь с зависимым коммуникативным стилем ($r = –0.407$, $p \leq 0.05$), а также положительная с агрессивным коммуникативным стилем ($r = 0.825$, $p \leq 0.05$). Это отражает их склонность к порядку, педантичности, гневу и конфликтному поведению, а также стремление к контролю в общении, чтобы избежать нежелательных ситуаций. Они склонны доминировать и проявлять агрессию, чтобы защитить свои границы и интересы.

Для истероидного типа характерна потребность во внимании через коммуникацию ($r = 0.362$, $p \leq 0.05$), склонность к диалогическому ($r = 0.408$, $p \leq 0.05$) и манипулятивному ($r = 0.400$, $p \leq 0.05$) стилям общения и связь с агрессивным коммуникативным стилем ($r = 0.511$, $p \leq 0.05$). Это может быть связано с их эмоциональностью, демонстративностью и стремлением привлечь внимание, в том числе через агрессивное поведение и манипуляции.

Для психастенического типа характерна связь с конформным стилем общения ($r = 0.401$, $p \leq 0.05$). Это может отражать их склонность к сомнениям, тревожности и стремлению соответствовать социальным нормам.

Для циклоидного типа характерна связь с манипулятивным ($r = 0.378$, $p \leq 0.05$) и альтероцентрическим ($r = 0.426$, $p \leq 0.05$) стилями общения. Это может быть связано с переменчивостью настроения, влияющей на выбор стратегий общения, в том числе с ориентацией на выгоду и интересы других людей.

Для лабильного типа характерно избегание индифферентного стиля общения ($r = –0.553$, $p \leq 0.05$) и стремление к принятию ($r = 0.445$, $p \leq 0.05$). Это может быть связано с переменчивостью настроения и желанием избежать отчуждения, что делает их более адаптивными в общении.

Для конформного типа характерна связь с манипулятивным стилем общения ($r = 0.481$, $p \leq 0.05$) и страх отвержения ($r = 0.404$, $p \leq 0.05$). Это отражает стремление к принятию через соответствие ожиданиям, что может приводить к манипуляциям для достижения этой цели.

Для неустойчивого типа характерен страх отвержения ($r = 0.638$, $p \leq 0.05$). Это связано с импульсивностью и неустойчивостью, что может приводить к избеганию ситуаций, связанных с риском неприятия.

Результаты исследования подтверждают существенное влияние акцентуаций характера на особенности проявления мотивации к общению у подростков. Следовательно, учет этих индивидуальных различий является критически важным при разработке эффективных психолого-педагогических стратегий, направленных на гармоничное развитие личности и социальной адаптации подростков.

Список литературы

1. **Личко, А. Е.** Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Ленинград : Медицина, 1983. – 255 с.
2. **Фелдьман, Р. С.** Основы понимания психологии / Р. С. Фелдьман. – Нью-Йорк : McGraw-Hill Education, 2017. – 576 с.

УДК 159.9

Боримская Вероника Сергеевна
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ДОНГУ», г. Донецк
borimskaya.nika@yandex.ru

Научный руководитель: **Гордеева Алла Валериановна**
кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДОНГУ», г. Донецк

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ НОВЫХ ТЕРРИТОРИЙ, ПРИСОЕДИНЕННЫХ К РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Исследование трансформации этнической идентичности молодежи на присоединенных территориях является крайне актуальным для формирования гражданского самосознания населения. Особого внимания заслуживает процесс трансформации этнической идентичности сегодня, в период смены социально-политической ситуации и гражданской идентичности на территориях, недавно вошедших в состав Российской Федерации.

Ключевые слова: *этническая идентичность, этнос, этническая общность, идентичность, этническая идентификация, общество, принадлежность.*

Понятие этнической идентичности в научных исследованиях является одной из наиболее сложных и дискуссионных тем, что обусловлено разнообразием теоретических

и методологических подходов к исследованию данного вопроса. Этническая идентичность выступает существенным фактором, определяющим отношения между различными этносами. Это связано с тем, что полиэтническое пространство, представленное на Донбассе, составляют носители, которые по-разному оценивают понятие этнической идентичности. Речь в данном случае идет о постоянной переоценке разными носителями этнического сознания фактов исторического прошлого данного региона, трансформации этнической идентичности, связанной с социально-политическими процессами.

Существуют различия в сформированности этнической идентичности молодежи, проживающей на новоприсоединенных территориях РФ и молодежи ДНР. Для проверки данного заключения было проведено эмпирическое исследование среди студентов первых курсов ДонГУ (г. Донецка) и ПГТУ (Приазовский государственный технический университет), возрастом 18–20 лет.

В исследовании был использован пакет подходящих методик (опросник «Типы этнической идентичности Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой; этнопсихологический опросник Н. Крюковой; методика Дж. Финни (измеряющая выраженность этнической идентичности)), для выявления уровня этнической идентичности молодежи новоприсоединенных территорий к РФ.

Исходя из результатов проведенного исследования, направленного на выявление особенностей этнической идентичности молодежи Донецкой народной республики и новоприсоединенных территорий РФ, было отмечено, что студенты из Мариуполя, Бердянска и Мелитополя, присоединенных к РФ, сильно идентифицируют себя со своей этнической группой и стремятся сохранить свою этническую идентичность, в то же время избегая или ограничивая контакты с представителями других этнических групп. Молодежь Донецка и молодежь присоединенных территорий РФ имеют схожую выраженность типов этнической идентичности. Отсутствие различий в выраженности типов этнической идентичности между молодежью Донецка и молодежью присоединенных территорий РФ может указывать на сходство в культурной и этнической самоидентификации у этих групп. Это может свидетельствовать о схожих ценностях, традициях и смысле принадлежности к определенной этнической группе.

В выборке молодежи из присоединенных территорий РФ представлены 8% цыган, 8% азербайджанцев, 16% украинцев, а также 68% русских. То есть можно сказать, что в выборке молодежи из новых территорий в большей степени представлены украинцы, но несмотря на это преобладающей является русская народность в обеих выборках (Табл. 1).

Таблица 1

Этнический состав молодежи двух выборок

Этническая группа	Выборка 1		Выборка 2	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Русский	20	80	17	68
Украинец	2	8	4	16
Азербайджанец	1	4	2	8
Цыган	1	4	2	8
Татарин	1	4	0	0

В выборке молодежи из Донецка все респонденты называют своим родным языком русский. В выборке 2 у молодежи из новых территорий (Мариуполя, Мелитополя и Бердянска) 88% – русский (Табл. 2). Молодые люди руководствуются традиционными маркерами определения этничности личности, компонентами самосознания является язык, родственные связи и корни, а также ощущение себя как части целого общества, той или иной этнической общности.

Таблица 2

Результаты оценки преобладающего языка в выборках молодежи

Используемый язык	Выборка 1		Выборка 2	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Русский	25	100	22	88
Украинский	0	0	3	12

Большинство молодежи из Донецка имеют сильную или среднюю привязанность к своей этнической группе и осознают свою этническую принадлежность и культурное наследие. Высокий уровень развития этнической идентичности указывает на сильную идентификацию собой с определенной этнической группой и значительное значение, которое они придают своей этнической принадлежности. Это может проявляться в глубоком понимании и уважении своей этнической культуры, традиций и истории, а также в активном участии в этнических общностях и мероприятиях. Средний уровень развития этнической идентичности указывает на то, что молодежь из Донецка также имеет некоторую привязанность и осознание своей этнической принадлежности, но может не проявлять такую сильную идентификацию, как при высоком уровне развития.

Для определения значимости различий развития этнической идентичности молодежи из двух выборок был использован U-критерий Манна-Уитни, с помощью которого мы сравнили две выборки (Табл. 3).

Таблица 3

Анализ результатов различий типов этнической идентичности молодежи двух выборок Uэмп=192, p≤0,01; Uэмп=227, p≤0,05

Показатель	Uэмп	Значимость
Показатель этнической идентичности	217	Значимо на 5% уровне
Аффективный компонент	241,5	Не значимо
Когнитивный компонент	297,5	Не значимо

Значимо отличаются выборки молодежи по показателю общего уровня этнической идентичности, где показатель выше в выборке молодежи, проживающей на территории Донецка. Данный показатель значимо ниже в выборке молодежи из присоединенных к РФ территорий.

Особого внимания заслуживает процесс трансформации этнической идентичности сегодня, в период смены социально-политической ситуации и гражданской идентичности на территориях, недавно вошедших в состав Донецкой Народной Республики и Российской Федерации. Исследование трансформации этнической идентичности молодежи на присоединенных территориях является крайне актуальным для трансформации гражданского самосознания населения.

Исследование выявило различия в этнической идентичности молодежи Донецка и присоединённых к РФ территорий. Молодежь Донецка демонстрирует более высокую выраженность этнической идентичности, в то время как у жителей присоединённых территорий этот показатель ниже. Несмотря на преобладание русской идентичности в обеих выборках, с заметным присутствием украинской идентичности среди жителей новых территорий, различия в уровне выраженности этнической идентичности позволяют говорить о наличии отличий в этнической самоидентификации и культурных контекстах этих групп. Этот факт подчёркивает, что, несмотря на объединённую российскую идентичность, формируемую на политическом уровне, локальные культурные факторы и исторические контексты играют значительную роль в формировании этнической самоидентификации молодёжи.

Список литературы

1. **Гумилев, Л. Н.** Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев; под ред. В. С. Жекулина. – Л. : Гидрометеоиздат,1990. – 526 с.
2. **Зинурова, Р. И.** Динамика идентичности и социальная активность российской молодежи монография / Р. И. Зинурова, А. Р. Тузиков, С. А. Алексеев, Э. Б. Гаязова. – Казань : Изд-во КНИТУ, 2018. – 164 с.
3. **Набока, К. С.** Психологические особенности этнических стереотипов и типа этнической идентичности в подростковом возрасте / К. С. Набока, Д. Е. Новицкая. // Молодой ученый. – 2016. – № 3(107). – С. 1011–1015.
4. **Стефаненко, Т. Г.** Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности / Т. Г. Стефаненко. – М. : Наука. – 2000. – С. 55–71.
5. **Стефаненко, Т. Г.** Этнопсихология. – М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
6. **Хотинец, В. Ю.** Этническое самосознание / В. Ю. Хотинец. – СПб. : Алетейя. – 2000. – 240 с.
7. **Шамовская, Т. В.** Условия и механизмы формирования и развития социальной идентичности личности / Т. В. Шамовская // Вестник КемГУ. – № 3(43). – 2010. – С. 214–220.
8. **Эриксон, Э. Г.** Детство и общество / Э.Г. Эриксон. – СПб. – 2018. – 469 с.

УДК 159.9

Витковская Дарья Владимировна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк
vitkovskayadaria2003@mail.ru

Научный руководитель: **Устинова Наталия Валериевна,**
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк

МОТИВАЦИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ

Проведено исследование особенностей мотивации и саморегуляции студентов в условиях дистанционного обучения. Выявлены особенности мотивации и саморегуляции студентов на разных курсах обучения, проведен сравнительный анализ, проанализированы изменения мотивации и саморегуляции студентов за год обучения в данном формате. По результатам исследования составлены рекомендации для улучшения процесса обучения в дистанционном формате, более комфортного самочувствия студентов в процессе обучения, способствующие повышению мотивации и развитию саморегуляции студентов.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, мотивация, саморегуляция, учебная мотивация, осознанная саморегуляция.*

В настоящее время все большую актуальность приобретает такой формат обучения, как дистанционный. Одним из основных условий успешного обучения у студентов является наличие мотивации и осознанной саморегуляции, а при дистанционном формате обучения данные психологические характеристики приобретают особую актуальность.

С психологической точки зрения мотивация важна как основной побудительный фактор, позволяющий осваивать избранную профессию с большей эффективностью и без чрезмерного внешнего контроля [8]. Сам механизм мотивации – это внутренний процесс, преобразующий первоначальные желания в конкретные действия – учебные, регулируя и направляя поведение

студента [5]. Учебная мотивация представляет собой систему мотивов, включающую в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер [7]. Изучение мотивации учебной деятельности студентов является очень важным аспектом, так как от нее зависят их отношение к учебе, успеваемость, заинтересованность, а в дальнейшем и профессионализм [2].

Согласно О. А. Конопкину и В. И. Моросановой, психическая саморегуляция «является психологическим инструментом переработки информации для инициации, поддержания, контроля и коррекции активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъективных целей» [1, с. 18]. Таким образом, мотивация и саморегуляция способствуют поддержанию продуктивной работоспособности в процессе обучения студента, общего самочувствия, дисциплинированности, самостоятельности и, несомненно, интереса к выбранной студентом специальности [9].

В связи с вынужденным переходом на дистанционный формат обучения из-за военных действий на Донбассе, студенты региона столкнулись с различными проблемами, требующими решения со стороны общества, государства, а также со стороны психологического сообщества. Большинство студентов испытывают трудности в процессе обучения из-за отсутствия мотивации, живого общения с преподавателями и однокурсниками, а также в связи с такими проблемами, как ухудшение самочувствия, тревожность из-за окружающей обстановки, непредвиденные обстоятельства (отсутствие света / интернета и др.), недостаточное усвоение материала и пр. В связи с этим представляется необходимым исследовать особенности мотивации и саморегуляции студентов различных курсов, а также выявить основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты в процессе обучения в данном формате.

В исследовании приняли участие студенты ФГБОУ ВО «ДонГУ» в количестве 60 испытуемых, из которых 34 респондента – студенты 2 курса, 16 респондентов – 3 курса и 10 респондентов – 4 курса. В ходе исследования был использован следующий пакет методик: тест-опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой [3, с. 29–58]; методика «Изучение мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной [4, с. 433]; методика «Шкала академической мотивации» (ШАМ) (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин) [6, с. 96–107]. Для нахождения статистической значимости различий был использован U-критерий Манна-Уитни.

Результаты диагностики с помощью теста-опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой представлены в Табл. 1.

Таблица 1

Результаты распределения средних значений по параметру «уровень саморегуляции» испытуемых по методике В. И. Моросановой

Шкалы	Среднее значение		
	2 курс	3 курс	4 курс
Планирование	5,9	5,4	7,3
Моделирование	5,0	5,5	5,1
Программирование	5,3	5,9	6,0
Оценивание результатов	5,8	5,8	5,7
Гибкость	5,2	6,3	5,3
Самостоятельность	5,9	6,4	6,7
Общий уровень	28,2	30,4	30,9

Анализируя показатели, можно отметить, что результаты студентов 2-го курса указывают на развитую способность к осознанному планированию, самостоятельности и адекватной оценке своей деятельности. У студентов 3-го курса выражена достаточная гибкость к непредвиденным обстоятельствам и самостоятельность планирования. Наблюдается потребность студентов 4-го курса в осознанном планировании, самостоятельности и достижении целей. Высокий уровень общей саморегуляции у студентов 3-го и 4-го курса может быть связан с длительным обучением на дистанционной форме обучения.

По результатам сравнительного анализа с помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены значимые различия по шкале «Планирование» между 2-м и 4-м курсом (Uэмп = 106.5 при p≤0.05) и между 3-м и 4-м курсом (Uэмп = 38 при p≤0.05).

Результаты, полученные по методике «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной, представлены в Табл. 2.

Таблица 2

Результаты распределения средних значений по параметру «уровень мотивации» студентов по методике «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной

Шкалы	Среднее значение		
	2 курс	3 курс	4 курс
Получение знаний	6,5	6,8	8,9
Овладение профессией	4,9	5,5	4,5
Получение диплома	3,9	5,2	6,1

Наиболее выраженные показатели шкалы «Получение знаний» и «Получение диплома» наблюдаются у студентов 4-го курса, «Овладение профессией» – у 3-го курса. У респондентов 2-го курса зафиксированы высокие показатели по шкале «Получение знаний», что может указывать на желание студентов получить необходимые профессиональные знания. Можно предположить, что студенты последнего курса более заинтересованы в получении диплома, а студенты 3-го курса сосредоточены на овладении профессией.

С помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены значимые различия по шкале «Получение диплома» между данными респондентов 2-го и 3-го курсов (Uэмп = 191.5 при p≤0.05) и между 2-м и 4-м курсом (Uэмп = 101 при p≤0.05), а также по шкале «Получение знаний» между 2-м и 4-м курсом (Uэмп = 99.5 при p≤0.05).

Результаты диагностики с помощью методики «Шкала академической мотивации» отражены в Табл. 3. Можем отметить, что студенты 2-го курса проявляют стремление к познаванию нового, развитии способностей и достижении значимости через успехи в учебе. Студенты 3-го курса проявляют интерес к учению, удовлетворение от решения сложных задач, в то время как студенты 4-го курса более сосредоточены на уважении к себе, стремлении к личному развитию и приобретению новых знаний.

Таблица 3

Результаты распределения средних значений по параметру «уровень мотивации» студентов по методике «Шкала академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин)

Шкалы	Среднее значение		
	2 курс	3 курс	4 курс
Познавательная мотивация	14,1	15,3	13,8
Мотивация достижения	11,9	14,3	13,2
Мотивация саморазвития	15,0	15,8	14
Мотивация самоуважения	16,0	15,0	14,9
Интроецированная мотивация	13,8	11,4	13,6
Экстернальная мотивация	11,6	9,8	12,1
Амотивация	10,0	8,8	11,4

С помощью U-критерия Манна-Уитни были выявлены значимые различия между респондентами 2-го и 3-го курсов по шкалам «Мотивация достижения» (Uэмп = 180.5 при p≤0.05) и «Интроецированная мотивация» (Uэмп = 180.5 при p≤0.05), а также по шкале «Интроецированная мотивация» между 3-м и 4-м курсом (Uэмп = 47.5 при p≤0.05). Таким образом, оценивая уровень саморегуляции студентов по результатам методик, можем отметить, что студенты 2-го курса демонстрируют рациональное планирование учебной

деятельности и предвидение её хода, студентам 3-го курса характерна способность к планированию и стремление к достижению поставленных целей, а студенты 4-го курса проявляют самостоятельность и достижение целей. Рассматривая особенности мотивации студентов, наблюдается, что студентам 2-го курса характерна мотивация к получению знаний и стремление к саморазвитию, 3-й курс проявляет интерес к овладению профессией и получает удовлетворение от решения сложных задач в процессе обучения. На 4-м курсе студенты более ориентированы уже на получение диплома, высоко ценят свое самоуважение и стремление к личностному развитию, что подтверждают полученные результаты по методике.

В ходе исследования было проведено сравнение результатов диагностики саморегуляции и мотивации студентов за 2023 и 2024 учебный год по методикам В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) и Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» (Табл. 4, 5).

Таблица 4

Результаты динамики средних значений по параметру «саморегуляции» студентов за 2023–2024 год по методике «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой

Шкалы	Среднее	
	2023 год	2024 год
Планирование	6,5	6,2
Моделирование	5,8	5,2
Программирование	5,9	5,7
Оценивание результатов	5,3	5,7
Гибкость	5,8	5,6
Самостоятельность	6,1	6,3
Общий уровень	32,8	29,8

В 2024 г. отмечается уменьшение показателей по таким шкалам, как «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Гибкость» и «Общий уровень саморегуляции». Таким образом, студенты за год обучения в дистанционном формате проявили более низкие результаты по сравнению с исследованием, проведенным в 2023 г. При этом отмечается увеличение показателей по шкалам «Оценивание результатов» и «Самостоятельность», т. е. студенты за прошедший между исследованиями период научились в большей степени самостоятельно планировать свой учебный процесс, свои цели и задачи в нем, контролировать ход своей учебной деятельности.

Таблица 5

Результаты динамики средних значений по параметру «мотивации» студентов за 2023–2024 год по методике «Изучение мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной

Шкалы	Среднее	
	2023 год	2024 год
Получение знаний	5,4	7,4
Овладение профессией	4,6	4,9
Получение диплома	3,3	5,0

Можем наблюдать, что в 2024 г. значительно возрос уровень показателей мотивации студентов по всем трем шкалам, что указывает на положительные изменения мотивации студентов за год обучения в дистанционном формате.

Таким образом, по результатам сравнения саморегуляции и мотивации студентов за 2023 и 2024 годы, можно отметить, что студенты за год обучения стали проявлять большую самостоятельность и мотивированность в ходе учебного процесса, а также более сформированную адекватность оценки себя и результатов своей учебной деятельности.

Для составления рекомендаций по совершенствованию процесса обучения в дистанционном формате, студентам был задан вопрос: «Будучи студентом, что бы Вы порекомендовали для улучшения процесса обучения в дистанционном формате?». По результатам анализа ответов были составлены следующие рекомендации: разработка сайта / приложения (платформы) для организации учебного процесса в дистанционном формате; систематизация расписания и объема заданий; при организации онлайн-занятий предоставление от преподавателя полноценной обратной связи, а также включение всей группы в дискуссию на практических занятиях, разнообразив их различными упражнениями / играми и др. в зависимости от содержания учебной дисциплины; организация необходимой психологической помощи (поддержки) студентам при дистанционном формате обучения.

Подводя итог, отметим, что по результатам исследования уровня мотивации и саморегуляции студентов было выявлено, что студенты 2-го, 3-го и 4-го курсов имеют достаточный уровень мотивации и саморегуляции при обучении в дистанционном формате. Студенты 2-го и 3-го курсов нацелены на приобретение необходимых знаний в ходе обучения, а студенты 4-го курса в большей степени на получение диплома. Студенты 3-го и 4-го курса имеют более выраженный уровень саморегуляции в обучении, а студенты 2-го курса – достаточный уровень мотивации к учебной деятельности. По результатам сравнительного анализа мотивации и саморегуляции студентов за 2023 и 2024 годы обучения отмечено, что за этот период у студентов значительно повысилась мотивация к обучению, при этом они демонстрируют высокую самостоятельность и адекватное оценивание своих результатов в учебе. Предложенные на основе полученных данных исследования рекомендации для улучшения процесса обучения в дистанционном формате, позволят улучшить самочувствие студентов в процессе обучения, будут способствовать повышению мотивации и развитию саморегуляции студентов.

Список литературы

1. **Гордеева, Т. О.** Опросник «Шкалы академической мотивации» [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 96–107. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21836182&. – Дата обращения: 01.03.2025.
2. **Денисов, В. Н.** О профессиональной мотивации студентов [Электронный ресурс] / В. Н. Денисов, Н. В. Калинин, А. В. Белолипецкая // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1–4(103). – С. 98–101.
3. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 433 с.
3. **Конопкин, О. А.** Стилевые особенности саморегуляции / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 18–26.
4. **Леонтьев, В. Г.** Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев – Новосибирск : ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002 – 264 с.
5. **Мальцева, Л. В.** Исследование мотивационной сферы студентов в процессе обучения в вузе / Л. В. Мальцева, Ю. А. Суслова // Вестник Курганского государственного университета. – 2017. – № 3(46). – С. 63–68.
6. **Мерикова, М. А.** На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов [Электронный ресурс] / М. А. Мерикова // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16, № 1. – С. 39–57.
7. **Моросанова, В. И.** Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – М. : Когито-Центр, 2015. – С. 29–58.
8. **Халмуратова, М. Т.** Мотивация студентов в обучении [Электронный ресурс] / М. Т. Халмуратова // Наука и образование сегодня. – 2020 – № 6–2(53). – С. 29–30. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-studentov-v-obuchenii – Дата обращения: 28.04.2024.

УДК 378.015.31:173

Гетьман Александра Владимировна,
студент 2 курса,
направление подготовки «Дошкольное образование. Логопедия»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
vxngang@mail.ru

Научный руководитель: **Чеботарева Ирина Владимировна,**
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

В статье акцентировано внимание на особенностях профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, что актуализирует проблему формирования у студентов в процессе вузовской подготовки семейных ценностей. Представлен анализ сущности и ряд семейных ценностей. Внесены предложения по решению обозначенной проблемы с использованием киноискусства как эффективного педагогического средства.

Ключевые слова: *семейные ценности, будущие педагоги дошкольного образования, искусство, киноискусство, студенты.*

В современном обществе институт семьи подвергается значительным изменениям. Наблюдается рост числа разводов, снижение рождаемости и изменение у молодежи традиционных представлений о семье, браке, родительстве, о выполнении значимых для сохранения и укрепления семьи функций. Согласно социологическим исследованиям в 2024 году на 10 бракосочетаний в России приходилось порядка восьми разводов. При этом за первые три квартала 2024 года было зарегистрировано около 4,74 млн браков, что на 16,6% меньше, чем за аналогичный прошлогодний период [3].

По оценкам современных исследователей [2; 8; 9; 12] семья находится в кризисе и требует поддержки, как со стороны государства, так и от системы образования на всех ее уровнях, в частности, приоритетной воспитательной задачей является формирование у детей и молодежи семейных ценностей. Особенно важно решать обозначенную проблему в процессе подготовки педагогов дошкольного образования, поскольку они, во-первых, находятся ближе к семьям детей и могут оказывать существенную педагогическую поддержку родителям, многие из которых не на должном уровне выполняют воспитательную функцию; во-вторых, педагоги для дошкольников в большей степени являются авторитетными личностями и примером для подражания; в-третьих, именно на дошкольном уровне образования у детей закладываются основы культуры личности, в том числе семейной. Такие особенности профессиональной деятельности педагога дошкольного образования требуют от него как готовности к работе с семьями воспитанников, так и сформированной системы семейных ценностей, осознанного отношения к супружеству и родительству, чтобы стать примером для своих воспитанников и их родителей в моделировании позитивных супружеских и детско-родительских отношений, в целом в укреплении семьи.

Проблема семейных ценностей, формирования их у детей и молодежи раскрываются в работах ряда исследователей, среди которых: С. П. Акутина, А. И. Антонов, И. И. Белобородов, Т. А. Куликова, Н. И. Лапина, И. В. Чеботарева и др. [1; 5; 6; 10; 11]. Однако недостаточно изученной остается проблема формирования семейных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования средствами искусства, что и определило цель нашей статьи.

Для решения поставленной проблемы прежде выявим сущность понятия «семейные ценности». Так, С. П. Акутина под семейными духовно-нравственными ценностями понимает

сложившиеся в отечественной культуре нравственные ориентиры и установки в отношении семьи и брачно-семейных отношений, которые служат для молодого поколения эталоном в подготовке молодежи к созданию полной и многодетной семьи [1].

Чеботарева И. В. определяет семейные ценности как «образцы построения духовно здоровой семьи, скрепы, благодаря которым семья достигает поставленных целей, развивается, укрепляется и испытывает истинное счастье» [12, с. 412]. И. В. Чеботарева выделяет такие семейные ценности: любовь супругов, верность, взаимоуважение, духовность, труд как средство сохранения семейного счастья; здоровье; материнство, отцовство; осознанное родительство; ценность детей, воспитание их счастливыми и ответственными гражданами; уважительное отношение к родителям и старшему поколению; духовная организация жизни семьи (труд, гостеприимство, забота, сохранение тепла семейного очага, жизнерадостность и т. д.).

В качестве средства формирования семейных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования мы предлагаем использовать искусство, поскольку оно обладает мощным воспитательным потенциалом. В первую очередь благодаря искусству человек познает окружающий мир во всем его многообразии, в том числе все, что связано с семьестроительством. Множество произведений искусства содержат образцы нравственного поведения человека-семьянина, культуры общения супругов, родительской культуры, различные способы коммуникации поколений, демонстрируют типичные и нетипичные семейные проблемы, с которыми молодежь может столкнуться в жизни и к решению которых необходимо быть подготовленной. Размышления героев произведения, например, художественной литературы, театрального и киноискусства о смысле жизни, о ценности Другого человека (супруга / супруги), о любви и верности в браке, о значимости прощения и благодарности в укреплении семьи, о детях как о даре Бога, об уважительном отношении к родителям и старшему поколению, несомненно, может служить для молодого поколения духовной основой, нравственными ориентирами в формировании семейных ценностей и в целом в подготовке к роли семьянина. Произведения искусства содержат не только образцы нравственного, но и безнравственного поведения героев, но читателю / зрителю благодаря реализации авторской идеи, импонируют положительные герои, демонстрирующие красоту поступка, человеколюбие и порядочность. Знакомство с негативными героями произведения позволяет читателю / зрителю сравнить поступки персонажей, дать им оценку с нравственной точки зрения, поразмышлять над последствиями их действий, примерить их роли на себя и сделать соответствующе выводы.

Важное значение в решении обозначенной проблемы имеет развитие эмоционально-чувственной сферы личности, поскольку формирование семейных ценностей, представленных выше, происходит на основе таких чувств как любовь, совесть, долг, эмпатия, ответственность и др. Искусство способно воздействовать не только на когнитивную сферу личности, но и эмоционально-чувственную сферу. Как отмечают Э. К. Шарипова и К. А. Курбанбаев, «искусство воздействует на человеческие чувства, эмоции. Достигнутый в произведении искусства порядок вызывает в нас эмоцию совершенно особого характера, не имеющую ничего общего с нашими обычными ощущениями и нашими реакциями на впечатления повседневной жизни» [13]. Поэтому качественные произведения искусства способны вызвать у человека катарсис, представляющий собой, как писал Л. С. Выготский, сложный разряд чувств, их взаимное превращение. Потребитель искусства вместо мучительных переживаний, вызываемых сюжетом произведения, получает высокое и просветляющее ощущение легкого дыхания [4].

Акцентируем внимание на практических аспектах использования искусства как средства формирования семейных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования. Покажем на примере применения киноискусства на практических занятиях по дисциплине «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников», осваиваемой студентами 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Дошкольное образования». Наш выбор связан с тем, что, как подчеркивает Г. В. Михалева, для молодежи кино, телевидение и интернет являются основными источниками информации и развлечений,

которые оказывают существенное влияние на формирование у нее системы ценностей, в то числе семейных [7]. Учитывая сказанное считаем необходимым использовать воспитательный потенциал киноискусства советского периода, поскольку он изобилует произведениями, демонстрирующие зрителям ценность семьи и брака, супружеской любви и верности, добрые, сердечные отношения между родителями и детьми, заботу о каждом члене семьи, сложившиеся традиции, способствующие ее объединению и укреплению, духовную модель поведения семьянина, которая может служить примером для студенческой молодежи в подготовке к супружеству и родительству.

Предлагаем для просмотра и обсуждения со студентами следующие фильмы:

«Отцы и деды» (реж. Ю. П. Егоров, 1982 г.), в котором автор представил три поколения семьи Луковых: дед, отец и внук. Через их общение автор ярко продемонстрировал зрителю значимость семейных ценностей в жизни человека.

Вопросы для обсуждения:

1. Как вы считаете, на основе каких ценностей объединены три поколения семьи Луковых?
2. Как вы думаете, благодаря чему складываются особенно теплые отношения между дедом и внуком Луковыми?
3. Охарактеризуйте жизненную позицию и семейные ценности главного героя – старшего Лукова. Как он их культивирует в семье?
4. Опишите отношение мужчин к единственной в семье женщине. Как это отношение раскрывается в поступках сына, мужа и свекра?

«Белые росы» (реж. И. М. Добролюбов, 1983 г.), в котором автор представил четыре модели семьи (отца Федоса Ходаса и трех его сыновей), основанные на определенных ценностях.

Вопросы для обсуждения:

1. Охарактеризуйте модели семьи отца и каждого из трех братьев. Какая модель вам больше импонирует и почему?
2. Обоснуйте роль прощения в семейной жизни?
3. Как вы понимаете фразу среднего брата Василия: «Люди не языками должны разговаривать, а душой…»?
4. Как вы считаете, что объединяет таких разных членов большой семьи Ходас?
5. За что вы можете поблагодарить жизнь, как это делает Федос Ходас?

«Мужики» (реж. И. Л. Бабич, 1981 г.), в котором автор продемонстрировал зрителям процесс размышлений главного героя Павла и принятия им сложного решения, изменяющего его жизнь.

Вопросы для обсуждения:

1. Почему, с вашей точки зрения, Павел решил усыновить всех троих детей?
2. Как вы думаете, когда Павел почувствовал себя настоящим отцом?
3. Когда один из друзей Павла говорит, что удивлен его поступком (усыновлением чужих детей), Павел ему отвечает: «мне это нужнее, чем детям, эгоист я, эгоист…». Прокомментируйте это высказывание.

Таким образом, формирование у будущих педагогов дошкольного образования семейных ценностей является одной из приоритетных задач их профессионально-личностного развития, способом снижения негативных тенденций, происходящих в институтах брака и семьи. Выбор искусства в качестве средства решения проблемы обусловлен его мощным духовным потенциалом, что позволяет представить студентам образцы идеальной семьи и принять семейные ценности на рациональном и иррациональном уровнях.

Список литературы

1. **Акутина, С. П.** Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей во взаимодействии семьи и школы : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Светлана Петровна Акутина. – Нижний Новгород, 2010. – 49 с.
2. **Белинская, Д. В.** Социальный портрет чайлдфри / Д. В. Белинская // Вестник Тамбовского университета. Серия Общественные науки. – 2018. – Т. 4, № 13. – С. 12–19.

3. **ВЦИОМ:** 8 из 10 браков россиян распались в 2024 году [Электронный ресурс] / Людмила МИТРОХИНА // Сайт «Комсомольская правда». – 18 декабря 2024. – Режим доступа: https://www.kp.ru/online/news/6145467/. – Дата обращения: 03.03.2025.
4. **Выготский, Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский ; предисл. А. Н. Леонтьева ; коммент. В. В. Иванова ; общ. ред. В. В. Иванова. – 3-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
5. **Куликова, Т. А.** Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
6. **Лапина, Н. И.** Формирование семейных ценностей у старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Лапина Наталья Ивановна; Курск. гос. Ун-т. – Курск, 2010. – 180 с.
7. **Михалева, Г. В.** Сюжетный анализ образа семьи и семейного воспитания в отечественном игровом кинематографе (1920–2020) в контексте медиаобразования / Г. В. Михалева // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – Июнь 2024. – № 2(41). – Режим доступа: https://doi.org/10.51955/2312-1327_2024_2_201. – Дата обращения: 03.03.2025.
8. **Ростовская, Т. К.** От кризиса нравственности до возрождения традиционных семейных ценностей россиян / Т. К. Ростовская, С. Г. Кара-Мурза, А. М. Егорычев // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2019. – Т. 19, вып. 2. – С. 167–171.
9. **Синельников, А. Б.** Семья и брак: кризис или модернизация? / А. Б. Синельников // Социологический журнал. – 2018. – Т. 24, № 1. – С. 95–113.
10. **Социология семьи** : учебник / Под ред. проф. А. И. Антонова. – 2-е изд., испр. – М. : ИНФРА-М, 2010. – 636 с. – (Высшее образование).
11. **Чеботарева, И. В.** Семейная педагогика: истоки становления и современные тенденции ее развития : монография / Ирина Владимировна Чеботарева ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – 268 с.
12. **Чеботарева, И. В.** Формирование традиционных семейных ценностей у младших школьников средствами художественной литературы / И. В. Чеботарева // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 2. – С. 407–417.
13. **Шарипова, Э. К.** Искусство как мир чувственных образов / Э. К. Шарипова, К. А. Курбанбаев // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2018. – № 2(19). – С. 50–52.

УДК 373.3.091.33 : 502/504 – 047.26

Гиунашвили Наталья Олеговна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
yakimenkol@list.ru

Научный руководитель: **Якименко Людмила Николаевна,**
кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ФЕНОЛОГИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «ЧЕЛОВЕК И ПРИРОДА» НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

В статье рассматриваются дидактические возможности фенологических наблюдений как метода изучения младшими школьниками окружающего мира. Обоснована необходимость использования именно этого метода в процессе освоения обучающимися 1–4 класса раздела «Человек и природа».

Ключевые слова: *фенологические наблюдения, уроки окружающего мира, младшие школьники.*

Фенология (от греч. Φαινόμενα, что значит «явления») – система знаний и совокупность сведений о сезонных явлениях природы, сроках их наступления и причинах, определяющих эти сроки, а также наука о пространственно-временных закономерностях циклических изменений природных объектов и их комплексов, связанных с годичным движением Земли вокруг Солнца. Термин «фенология» был предложен бельгийским ботаником Ш. Морраном в 1853 году [4], но мы можем проследить историю зарождения этой науки тысячи лет до нашей эры. Так, древние земледельческие народы внимательно следили за сезонным развитием природы, ведь это могло существенно повлиять на урожайность. Об их наблюдениях и обобщениях даже остались письменные свидетельства античных авторов – Феофраста, Плиния Младшего, описывающих сезонные явления природы именно с точки зрения их практической значимости. Российские крестьяне, а также ученые (А. Т. Болотов, П. С. Паллас, И. П. Фальк) также могли похвастаться ценными сведениями о природе и природных явлениях в Московской и Калужской губерниях. Обобщение таких наблюдений за период XIII – первой половины XVIII вв. позволило К. Эртелю подготовить первое в России фенолого-географическое исследование. Фенологические наблюдения продолжились и в XIX веке, и связаны они с именем А. Ф. Миддедорфа, который подготовил научный труд о маршрутах движения птиц по территории России, иллюстрированный фенологической картой с изолиниями одновременных сроков прилёта птиц (1855 г.) [3]. Понятно, что данные фенологии имели практическое значение для многих естественных наук, но во второй половине XX века была доказана их особая ценность для биологических и географических исследований, для эффективного ведения сельского, лесного и охотничье-промышленного хозяйства, а также для экологического туризма и рекреации.

Что касается школьного обучения, то формирование фенологических представлений у обучающихся в процессе фенологических наблюдений в основном осуществляется на уроках окружающего мира в начальной школе. Юные натуралисты обобщают свои фенологические наблюдения, фиксируют их в виде записей, в календаре природы, презентуют в процессе проектной деятельности, что позволяет учителю передать знания, сформировать умения и навыки, необходимые воспитанникам в дальнейшем для изучения географии, зоологии, биологии, для понимания экологических связей в природе, для воспитания у детей экологической грамотности [2].

В педагогической науке фенологические наблюдения рассматриваются как метод познания природы, как разновидность практических и экспериментальных методов, способствующих лучшему пониманию того, насколько всё в ней взаимосвязано, как хрупок баланс в окружающей нас действительности. Фенологические наблюдения дают возможность исследователю получить определенные знания о среде обитания, обобщенные сведения о растительном и животном мире, совокупность статистических данных путем использования с этой целью именно метода наблюдения. Наблюдение осуществляется за сезонными явлениями, происходящими в природе, а также фиксируются изменения в жизни представителей животного мира, изменения в мире растений. В целом, систематические наблюдения, анализ и синтез их результатов позволяет предсказать сроки, длительность, интенсивность этих изменений заблаговременно [1].

Вопросами методически правильного осуществления фенологических наблюдений в начальной школе интересуются современные учёные, понимающие и указывающие на важность этих наблюдений для развития памяти, внимания, логического мышления, наблюдательности младшего школьника, а также для формирования у него фенологических представлений. Научный тезаурус в этом контексте составляют такие понятия, как фенологические явления, изменения, фазы. Успешность и объективность, а значит – и научность, фенологических наблюдений зависит от того, с какой периодичностью, где именно, насколько длительно и регулярно они осуществляются. Не случайно обязательный минимум содержания начального образования включает именно регулярные наблюдения за погодными условиями, фазами развития животного и растительного мира, сезонными природными явлениями [1].

Считаем целесообразным уже в 1 классе в процессе освоения младшими школьниками Раздела 2. «Человек и природа» (УМК «Школа России») и темы «Природа – среда обитания человека. Взаимосвязи между человеком и природой» организовать наблюдение за погодой родного края. Так как в процессе освоения указанной темы изучается «Погода и термометр. Определение температуры воздуха (воды) по термометру», то дети получают «инструмент», определяющий температуру, а значит, фенологические наблюдения начинают приобретать не только абстрактный, но и практический смысл. Фенологические наблюдения также целесообразны в процессе ознакомления первоклассников с сезонными изменениями в природе. При изучении темы «Мир животных. Разные группы животных» можно организовать наблюдения младших школьников за поведением животных в естественных условиях, чтобы изучить повадки птиц, движение зверей, описать условия обитания насекомых [5].

Во втором классе при изучении Раздела 2. «Человек и природа» (УМК «Школа России») и тем «Многообразие растений» и «Многообразие животных» фенологические наблюдения будут оправданы, так как детям наглядно и доходчиво нужно объяснить годовой ход изменений в жизни растений и животных [5].

В третьем классе также в процессе освоения Раздела 2. «Человек и природа» (УМК «Школа России») и тем «Разнообразие растений» и «Разнообразие животных» обучающимся можно предложить фенологические наблюдения за ростом растений, сопровождаемые фиксацией изменений, что позволит более глубоко изучить растения родного края, дать им названия и зафиксировать краткую характеристику именно на основе наблюдений. Аналогичные наблюдения можно организовать за животными родного края, чтобы дети лучше усвоили их названия и могли описать их [5].

Фенологические наблюдения в 4 классе могут и должны быть организованы при изучении темы «Формы земной поверхности. Водоемы и их разнообразие» (Раздел 2. «Человек и природа»). Это даёт возможность младшим школьникам более глубоко и наглядно определиться с особенностями поверхности родного края, например, водоёмами и реками, вспомнить их названия, дать краткую характеристику на основе наблюдений [5].

По месту осуществления фенологические наблюдения как метод обучения младших школьников окружающему миру в начальной школе могут быть следующими: срочными, экскурсионными, домашними, внеклассными. Для их организации учителю следует придерживаться определенных правил и алгоритма проведения таких наблюдений.

Во-первых, периодичность фенологических наблюдений должна быть следующей: весной – ежедневно, а летом и зимой – можно 2–3 раза в неделю в зависимости от погодных условий. Во-вторых, обучающиеся должны осознавать, что объективность и достоверность полученных ими данных будем тем выше, чем чаще они будут осуществлять наблюдения [2]. Кроме того, участок для наблюдений должен быть постоянным, его рельеф и растительность – характерными для выбранной местности, он должен располагаться недалеко от школы. Важно учитывать фактор микроклимата даже в черте города или посёлка: в разных частях местности температура, влажность, освещенность, загрязнение воздуха разные, что влияет на проявление фенологических явлений.

В процессе фенологических наблюдений младшие школьники обязаны проявлять наблюдательность и бдительность, в письменном виде фиксировать информацию об увиденном, услышанном, обязательно указывать названия растений, животных, грибов и т. д. Положительным фактором при этом будет соблюдение тишины и дистанции между наблюдателем и объектом наблюдений. Дети должны прослеживать взаимообусловленность между изменениями в природе, в среде обитания и изменениями в том, как ведут себя животные, как меняется их окраска, насколько они активны.

Материал фенологических наблюдений должен стать аналитическим подспорьем для проведения уроков окружающего мира, для обновления «фенологического уголка». Фенологического дерева в классе. «Свежие» данные следует размещать в «календаре природы», наполнять интересной информацией разные рубрики, например, о смене погодных условий, об особенностях развития природы в конкретной местности в зависимости от сезонных

изменений. Младшим школьникам будет интересно проследить, актуальными ли являются на сегодняшний день народные приметы, сбываются ли они, но для этого важно учитывать необходимые для этого данные за длительный период. Народный календарь можно сравнить с календарем природы, заполняемым обучающимися в 1–4 классах.

Фенологические наблюдения не стоит ограничивать периодом обучения детей в школе: на уроках, во внеурочной и внешкольной деятельности. Обучающихся следует стимулировать к тому, чтобы они сами проявляли инициативу и в каникулярный период также наблюдали за растениями, животными, погодой, сезонными явлениями в природе летом, пытались объяснить эти явления, сопоставить с аналогичными процессами в другие времена года. Тем более, условия для этого могут сложиться наиболее благоприятно, если привлечь к этой работе родителей, что позволяет усилить взаимодействие семьи и школы, предложить вожатым детского оздоровительного или пришкольного лагеря для младших школьников включить разнообразные задания, выполнение которых потребует осуществления фенологических наблюдений.

Таким образом, фенологические наблюдения являются методом изучения младшими школьниками живой и неживой природы, особенно на краеведческом материале, на уроках окружающего мира. Фенологические наблюдения способствуют формированию у детей фенологических представлений, а также развитию наблюдательности, абстрактного мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи, дают возможность учителю осуществлять экологическое воспитание обучающихся.

Список литературы

1. **Бекенесова, А. Г.** История зарождения фенологии и роль фенологических наблюдений в процессе обучения младших школьников / А. Г. Бекенесова // Роль гуманитарно-экологического образования на современном этапе развития общества : Материалы научно-практической конференции с международным участием, Астрахань, 21 мая 2019 года / Под ред. В. И. Закутновой, В. Н. Пилипенко. – Астрахань : Издатель: Сорокин Роман Васильевич, 2019. – С. 123–126.
2. **Попова, М. А.** Формирование фенологических представлений младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир» / М. А. Попова, З. Н. Петрова // Воспитание будущего учителя-исследователя : сборник материалов по итогам научной сессии студентов, посвященной 70-летию со Дня Победы в Великой Отечественной войне, Глазов, 01 апреля 2016 года. – Глазов : Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, 2016. – С. 44.
3. **Реут, А. А.** Роль фенологических наблюдений в экологическом образовании / А. А. Реут, Л. Н. Миронова // Дальневосточная весна – 2016 : Материалы 14-й Международной научно-практической конференции по проблемам экологии и безопасности, Комсомольск-на-Амуре, 28 апреля 2016 года / Ответственный редактор: И. П. Степанова. – Комсомольск-на-Амуре : Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет, 2016. – С. 38–41.
4. **Скворцов, П. М.** Фенологические наблюдения в начальной школе монография / П. М. Скворцов ; М-во образования и науки Рос. Федерации, М-во образования Моск. обл., Моск. гос. обл. ун-т. – Москва : Дашков и К°, 2009. – 283 с.
5. **Федеральная рабочая программа** начального общего образования «Окружающий мир» (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва, 2022. – 54 с.

УДК 373.37

Говорова Елена Сергеевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
govorovae0@gmail.com

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

УСВОЕНИЕ НОВЫХ СЛОВ И ИХ ЗНАЧЕНИЙ ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья исследует усвоение новых слов и их значений детьми с тяжелыми нарушениями речи. Рассматриваются теоретические основы развития речи, а также психолого-педагогические факторы, влияющие на процесс обучения. Освещаются эффективные методики, включая игровые подходы и использование визуальных средств, а также альтернативную коммуникацию. Практические рекомендации для родителей и специалистов подчеркивают важность индивидуального подхода и создания поддерживающей среды для успешного усвоения речи.

Ключевые слова: *речь, тяжелое нарушение речи, дети, психолого-педагогические аспекты, методики обучения, когнитивные процессы, речевое развитие.*

Речевое развитие представляет собой фундаментальный компонент становления личности ребенка, определяющий его способность к социальному взаимодействию и самовыражению. Дети, имеющие тяжелые речевые нарушения, испытывают значительные затруднения в освоении языковых конструкций и лексического материала [2, с. 86]. Современная образовательная среда, характеризующаяся интенсивным внедрением инновационных технологий, требует пересмотра традиционных подходов к формированию речевых навыков у данной категории детей. Научное сообщество, несмотря на достигнутые результаты в области логопедии, продолжает поиск оптимальных стратегий речевого развития детей с выраженными нарушениями речи. Особую актуальность приобретает исследование механизмов лексического усвоения у детей с тяжелыми речевыми патологиями. Процесс восприятия и интерпретации слов такими детьми характеризуется специфическими особенностями, требующими детального изучения. Формирование ассоциативных связей между словами и их значениями происходит у них иначе, чем у детей с нормативным речевым развитием. Практическое применение усвоенной лексики в коммуникативных ситуациях представляет для них существенную трудность. Определение эффективных методических приемов, способствующих преодолению указанных затруднений, становится приоритетной задачей специалистов коррекционного профиля. Настоящее исследование направлено на анализ существующих методик формирования лексического запаса у детей с тяжелыми нарушениями речи. Выявление факторов, стимулирующих речевую активность детей с речевыми патологиями, позволит оптимизировать коррекционно-педагогический процесс. Методологическая значимость работы заключается в интеграции различных научных подходов к проблеме речевого развития детей с тяжелыми нарушениями. Психологические аспекты усвоения лексики, включающие эмоциональную вовлеченность и мотивационную готовность ребенка, рассматриваются как ключевые факторы успешности коррекционной работы. Полученные результаты могут служить теоретической основой для дальнейших исследований в области специальной педагогики и практической логопедии.

Методологическая основа исследования процесса усвоения лексики детьми с тяжелыми речевыми нарушениями базировалась на многоаспектном научном подходе. Теоретический

анализ научных источников составил первый этап исследовательской работы. Изучение специализированной литературы по проблемам речевого онтогенеза, логопедической коррекции и специальной педагогики позволило сформировать концептуальную базу исследования. Систематизация научных данных способствовала выявлению доминирующих тенденций в современной логопедической практике и определению перспективных направлений коррекционной работы [1, с. 79]. Эмпирическое исследование включало непосредственное наблюдение за коррекционно-педагогическим процессом в естественных условиях. Особое внимание уделялось моментам успешного усвоения лексических единиц и ситуациям коммуникативных затруднений. Результаты наблюдений документировались с последующим качественным анализом полученных данных. Экспериментальная часть исследования предполагала апробацию различных методических приемов формирования лексического запаса у детей с речевыми патологиями. Разработанная программа включала игровые технологии, мультимедийные средства обучения и элементы альтернативной коммуникации.

Социологический компонент исследования реализовывался посредством специально разработанных анкет для родителей и специалистов-логопедов. Вопросы анкеты охватывали различные аспекты речевого развития детей и применяемых коррекционных методик [3, с. 34]. Обработка полученных ответов позволила выявить субъективное восприятие эффективности различных подходов к формированию лексического запаса. Мнения практикующих специалистов представляли особую ценность для формирования практических рекомендаций. Детальное описание конкретных случаев успешной коррекционной работы позволило выделить ключевые факторы эффективности применяемых методик. Индивидуализация коррекционного подхода, учитывающая специфику речевого нарушения и личностные особенности ребенка, подтвердила свою значимость в процессе формирования лексического запаса. Интеграция результатов всех методов исследования обеспечила комплексное понимание изучаемой проблемы.

Экспериментальное исследование включало обучение детей с тяжелыми нарушениями речи, направленное на расширение их лексического запаса. Участники были разделены на контрольную группу, где применялись стандартные методики, и экспериментальную, где внедрялись инновационные подходы к обучению. Методологическая база исследования опиралась на современные представления о развитии речи у детей с особыми образовательными потребностями. Занятия проводились в систематическом режиме – дважды в неделю на протяжении трехмесячного периода. Продолжительность каждого занятия составляла от тридцати до сорока минут, что соответствует оптимальному времени для удержания внимания детей данной категории.

Содержательный компонент занятий включал разнообразные игровые упражнения, способствующие усвоению новой лексики в естественных коммуникативных ситуациях. Игровая терапия предоставляла детям возможность активно использовать изучаемые слова в контексте настольных и ролевых игр [3, с. 58]. Визуальные средства обучения помогали формировать устойчивые ассоциативные связи между словами и реальными объектами окружающего мира. Альтернативные коммуникационные системы, включающие жестовые и пиктографические элементы, существенно облегчали процесс выражения мыслей детьми с речевыми нарушениями. Комплексный подход обеспечивал воздействие на различные сенсорные каналы восприятия информации.

Аналитическая обработка полученных данных осуществлялась с применением количественных и качественных методов исследования. Количественный анализ фокусировался на измерении прироста активного словарного запаса и частоте использования новых лексических единиц в различных коммуникативных ситуациях. Качественная оценка включала систематическое наблюдение за поведенческими реакциями детей и их эмоциональным состоянием во время занятий. Сравнительные тесты, проведенные в начале и конце исследования, выявили значительное увеличение числа усвоенных слов в экспериментальной группе. Контрольная группа демонстрировала минимальный прогресс в расширении лексического запаса. Дети экспериментальной группы не только усваивали больше новых слов, но и активно применяли их в повседневном общении. Наблюдения за эмоциональным состоянием участников

выявили повышенный интерес к занятиям и более активное взаимодействие между детьми экспериментальной группы. Игровой формат обучения способствовал созданию положительной эмоциональной атмосферы, что значительно повышало мотивацию детей к коммуникации. Интерактивные методики обеспечивали естественное усвоение новой лексики в контексте практического применения [1, с. 42].

Полученные данные имеют существенное значение для совершенствования коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Выявленные закономерности могут служить основой для разработки новых образовательных программ и методических рекомендаций для специалистов и родителей. Интеграция игровых элементов и визуальных средств создает оптимальные условия не только для усвоения лексики, но и для общего развития ребенка. Положительные изменения в эмоциональном состоянии детей подтверждают необходимость создания поддерживающей среды в процессе обучения.

Список литературы

1. **Кощеева, О. В.** Особенности формирования навыков словообразования у детей с тяжелыми нарушениями речи // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области Академия социального управления, 2017. – №. 3. – С. 328–335.
2. **Тищенко, Е. С.** Особенности словаря прилагательных у учащихся с тяжелыми нарушениями / Е. С. Тищенко. – Режим доступа: https://conf.grsu.by/eurica2020/tishhenko-e-s-osobennosti-izucheniya-slovarya-prilagatelnyh-u-uchashhihsya-1-klassa-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi/ – Дата обращения: 12.03.2025.
3. **Чиркина, Г. В.** Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.03 – Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) / Г. В. Чиркина. – Москва : [б. и.], 1987. – 277 с.

УДК 159.922

Гончарова Яна Сергеевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология. Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
goncharovajanusja@mail.ru

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна,**
старший преподаватель кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛЮДЕЙ, ИМЕЮЩИХ СКЛОННОСТЬ К КОМПУЛЬСИВНОМУ ПОКУПАТЕЛЬСКОМУ ПОВЕДЕНИЮ

В статье рассматривается компульсивное покупательское поведение (КПП) и его связь с особенностями жизнестойкости личности. Анализ данных, полученных с помощью проведенных методик, выявил статистически значимые различия между группами со склонностью к компульсивным покупкам и без нее. Результаты исследования способствуют углубленному пониманию психологических механизмов и могут быть использованы для разработки методов профилактики и коррекции.

Ключевые слова: *компульсивное покупательское поведение, жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска.*

Актуальность исследования психологических особенностей жизнестойкости личности, склонной к компульсивному покупательскому поведению, обусловлена несколькими факторами. Во-первых, компульсивные покупки становятся все более распространенными в современном обществе. Это приводит к серьезным социально-экономическим последствиям, затрагивая как самих страдающих этим, так и их близких [1]. Во-вторых, несмотря на существующие исследования КПП, влияние компонентов жизнестойкости (контроля, вовлеченности, принятия риска) на склонность к компульсивным покупкам до сих пор не изучалось. Данное исследование призвано восполнить этот пробел и внести вклад в разработку эффективных методов профилактики и коррекции.

Цель статьи – теоретически изучить и эмпирически исследовать взаимосвязь особенностей жизнестойкости у людей, имеющих склонность к компульсивным покупкам, и людей, не имеющих такой склонности.

Понимание компульсивного покупательского поведения (КПП) развивалось благодаря работам ряда авторов: Р. Фабер и Т. О'Гуинн дали первое определение феномена, С. МакЭлрой и др. расширили его, включив поведенческие и эмоциональные аспекты, Х. Диттмар и др. сформулировали критерии, существенно продвинув его понимание [1]. Э. А. Эдвардс разработала шкалу для оценки КПП, фокусируясь на связи с негативными эмоциями [2]. Согласно определению Э. А. Эдвардс, *компульсивное покупательское поведение* – это патологическое желание совершать покупки и тратить деньги, помогающее справиться с негативными эмоциями, стрессом и тревогой.

Жизнестойкость выступает как личностный ресурс, способствующий преодолению стресса и адаптации [4]. *Вовлеченность* – это уверенность в том, что активное участие в жизни принесет ценный опыт и удовольствие. Развитая вовлеченность способствует чувству удовлетворения от деятельности, а ее отсутствие – ощущению отчужденности и бессмысленности жизни. *Контроль* проявляется в убежденности в способности влиять на результаты, даже без гарантии успеха. Противоположностью является чувство беспомощности. *Принятие риска* – это вера в то, что все жизненные события, как позитивные, так и негативные, способствуют личностному росту благодаря полученному опыту. Стремление к развитию через активное освоение опыта, даже в условиях неопределенности, свидетельствует о принятии риска, в то время как погоня за комфортом и безопасностью ограничивает личностный рост [3].

Данное исследование проводилось дистанционно, с использованием онлайн-платформы Yandex Forms. В нем приняли участие 60 человек в возрасте от 18 до 52 лет.

Методика «Тест жизнестойкости» на основе концепции с. Мадди показывает, насколько человек способен эффективно справляться со стрессом и трудностями. В рамках исследования была разработана анкета-опросник, основанная на 13-бальной шкале Е. А. Эдвардс, направленная на выявление склонности личности к компульсивному покупательскому поведению. Для определения связи между склонностью к компульсивному покупательскому поведению и психологическими особенностями личности был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Рассмотрим подробно *результаты эмпирического исследования*.

Распределение по половому признаку в группе (Табл. 1), имеющей склонность к компульсивным покупкам, подтверждает данные о большей распространенности КПП среди женщин. Анализируя средний возраст по двум выборкам, можно предположить, что чем старше становится человек, тем менее выражена данная склонность.

Таблица 1

Социодемографические особенности выборки

Социодемографический критерий	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Пол мужской	46,7%	20%
Пол женский	53,3%	80%
Средний возраст, лет	24,8	18,8

Исследование компонентов жизнестойкости выявило различия между группами. Рассмотрим подробнее каждый компонент и общий показатель жизнестойкости, представленные в Табл. 2.

Анализ показателей «Вовлеченности» выявил, что у большинства (60%) респондентов без склонности к компульсивным покупкам уровень вовлеченности средний. У склонных к компульсивным покупкам преобладает низкий уровень (60%), свидетельствующий о чувстве неудовлетворенности жизнью. Высокий уровень вовлеченности наблюдается лишь у малой части обеих групп. Это может указывать на то, что компульсивные покупки компенсируют отсутствие смысла в жизни.

Таблица 2

Показатели жизнестойкости личности

Название шкалы	Уровень выраженности	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Вовлеченность	Высокий	6,6%	3,3%
	Средний	60%	36,7%
	Низкий	33,3%	60%
Контроль	Высокий	16,7%	0%
	Средний	63,3%	66,7%
	Низкий	20%	33,3%
Принятие риска	Высокий	33,33%	20%
	Средний	66,7%	76,7%
	Низкий	10%	3,3%
Жизнестойкость	Высокий	16,7%	6,7%
	Средний	60%	66,7%
	Низкий	23,3%	26,7%

По шкале «Контроля», большинство (60%) респондентов без склонности к компульсивным покупкам демонстрируют средний уровень контроля. В группе со склонностью к компульсивным покупкам также преобладает средний уровень (66,7%), однако полностью отсутствует высокий уровень контроля. Значительная часть (33,3%) этой группы демонстрирует низкий уровень контроля, что может указывать на трудности с ощущением контроля над своими импульсами и поведением.

Исследование показало, что уровень принятия риска у людей, склонных к компульсивным покупкам, выше, чем у контрольной группы. В контрольной группе большинство (66,7%) продемонстрировали средний уровень, в то время как в экспериментальной группе средний уровень был значительно выше (76,7%), при этом низкий уровень практически отсутствовал (3,3%). Это может объясняться самим характером компульсивных покупок, представляющих собой риск – как финансовый, так и эмоциональный.

Что касается жизнестойкости, то в обеих группах преобладал средний уровень. Однако в группе склонных к компульсивным покупкам доля людей с низким уровнем жизнестойкости была значительно выше (26,7%), а с высоким – ниже (6,7%), чем в контрольной группе. Это указывает на сниженную способность справляться со стрессом у людей, склонных к компульсивному шопингу.

Проанализировав полученные результаты по методике «Тест жизнестойкости», было выявлено, что обе группы испытуемых демонстрируют преимущественно средний уровень по большинству компонентов жизнестойкости, однако группа со склонностью к компульсивным покупкам показывает более низкий уровень вовлеченности и контроля, а также несколько меньший уровень принятия риска и общей жизнестойкости, чем контрольная группа. Это может указывать на то, что низкая жизнестойкость, особенно низкий уровень контроля и вовлеченности, может быть одним из факторов, способствующих развитию склонности к совершению компульсивных покупок.

Корреляционный анализ (см. Табл. 3) показал статистически значимую связь между склонностью к КПП и компонентами жизнестойкости.

Таблица 3

Результат корреляции показателей склонности к компульсивному покупательскому поведению и методики «Тест жизнестойкости»

Переменные	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Склонность к компульсивному покупательскому поведению	**-0,274**	**-0,290**	-0,093	**-0,264**

Статистически значимая обратная корреляция обнаружена у склонности к компульсивным покупкам с уровнем вовлеченности и чувством контроля. Это свидетельствует о том, что люди с КПП испытывают меньшее удовлетворение от жизни, меньше уверены в ценности своей деятельности и чувствуют себя менее способными управлять своей жизнью. Корреляция с принятием риска оказалась незначимой. Кроме того, выявлена значимая отрицательная корреляция между компульсивными покупками и общей жизнестойкостью, что указывает на сниженную способность справляться со стрессом и меньшую уверенность в себе у людей, имеющих склонность к данному поведению.

В целом, результаты исследования подтверждают взаимосвязь показателей жизнестойкости и склонности к компульсивным покупкам. Было выяснено, что уровень вовлеченности, контроля и общей жизнестойкости связаны с КПП, в то время как «принятие риска» такой взаимосвязи не дало. Эти факторы могут рассматриваться как потенциально предрасполагающие к развитию компульсивного шопинга.

Список литературы

1. **Анцыборов, А. В.** Компульсивный шопинг как частный вариант поведенческих аддикций. Современное состояние проблемы / А. В. Анцыборов, И. В. Дубатова // Интерактивная наука. – 2019. – № 4 – С. 16–23.
2. **Егоров, А. Ю.** Аддикция к покупкам (компульсивный шопинг). / А. Ю. Егоров // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. Спецвыпуски. – 2014. – № 114(5–2). – С. 9–14.
3. **Рассказова, Е. И.** Жизнестойкость как фактор совладания со стрессом в контексте психического здоровья / Е. И. Рассказова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. – № 1. – с 104.
4. **Салимьянова, Д. Р.** Теоретический анализ проблемы взаимосвязи жизнестойкости и совладающего поведения / Д. Р. Салимьянова // Вестник науки – 2024. – № 12(81) – Т. 3. – С. 1298–1302.

УДК 159.922.8 - 057.87

Горпинченко Анастасия Владимировна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология. Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
vinogradovan540@gmail.com

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ЮНОШАМИ И ДЕВУШКАМИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается психологическое содержание переживания одиночества в период студенческого возраста. В рамках работы изучаются гендерные особенности переживания одиночества, эмоциональная сфера, а также причины, вызывающие такое состояние. Термин «одиночество» в данной работе будет рассматриваться с точки зрения переживания и входит в категорию чувств.

Ключевые слова: *одиночество, переживание, студенческий возраст, отчуждение, гендерные особенности.*

Актуальность данной работы заключается в том, что одиночество в студенческой жизни является достаточно распространенной проблемой. Переживание одиночества и отчуждение от студенческой группы может негативно сказываться на социальных связях между студентами, что может приводить к социальной дезадаптации. Также особое влияние переживание одиночества может оказывать на рост тревожных, депрессивных состояний и других состояний личности. В результате переживания одиночества происходит влияние на возможности самореализации и коммуникации в обществе.

Среди отечественных авторов проблемой одиночества занимались: Г. Р. Шагивалеева, С. Г. Корчагина, Ж. В. Пузанова, С. В. Духновский, Ю. М. Швабл, Н. Е. Покровский, Н. Ф. Шитова, Г. М. Тихонов и другие. В отечественной психологии проблема одиночества рассматривалась в основном в контексте проблем общения (А. Г. Амбрумова, К. А. Абульханова-Славская, А. А. Леонтьев, Г. П. Орлов, И. С. Кон).

Также проблемой одиночества занимались зарубежные авторы, такие как З. Фрейд, В. Франкл, Э. Фромм, Дж. Зилбурга, Ф. Фромм-Рейхман, Г. Салливана, К. Роджерс. Известны социологические, интеракционистские и когнитивные модели одиночества (Р. С. Вейс, Л. Э. Пепло, Д. Рисмен, М. Мицели).

Целью данной статьи является исследование особенностей переживания одиночества у юношей и девушек в студенческом возрасте. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты психологического содержания переживания одиночества, а именно виды одиночества, эмоциональные состояния, гендерные различия причин переживания одиночества.

В монографии С. Г. Корчагиной представлены категории, в которых можно рассматривать одиночество как психологический феномен, а именно как процесс, отношение, чувство и потребность. Одиночество с точки зрения категории «чувство» представляет собой переживание личностью своего отличия от других, вследствие чего возникают трудности в общении, отсутствие взаимопонимания, ненужности и негативного отношения к себе [2].

В данной работе мы будем рассматривать феномен одиночества с точки зрения переживания, так как в таком контексте в большей степени раскрывается сущность и психологические особенности одиночества.

Веккер Л. М. указывал, что переживание – это прямое отражение субъектом своих внутренних эмоций и состояний [3].

Вербицкая С. Л. и Долгинова О. Б. феномен одиночества определяли как специфическое психоэмоциональное состояние, сопровождающееся недостатком эмоциональных контактов с окружающими [5].

Корчагина С. Г. определяла одиночество как «психическое состояние человека, отражающее переживание своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми» [2, с. 23].

Исследования многих авторов указывают на то, что в студенческом возрасте одиночество может вызывать чувство раздражения, отчуждения, вины, грусти и даже агрессии. Оно часто приводит к пренебрежению моральными нормами и может стать причиной таких серьезных проблем, как наркомания, алкоголизм или даже суицид [6]. Одиночество часто связано с такими эмоциональными состояниями, как отчаяние, грусть, депрессия, жалость к себе и невыносимая скука.

Исследование Е. Н. Мухияровой показало, что мужчины и женщины, переживающие чувство одиночества, испытывают различный спектр эмоций. В таком состоянии мужчины переживают скуку, склонны проявлять сочувствие к себе, но при этом строже к себе относятся. Женщинам свойственно состояние глубокой тоски и подавленности, депрессия, ощущение своей непривлекательности, незащищенности [1]. Таким образом, одиночество является многоаспектным и сложным переживанием, которое затрагивает все аспекты жизнедеятельности личности.

Методы, которые мы использовали для исследования: диагностический опросник «Одиночество» С. Г. Корчагиной, «Опросник для определения вида одиночества» С. Г. Корчагиной, «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изард и анкета. Выборка состоит из студентов 1–4 курсов разных направлений подготовки ФГБОУ ВО «ЛГПУ». В исследовании приняли участие 60 респондентов.

На первом этапе исследования испытуемым был предложен опросник «Одиночество» С. Г. Корчагиной, который определяет глубину переживания одиночества.

Выраженность	**Юноши**	**Девушки**
Неглубокое переживание возможного одиночества	60%	60%
Глубокое переживание актуального одиночества	40%	40%

Полученные данные показывают схожие показатели глубины переживания одиночества. Это может указывать на то, что и юноши, и девушки в равной степени подвержены переживанию одиночества в период студенческой жизни.

Следующим был предложен опросник для определения вида одиночества С. Г. Корчагиной, который диагностирует диффузное, отчуждающее и диссоциированное одиночество.

Вид одиночества	**Юноши**	**Девушки**
Диффузное	20%	30%
Отчуждающее	60%	56,6%
Диссоциированное	30%	43,3%

Результаты показывают, что у юношей в большей степени преобладает отчуждающее одиночество. Это говорит о том, что у юношей преобладает тенденция отстраняться от общества, социальных групп и их ценностей. Диссоциированное одиночество в процентном соотношении больше преобладает у девушек, нежели у юношей. Такой вид одиночества характеризуется чередованием: после полной идентификации следует отчуждение от объекта. Стоит отметить, что у некоторых испытуемых диагностировалось два вида одиночества, поэтому в процентном соотношении они отражены в каждом виде.

Далее была предложена методика «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда, которая определяет выраженность базовых эмоций (положительных, негативных и тревожно-депрессивных).

Доминирующие эмоции	Юноши	Девушки
Интерес	63,3%	80%
Радость	60%	73,3%
Удивление	40%	10%
Страх	23,3%	0%
Горе	50%	13,3%
Стыд	36,6%	20%
Гнев	36,6%	13,3%
Вина	36,6%	26,6%

Результаты исследования демонстрируют, что девушки более склонны к положительным эмоциям, таким как интерес и радость. Это может свидетельствовать о том, что у девушек интерес связан с учебной деятельностью в большей степени, чем у юношей. Юноши демонстрируют высокие показатели по эмоции «удивление», это может указывать на то, что испытуемые более склонны проявлять эмоциональные реакции на внезапные, неожиданные ситуации. Высокий процент эмоции «горе» у юношей может указывать на более глубокое чувство потери и разрыв социально-значимых отношений.

На последнем этапе диагностики испытуемым была предложена анкета на выявление причин одиночества.

Причины одиночества	Юноши	Девушки
Непривлекательность	26,6%	16,6%
Не с кем поговорить	33,3%	53,3%
Трудности самореализации	16,6%	3,3%
Поиск смысла жизни	20%	10%
Низкая самооценка	20%	10%
Трудности с противоположным полом	10%	6,6%
Недостаточно развиты коммуникативные навыки	23,3%	13,3%
Потеря близкого человека	46,6%	60%

Результаты, полученные с помощью анкеты, дают возможность выделить причины переживания одиночества, которые присущи юношам и девушкам. Причины, по которым юноши переживают одиночество, связаны с непривлекательностью, трудностями самореализации, поиском смысла жизни, низкой самооценкой, трудностями общения с противоположным полом, недостатком развития коммуникативных навыков. Причины, по которым девушки переживают одиночество, связаны с социальным аспектом, то есть нехваткой социального взаимодействия (не с кем поговорить) и потерей близкого человека.

Результаты корреляционного анализа, с использованием критерия Спирмена, показали множество взаимосвязей. Была обнаружена взаимосвязь между глубиной переживания одиночества и двумя видами одиночества. Это указывает на то, что юноши и девушки, испытывающие диффузное ($r = 0,543$) и диссоциированное ($r = 0,498$) одиночество, глубже переживают одиночество. Выявлена статистически значимая корреляция у юношей между глубиной переживания одиночества и эмоциями горя ($r = 0,378$) и презрения ($r = 0,370$). У девушек была выявлена корреляция между глубиной переживания одиночества и эмоциями интереса ($r = 0,401$) и страха ($r = 0,363$). Данные результаты позволяют нам сделать вывод о разном психологическом содержании переживания одиночества юношами и девушками.

Выявлены статистически значимые взаимосвязи между глубиной переживания одиночества и причинами одиночества. У юношей глубина одиночества коррелирует с трудностями самореализации, потерей близкого человека, недостаточно развитыми коммуникативными навыками, своей непривлекательностью, трудностями общения с противоположным полом и низкой самооценкой. У девушек глубина переживания одиночества

коррелирует со всем перечисленными причинами, включая еще поиск смысла жизни и отсутствие партнера для общения. Это указывает на то, что глубокое переживание одиночества, как у юношей, так и у девушек, обусловлено сходными причинами.

Список литературы

1. **Ильин, Е. П.** Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
2. **Корчагина, С. Г.** Психология одиночества : учебное пособие / С. Г. Корчагина. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.
3. **Олейник, Н. О.** Теоретическая модель переживания одиночества / Н. О. Олейник // Вестник Пермского университета. – 2016. – С. 104–109.
4. **Палагина, Н. С.** Определение и понимание понятия «одиночество» в современных науках / Н. С. Палагина, А. А. Морозова, О. В. Новоселова // Образование. Наука. Научные кадры. – 2022. – № 1. – С. 235–237.
5. **Сергеева, О. М.** Индивидуально-психологические особенности субъективного переживания человеком чувства одиночества / О. М. Сергеева, М. А. Чевакина // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 4(60). – С. 166–175.
6. **Яремчук, С. В.** Проблема одиночества в среде студентов / С. В. Яремчук // Психологические науки. – 2013. – С. 184–186.

УДК 37.091.113:005.591.4:005.58

Гречихина Елизавета Сергеевна,
студент 2 курса магистратуры,
направление подготовки «Педагогическое образование.
Управление образовательными организациями»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
gre4ihina.elizaveta2017@gmail.com

Научный руководитель: **Кирмач Галина Анатольевна**
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ДЕЛЕГИРОВАНИЕ ПОЛНОМОЧИЙ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: КЛЮЧЕВЫЕ ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ

В данной статье рассматриваются ключевые принципы делегирования полномочий в управления образовательной организацией. Рассмотрены подходы делегирования полномочий в управления образовательной организацией.

Ключевые слова: *управление, делегирование полномочий, принципы, подхода в управлении.*

В современном образовательном пространстве эффективное управление образовательной организацией является ключевым фактором для ее успешного развития и достижения поставленных целей. Одним из важнейших инструментов управления является делегирование полномочий, которое представляет собой передачу определенных полномочий и ответственности от руководителя организации к подчиненным сотрудникам.

В отечественной педагогической науке изучением вопроса делегирования полномочий в системе управления образовательной организацией занимались ведущие педагоги, такие как:

Анисимов С. В., Батыров А. Л., Безрукова Л. М., Белозеров Д. В., Бокова И. П., Горбунов И. В. и многие другие.

Как отмечает Пидкасистый П. И., управление – процесс воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов [6, с. 517].

Делегирование полномочий – это процесс передачи части ответственности и власти от руководителя к подчиненным с целью повышения эффективности работы и расширения полномочий сотрудников [3]. Для образовательных организаций делегирование полномочий основано на нескольких принципах, которые обеспечивают эффективность и успех данного процесса.

При делегировании полномочий первым принципом является ясное определение целей и задач учебного учреждения. Руководитель образовательной организации должен четко сформулировать свои ожидания и предоставить сотрудникам ясное понимание того, что от них ожидается. Цели и задачи должны быть конкретными, измеримыми и достижимыми, чтобы сотрудники могли принять на себя ответственность и полномочия для их достижения [2].

Вторым принципом является правильный выбор сотрудников для делегирования полномочий. Руководитель должен уметь анализировать компетенции, навыки и опыт каждого сотрудника, чтобы определить, кому и какие полномочия можно передать. Важно учитывать не только профессиональные качества, но и личностные особенности каждого сотрудника. Не все сотрудники одинаково готовы к получению дополнительной ответственности и управленческим функциям. Правильный выбор сотрудников для делегирования полномочий является основой успешного процесса.

Третьим принципом делегирования полномочий является ясное и понятное объяснение задач и полномочий. Руководитель должен детально описать, какие задачи и полномочия передаются сотруднику, какие ресурсы и инструменты доступны для их выполнения, какие ограничения и сроки существуют. Сотрудники должны иметь четкое представление о том, что от них ожидается и какие результаты должны быть достигнуты. Ясное объяснение задач и полномочий помогает избежать недоразумений и несоответствий ожиданиям [1].

Четвертый принцип – установление системы контроля и обратной связи. Делегирование полномочий не означает полное освобождение руководителя от ответственности. Руководитель должен установить систему контроля, которая позволит отслеживать прогресс выполнения задач и оценивать результаты. Контроль может осуществляться различными способами: регулярные отчеты, встречи, обратная связь от сотрудников и т. д. Важно, чтобы контроль был конструктивным и способствовал развитию сотрудников, а не вызывал недоверие и стресс.

Пятый принцип – это постепенное и последовательное делегирование полномочий. Руководитель должен начинать с делегирования небольших и менее важных задач, постепенно увеличивая объем полномочий и ответственности. Это позволяет сотрудникам привыкнуть к новым обязанностям и развиваться, а руководителю – контролировать процесс и вносить коррективы при необходимости. Постепенное делегирование полномочий также помогает руководителю сохранять контроль и уверенность в достижении поставленных целей.

Шестой принцип – это поддержка и мотивация сотрудников. Руководитель должен создавать условия, которые способствуют развитию и мотивации сотрудников. Это может быть обучение, возможность профессионального роста, материальное поощрение, признание достижений и т. д. Поддержка и мотивация сотрудников помогают им чувствовать себя уверенно в своих возможностях и максимально реализовывать свой потенциал.

Седьмой принцип – это готовность руководителя к принятию рисков и ошибок. Делегирование полномочий не всегда идет гладко и без проблем. Руководитель должен быть готов к возможным ошибкам и неудачам, а также к риску потери контроля. Важно понимать, что ошибки – это неизбежная часть процесса развития и управления. Руководитель должен быть готов поддержать сотрудника, помочь извлечь уроки из ошибок и использовать их для дальнейшего улучшения работы.

Постепенное и последовательное делегирование полномочий, поддержку и мотивацию сотрудников, готовность к принятию рисков и ошибок. Соблюдение этих принципов позволяет создать эффективную систему управления образовательной организацией, где каждый сотрудник может максимально реализовать свой потенциал и внести вклад в достижение общих целей.

Таким образом, делегирование полномочий в управлении образовательной организацией – это сложный, но необходимый процесс, который требует от руководителя умения анализировать ситуацию, принимать решения и доверять своим сотрудникам. Основные принципы делегирования полномочий включают ясное определение целей и задач, правильный выбор сотрудников, ясное объяснение задач и полномочий, установление системы контроля и обратной связи, постепенное и последовательное делегирование полномочий, поддержку и мотивацию сотрудников, готовность к принятию рисков и ошибок. Соблюдение этих принципов позволяет создать эффективную систему управления образовательной организацией, где каждый сотрудник может максимально реализовать свой потенциал и внести вклад в достижение общих целей.

В данной статье мы рассмотрели ключевые принципы и подходы к делегированию полномочий в системе управления образовательной организацией и определили, что делегирование полномочий является неотъемлемой частью эффективной системы управления образовательной организацией. Возложение ответственности на различных уровнях организационной иерархии позволяет распределить задачи и власть между руководителями, учителями и администрацией, способствуя более эффективному функционированию образовательного процесса.

Подходы к делегированию полномочий в системе управления образовательной организацией могут варьироваться в зависимости от философии, целей и задач учреждения. В одних случаях делегирование полномочий осуществляется по принципу вертикальной иерархии, где высшие должностные лица передают свои полномочия нижестоящим уровням. В других случаях может применяться горизонтальное делегирование, когда полномочия передаются между равными по статусу участниками системы.

Одним из основных преимуществ делегирования полномочий является повышение уровня самоорганизации и ответственности сотрудников. Предоставление возможности принимать решения и нести ответственность за их результаты мотивирует сотрудников проявлять большую инициативу и активность в своей работе. Кроме того, делегирование полномочий способствует развитию коммуникационных навыков, расширению кругозора и повышению компетенций сотрудников, так как они получают опыт работы в различных областях.

Тем не менее, применение делегирования полномочий в системе управления образовательной организацией также может столкнуться с определенными сложностями и вызовами. Недостаточная ясность в распределении полномочий может привести к конфликтам и некачественному выполнению задач. Поэтому важно определить четкие границы и ответственности каждого сотрудника.

В заключение, делегирование полномочий играет важную роль в системе управления образовательной организацией, способствуя более эффективной работе и развитию сотрудников. Вариативность подходов к делегированию позволяет организациям выбирать оптимальные стратегии, соответствующие их целям и потребностям. Однако, необходимо учитывать потенциальные трудности и возможные препятствия, чтобы успешно осуществлять процесс делегирования полномочий в образовательной среде.

Список литературы

1. **Базавлуцкая, Л. М.** Управление персоналом в образовательных системах: учебное пособие / Л. М. Базавлуцкая, Е. А. Коняева // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Б-ка А. Миллера, 2020. – 77 с.

2. **Бичева, И. Б.** Управление профессиональным развитием педагогов образовательной организации: партисипативный подход / И. Б. Бичева, Е. А. Коровина, Н. М. Сомова // Бизнес. Образование. Право. – 2016. – №. 1. – С. 242–246.
3. **Гультяева, Р. Н.** Эффективное делегирование полномочий: пути достижения / Р. Н. Гультяева, Е. С. Серочудинов // Академический вестник. – 2012. – № 4(22). – С. 157–162.
4. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учебник для вузов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

УДК 371.134: 378.147

Гречко Александра Сергеевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк
grech2004@mail.ru

Научный руководитель: **Рогозина Марина Юрьевна,**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЗНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Актуальность исследования определяется возрастающими потребностями нашего общества в поисках путей создания благоприятных условий для максимального развития личности, эффективности ее жизненного пути. Целью данного исследования является исследование взаимосвязи жизнестойкости и социального интеллекта у студентов, проживающих в разных социальных условиях. Объектом исследования является жизнестойкость и социальный интеллект. Предмет исследования – взаимосвязь социального интеллекта и жизнестойкости у проживающих в разных социальных условиях студентов. Выборку испытуемых составили 46 студентов из Москвы и 46 студентов из ДНР в возрасте возраст от 18 до 29 лет, проживающих в Донецке и Москве. Доказано, что жизнестойкость студентов Донецка связана с их самомотивацией, а у московских студентов жизнестойкость с уровнем их коммуникабельности.

Ключевые слова: *жизнестойкость, социальный интеллект, социальные условия, общество, исследование взаимосвязи.*

В современной психологии возрастает интерес к изучению тех личностных особенностей, которые позволяют человеку успешно адаптироваться и эффективно справляться с жизненными вызовами. Идея жизнестойкости, согласно С. Мадди, подразумевает оптимальную реализацию человеком своих психологических возможностей в неблагоприятных жизненных ситуациях, «психологическую живучесть» и «расширенную эффективность» в этих ситуациях [2; 3]. Это свойство личности включает три отдельных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом помогает предотвратить внутреннее напряжение в стрессовых ситуациях путем устойчивой борьбы с ними и восприятия их как менее значимых. Жизнестойкость отражает психологическую прочность и повышенную эффективность человека, являясь индикатором его психического здоровья.

Целью исследования является исследование взаимосвязи жизнестойкости и социального интеллекта у студентов, проживающих в разных социальных условиях. Основной идеей исследования является предположение о наличии связи между проявлениями жизнестойкости и уровнем социального интеллекта у студентов, проживающих в разных социальных

условиях. Для проведения эмпирического исследования было сформировано две выборки студентов, проживающих в разных социальных условиях: 46 студентов из Москвы и Московской области и 46 студентов из ДНР, возраст от 18 до 29 лет (студенты различных специальностей и направлений обучения). В качестве психодиагностических методов были использованы: методика жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева), опросник «Социальный интеллект» (тест Басса-Дарки в модификации Г. Резапкиной), опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко).

Для выявления взаимосвязи между компонентами жизнестойкости и социальным интеллектом в исследуемых выборках был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в Табл. 1 и 2.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа (выборка студентов из Донецкой области)

	Жизне-стойкость	Позитивные отношения	Психол. благополучие	Вовлеченность	Контроль
Позитивные отношения	0,685***	–	–	–	–
Самопринятие	0,783***	0,704***	–	–	–
Психологическое благополучие	0,837***	0,812***	–	–	–
Самомотивация	0,443**	–	–	0,439**	0,445**
Коммуникабельность	0,372*	0,532	0,379*	0,478***	0,313*

(* – $p \leq 0.05$: ** – $p \leq 0.01$; *** – $p \leq 0.001$)

Корреляционный анализ подтвердил наличие в данной выборке значимых связей между показателями жизнестойкости и позитивным отношением, самопринятием, психологическим благополучием, коммуникабельностью. У студентов, проживающих в Донецкой области, существует связь ($p \leq 0.01$) жизнестойкости с самопринятием и психологическим благополучием. Студенты с высоким уровнем жизнестойкости имеют более высокий уровень психологического благополучия и самопринятия, они лучше справляются с трудными ситуациями, что позволяет им поддерживать свое психическое здоровье, жизнестойкость позволяет людям справляться со сложными обстоятельствами и находить положительные аспекты в них, несмотря на непредвиденность некоторых ситуаций при обучении, таких как периодические отключения света и интернета, что безусловно затрудняет условия обучения дончан. Связь данных качеств помогает студентам лучше справляться со стрессом и тревогой которые могут возникать в процессе дистанционного обучения, особенно при условиях военного конфликта. Так же выявлена положительная связь ($p \leq 0.01$) жизнестойкости со шкалой «позитивные отношения», что свидетельствует о том, что респонденты с высоким уровнем жизнестойкости более склонны иметь позитивное отношение к жизни, они оптимистичны и уверены в своих способностях, с большой вероятностью студенты будут видеть возможности для роста и развития в трудных ситуациях, преодолевать кризисы и восстанавливать свой эмоциональный баланс после стрессовых событий, такие студенты привыкли принимать и справляться с рисками и ответственностью что помогает им преодолевать трудности и неудачи не только в дистанционном обучении, но и в условиях непредвиденных ситуаций, таких как обстрелы, эвакуационные спуски в подвалы и т. д. Стоит отметить наличие связи коммуникабельности с жизнестойкостью, ($p \leq 0.05$) и вовлеченностью ($p \leq 0.001$), чем больше человек коммуникабелен, то есть склонен к общению, умеет налаживать контакты с другими людьми, тем вероятнее он будет вовлечен в различные сферы жизни, такие как работа, учеба и т. д. Так же обнаружена прямая связь между самомотивацией и вовлеченностью, контролем, жизнестойкостью, ($p \leq 0.01$). Это позволяет предположить, что люди с сильной самомотивацией часто проявляют больший интерес к различным аспектам жизни, активно стремятся к достижению своих целей и обычно чувствуют более высокую степень контроля над своей жизнью, что помогает им сохранять

высокий уровень вовлеченности и продвигаться вперед, несмотря на препятствия. Также была обнаружена прямая связь между коммуникабельностью и контролем, жизнестойкостью, ($p \leq 0.05$), это может свидетельствовать о том, что коммуникабельные люди часто легче находят поддержку и ресурсы в своей социальной среде, что помогает им чувствовать больший контроль над собственной жизнью.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа
(выборка студентов из Москвы и Московской области)

	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Самосознание	0,434**	–	–	0,304*
Саморегуляция	–	–	0,292*	0,311*
Коммуникабельность	0,453**	0,453**	0,389**	0,471***
Позитивные отношения	–	–	–	0,716***
Психологическое благополучие	–	–	–	0,783***
Самомотивация	0,333*	0,391**	–	0,363*

(* – $p \leq 0.05$: ** – $p \leq 0.01$; *** – $p \leq 0.001$)

В результатах выборки московских студентов наблюдается наличие корреляционной связи между коммуникабельностью и жизнестойкостью ($p \leq 0.001$): люди, которые легко устанавливают контакты с другими и обладают хорошими навыками общения, имеют более высокую жизнестойкость. Отмечено наличие прямой связи между жизнестойкостью и самосознанием ($p \leq 0.05$), это свидетельствует о том, что более высокое самосознание обычно сопровождается более высоким уровнем жизнестойкости, и наоборот. Также было выявлена корреляционная связь между саморегуляцией и жизнестойкостью, ($p \leq 0.05$), более высокий уровень саморегуляции, способность контролировать свои эмоции, поведение и мысли часто сопровождается более высоким уровнем жизнестойкости, устойчивостью к стрессу, способностью преодолевать трудности. Прямая связь между коммуникабельностью и контролем, принятием риска, вовлеченностью ($p \leq 0.01$) может свидетельствовать, о том, что люди с более развитыми коммуникативными навыками также часто обладают лучшим контролем над своим поведением, более готовы принимать риски и более активно вовлечены в различные аспекты своей жизни или работы. В данной выборке также отмечена прямая ($p \leq 0.01$) связь между переменными «позитивные отношения», «психологическое благополучие» и показателями жизнестойкости: хорошие отношения с другими людьми могут способствовать повышению психологического благополучия, поскольку они обеспечивают чувство поддержки, понимания и принадлежности. В результате данного исследования можно сделать следующие обобщения: у донецких студентов существует связь между самомотивацией и жизнестойкостью в целом, а также отдельными ее компонентами – вовлеченностью и контролем. Высокая корреляция между жизнестойкостью и самопринятием, а также между жизнестойкостью и психологическим благополучием, позволяет им лучше справляться с трудными ситуациями и поддерживать свое психическое здоровье. Это свидетельствует о том, что люди, которые обладают сильной внутренней мотивацией, вероятно, имеют больше ресурсов и способностей для преодоления трудностей, а также сохранения стойкости в сложных ситуациях, связанных с боевыми действиями. Результаты московских студентов отражают наличие связи между коммуникабельностью и вовлеченностью, принятием риска и контролем, их жизнестойкость тесно связана с их уровнем коммуникабельности. Студенты, обладающие высоким уровнем коммуникабельности, могут легче находиться в социальной среде, где они вовлечены в учебный процесс. Это может способствовать их академическому успеху, так как они могут легче сотрудничать с другими студентами, обсуждать материалы и работать над проектами в группах. Высокий уровень коммуникабельности может способствовать развитию

поддерживающих социальных связей, которые в свою очередь могут повысить уровень жизнестойкости.

Таким образом, выдвинутые гипотезы подтвердились, жизнестойкость студентов Донецка напрямую связана с их самомотивацией и психологическим благополучием, а у московских студентов жизнестойкость связана в основном с уровнем их коммуникабельности.

Список литературы

1. **Краснопольская, Н. С.** Взаимосвязь эмоционального интеллекта и удовлетворенности жизнью студентов вуза // Вестник Брянского Государственного университета. № 1(2011): Общая психология. Профессиональная педагогика. Психология, Частные методики. – Брянск: РИО БГУ, 2011. – С. 231–236.
2. **Мадди, С. Р.** Теория личности: сравнительный анализ / С. Р. Мадди. – СПб. : Речь, 2002. – 538 с.
3. **Мадди, С. Р.** Соответствие оценки стойкости военному контексту / С. Р. Мадди // Военная психология. – М., 2007. – С. 61–70.

УДК 372.882

Давыдова Анастасия Сергеевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
ns.dav99@gmail.com

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ИНТЕРЕСА К КНИГАМ

В статье рассматривается процесс формирования интереса к книгам у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Подчеркивается значимость литературной деятельности для развития речевых навыков и когнитивных функций. Описаны игровые задания и методические подходы, способствующие вовлечению детей в чтение. Результаты исследования показывают положительное влияние на мотивацию и развитие коммуникативных умений.

Ключевые слова: *интерес к книгам, тяжелые нарушения речи, речевое развитие, игровые задания, мотивация, литературная деятельность, методические подходы.*

Начальная школа сталкивается с важной задачей – формированием у учащихся навыков чтения. Эта задача обозначена в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), который акцентирует внимание на читательской компетентности младших школьников.

Согласно стандарту, читательская компетентность включает в себя умение читать вслух и «про себя», а также навыки интерпретации, анализа, поиска информации, систематизации, сопоставления, обобщения и владения базовыми понятиями.

Анализ положений ФГОС НОО позволяет рассматривать читательскую компетентность как способность младшего школьника целенаправленно осмыслять текст до, во время и после чтения [1, с. 276].

Можно выделить несколько ключевых компетенций, формирующих структуру читательской компетентности [3, с. 3]:

1. Коммуникативная. Она основывается на взаимодействии между учителем и учениками, а также между самими учащимися и проявляется через коллективную вербальную работу на уроках. Эта компетенция определяет продуктивность и качество овладения чтением, а также способствует самопознанию и самореализации.

2. Ценностно-смысловая. Эта компетенция характеризуется кругозором читающего, который включает знания о литературных произведениях, авторах, темах и жанрах; умение правильно отвечать на вопросы о прочитанном, выявлять особенности персонажей, делить текст на части и самостоятельно определять главную мысль.

3. Функциональная. Включает в себя такие характеристики, как развитие просодии речи, восприятие фонем, артикуляционная моторика, правильное звукопроизношение, понимание логических связей в тексте, овладение связной речью и технические аспекты чтения (скорость, способ чтения, ошибки и т. д.).

4. Познавательная. Она определяет готовность учащегося к самостоятельной работе с книгой и развитию читательских навыков, что проявляется в работе с художественными произведениями и научно-познавательными текстами.

В данной экспериментальной части мы рассмотрим методику развития интереса к чтению А. П. Кашкарова «Твоя формула интереса к чтению». Целью эксперимента является выявление эффективных подходов и стратегий, способствующих развитию читательской активности и интереса к литературе у данной категории учащихся.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие мероприятия:

– книжные выставки;

– книжный клуб;

– чтение вслух;

– творческие задания (рисование иллюстраций, написание альтернативных концовок, создание комиксов);

– литературные конкурсы;

– книжные путешествия (проведение уроков, посвященных определенным книгам или авторам, с элементами театрализации);

– создание читающего уголка (обустройство специального места в классе или школе для чтения, где будут доступны книги и материалы для чтения);

– работа с родителями.

После реализации программы были проведены повторные анкетирования и тестирования. Результаты показали:

– В экспериментальной группе уровень интереса к книгам увеличился.

– Учащиеся стали более активно участвовать в обсуждениях и проявлять инициативу в выборе книг.

– Улучшились показатели понимания прочитанного.

Результаты эксперимента подтвердили эффективность предложенной программы по формированию интереса к книгам у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Использование интерактивных методов, индивидуальных заданий и вовлечение родителей в процесс чтения способствовало значительному повышению читательской активности учащихся.

Список литературы

1. **Алтухова, Т. А.** Преодоление трудностей формирования чтения обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Т. А. Алтухова, Е. Н. Российская // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. – М. : Логомаг, 2018. – С. 274–287.
2. **Кашкаров, А. П.** Приобщение к чтению: инновации для родителя, инструментарий библиотекаря / А. П. Кашкаров. – М. : «ЛиберяБибинформ», 2012. – 39 с.
3. **Емельянова, И. Д.** Развитие читательских компетенций у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях / И. Д. Емельянова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4(297). – С. 39–47.

УДК 159.922.8:791.43

Дементьева Владлена Андреевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
vlada23dementieva@yandex.com

Научный руководитель: **Кубатина Юлия Анатольевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЮНОШЕСТВА С РАЗЛИЧНЫМИ ПРЕДПОЧТЕНИЯМИ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ ЖАНРОВ

В статье рассматривается проблема содержания направленности личности современного юношества, при этом акцентируется влияние кинематографа на развитие личности в данном возрастном периоде. Автором была сделана попытка выявить особенности взаимосвязи предпочитаемых киножанров и значимых ценностей, убеждений, мировоззрения, т.е. направленности личности юношей и девушек.

Ключевые слова: *кинематографические жанры, психология кино, направленность личности, юношеский возраст, факторы развития направленности юношества.*

Личность – это уникальная, развивающаяся система, которая на каждом витке своего развития становится более сложным и неповторимым феноменом. Ребенок впитывает информацию из окружающего мира и по крупицам собирает свое будущее «Я», формируя свои ценности, установки, цели, т. е. направленность личности [3, с. 471]. Культура является мощным инструментом, влияющим на жизнь человека, создающим условия для развития направленности личности, куда входят ценности, убеждения и мировоззрение. Несмотря на то, что в современном мире все большее воздействие на людей оказывает Интернет и новые технологии, однако одним из важнейших источников влияния на формирование личности остается кинематограф.

Сегодня кино считается как элитарным искусством («авторское кино», «кино не для всех», «артхаусное кино»), так и развлечением для народа [5]. Психология кино – это область современных исследований, где раскрываются связи кино и психологии человека [4, с. 16–21]. Кинематографические жанры – категория произведений в рамках киноискусства, которая выделяется особыми, характерными только для нее сюжетными свойствами. В данной работе мы опираемся на жанровое деление кинофильмов, предложенное К. В. Кириусом и С. В. Линьковым, которые выделяют такие жанры, как драма, мелодрама, комедия, триллер, детектив, фантастика, фэнтези и ужасы [2, с. 36–43].

Юношеский возраст – один из самых сложных периодов в жизни растущего человека. По И. С. Кону, его временные рамки – 17–21 год, где основной задачей юности считается самопознание и утверждение своего «Я», профессиональное самоопределение на основе своих целей, ценностей и убеждений [1], на которые, в том числе, влияет кино.

Цель статьи – рассмотреть особенности личностной направленности юношества с разными предпочтениями кинематографических жанров.

Эксперимент по данной теме проводился на базе ФГБОУ ВО «ЛГПУ». Выборку составили 80 испытуемых – студенты 1–2 курсов направления подготовки «Психология», юноши и девушки в возрасте 17–21 года. Методами исследования стали: анкета для выявления предпочтений в кинематографе; шкала базисных убеждений М. А. Падун, А. В. Котельникова; методика определения доминирующей личностной направленности И. Д. Егорычевой.

На первом этапе исследования при помощи анкеты наша выборка была нами дифференцирована по предпочитаемому жанру кино (Рис. 1):

Рис.1. Предпочитаемые киножанры

Как видим, наибольшее предпочтение в нашей выборке занимает жанр комедии (выбирают 25%), т. е. молодые люди ценят в кино юмористический подтекст и возможность эмоциональной разрядки. Далее идут ужасы 16%, в которых привлекает возможность изучение своих страхов. Практически равные доли набрали киножанры мелодрама (14%), триллер (13%), детектив (11,25%). Еще выделились 3 группы киножанров, набравших менее 10% (по 7,5% – фантастика и драма и 6,25% фэнтези), поэтому считаем нецелесообразным далее их рассматривать.

Далее рассматривались особенности направленности личности каждой из выделенных групп респондентов отдельно. Так при помощи методики «Шкала базисных убеждений» (М. А. Падун) было получено, что в группе, предпочитающей жанр комедии, преобладают положительные оценки по отношению к миру и людям (у 50%), к образу «Я» (у 75%) и удаче (75%) (см. Рис. 2а).

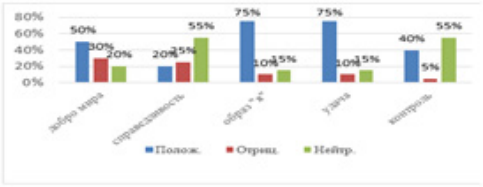

Рис.2а. Шкала базисных убеждений

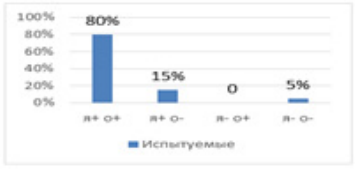

Рис.2б. Доминирующая направленность личности |

Мы видим, что предпочитающие комедии уверены, что могут доверять окружающему миру; что сами они хорошие, достойные любви и уважения; а также убеждены в собственном везении. По результатам методики определения доминирующей личностной направленности И. Д. Егорычевой выявлено, что у 80% юношей и девушек данной группы преобладает гуманистическая направленность (Рис. 2б), т. е. они верят в осмысленность человеческого существования, ценят жизнь, другого и пр.

Перейдем к результатам группы, предпочитающей жанр ужасов, для которого характерно погружение зрителя в человеческие страхи и их переживание через экран. При помощи первой методики получено, что в данной выборке также преобладают положительные оценки образа «Я» (у 54%), вера в удачу (61,6%) и убежденность в контроле (46,2%) (Рис. 3а).

Рис.3а. Шкала базисных убеждений

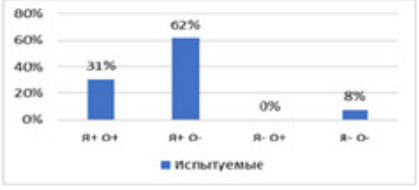

Рис.3б. Доминирующая направленность личности

Как видим, юноши и девушки, предпочитающие ужасы, уверены, что они хорошие (54%); в целом везучие; что они могут контролировать происходящие события (результат даже

выше, чем в группе комедии). При этом вера в справедливость и доброту мира в данной выборке гораздо ниже, чем в предыдущей (у 38,4% и у 46,2% соответственно). Результаты методики доминирующей направленности показали, что у 61,6% опрошенных этой группы преобладает эгоистическая направленность (в отличие от выборки комедий), т. е. в центре внимания личности она сама, ее активность сосредоточена на своих интересах и проблемах, характерно стремление к признанию социумом ее особой ценности (см. Рис. 3б).

Результаты группы, которая выбирает мелодраму (3-й по значимости жанр в нашей выборке, спецификой которого является наблюдение за внутренними конфликтами и романтическими отношениями) по первой методике показали, что в данной выборке преобладают положительная оценка «Я» и удачи при отрицательной оценке доброты мира (см. Рис. 4а).

Рис.4а.Шкала базисных убеждений

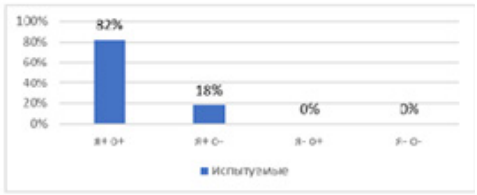

Рис.4б. Доминирующая направленность личности

Т. е. можно говорить, что практически половина молодых людей (45,4%), предпочитающие мелодрамы, уверены, что они довольно хорошие люди, достаточно удачливы; но мир они видят несправедливым (об этом говорят 36,4%) и не могут доверять окружающему миру. При этом по результатам второй методики было выявлено (Рис. 4б), что у 81,8% юношей и девушек, предпочитающих мелодрамы, преобладает гуманистическая направленность, т. е. основной ценностью для них является человек, его чувства, интересы, потребности.

Результаты опрошенных, выбирающих жанр триллер (характерны эмоциональное напряжение, тревожное ожидание развязки), по методике базисных убеждений показали, что в этой выборке преобладает положительная оценка образа «Я» (см. Рис. 5а).

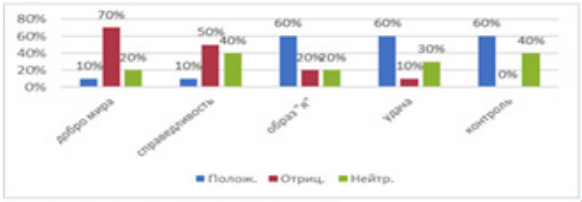

Рис. 5а. Шкала базисных убеждений

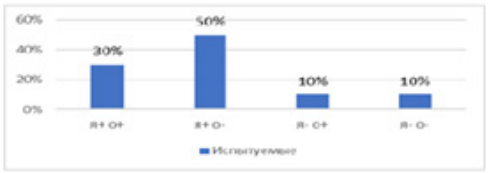

Рис. 5б. Доминирующая направленность личности

Т. е. можно говорить, что молодые люди, предпочитающие триллеры, верят в себя (60%) и свое везение (60%), убеждены, что они смогут взять под контроль (60%) любую ситуацию в жизни (показатели намного выше, чем в группе мелодрамы). Негативное восприятие мира (70%), отсутствие веры, что все получают по заслугам (50%) также больше выражено, чем в группе мелодрамы. Результаты второй методики на определение доминирующей направленности личности (Рис. 5б) также говорят в пользу того, что у юношей и девушек, предпочитающих триллеры, преобладает эгоистическая направленность (у 50%), т. е. в центре внимания личности она сама, вся ее активность сосредоточена на своих интересах и проблемах, при этом мир воспринимается негативно.

В последней группе жанровых предпочтений (детективы) опрошенные по первой методике показали положительную оценку по удаче и отрицательную оценку по справедливости (Рис. 6а).

Рис.6а. Шкала базисных убеждений

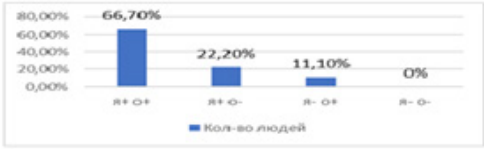

Рис.6б. Доминирующая направленность личности

Можно говорить, что молодые люди, предпочитающие детективы, имеют положительный образ «Я» (44,4%), уверены в своей везучести; при этом 55,6% не верят, что каждый получает по заслугам, а в доброту мира верит только треть. А по методике доминирующей направленности было выявлено, что у 66,7% юношей и девушек, предпочитающих детективы, преобладает гуманистическая направленность с верой в человека и его возможности (Рис. 6б).

Итак, проведенный анализ экспериментальной части дал возможность сделать несколько выводов. Так у выбирающих жанр комедии преобладает положительная оценка мира и образа «Я», они альтруистично направлены. У юношей и девушек, выбирающих жанр мелодрамы, также есть уверенность, что их «Я» хорошее и окружающие – хорошие люди, достойные уважения, но мир в целом небезопасен, и они не совсем ему доверяют. Опрошенные с предпочтением детективного жанра также отличаются гуманистической направленностью личности, верят в свое везение и возможность управлять ситуацией, при этом справедливость мира ими отрицается, что может являться результатом просмотра фильмов, где жертва – не обязательно «негодяй», но «сыщики» всегда распутывают дело. Выбирающих жанр ужасов отличает положительное отношение к себе, вера в удачливость и умение удержать в своих руках любую ситуацию, при этом они эгоцентричны. И наконец, респонденты, предпочитающие триллеры, схожи по базовым установкам с группой «ужасы», но к предыдущим характеристикам направленности личности сюда добавляется выраженные отрицание добра в мире и уверенность в несправедливости.

Полученные данные задают вектор дальнейших исследований – разработку технологий использования возможностей кино для формирования гуманистической направленности растущей и развивающейся личности.

Список литературы

1. **Абдиева, Г И.** Некоторые психологические особенности юношеского возраста / Г. И. Абдиева // Chronos. – 2021. – Т. 6, № 11(61). – С. 41–43.
2. **Кириус, К. В.** Кино: история, жанры, технологии: учебное пособие / К. В. Кириус, С. В. Линьков. – Челябинск : ЧИППКРО, 2023. – 80с.
3. **Маклаков, А. Г.** Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
4. **Одинцова, В. В.** Психология кино: учеб.-метод. пос. / В. В. Одинцова, В. А. Дмитриева, Д. М. Намди. – СПб. : Изд-во с. Петербург, 2016. – 44 с.
5. **Тугуши, С. А.** «Авторское кино» как феномен культуры XX века / С. А. Тугуши // Искусство. Вестник МГУКИ. – 2014. – № 3. – С. 215–222.

УДК 37.015.31.053.6

Драпой Екатерина Юрьевна,
студент 2 курса магистратуры,
направление подготовки «Педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
edrapoi@yandex.com

Научный руководитель: **Турянская Ольга Федоровна,**
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

РАЗРАБОТКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПЛАНА В ШКОЛЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье представлены новые формы воспитательной работы в сфере патриотического воспитания в школе целенаправленные на создание крепкой основы для поддержания

патриотических чувств среди подрастающих поколений, формирования гордости за свою страну и готовности защищать ее интересы в современных геополитических условиях Российской Федерации.

Ключевые слова: *воспитательная работа, патриотизм, патриотическое воспитание, гражданская ответственность, уважение к Родине.*

Воспитательная работа в школе играет ключевую роль в формировании личности учащихся, их ценностных ориентиров и социальных навыков. Важно помнить, что воспитание – это не только передача знаний, но и формирование ценностей, которые будут определять будущее нашей страны. Воспитательная работа должна быть направлена на создание условий, в которых каждый ученик сможет реализовать свой потенциал, развивать свои способности и становиться активным участником жизни общества. В этом контексте школа выполняет свою основную миссию – готовить новое поколение к жизни в постоянно меняющемся мире, помогать им находить свое место в обществе и быть готовыми к вызовам, которые могут возникнуть на их пути.

В условиях современного общества, которое сталкивается с множеством вызовов, таких как глобализация, технологические изменения и социальные трансформации, задача воспитания становится особенно актуальной. В последние годы в России, в связи с различными социальными и политическими изменениями, в том числе с началом специальной военной операции (СВО), воспитательная работа в образовательных учреждениях приобретает новые формы и содержание. Эти изменения требуют от педагогов не только пересмотра традиционных подходов к воспитанию, но и внедрения инновационных методов и технологий, способствующих эффективному взаимодействию с учащимися.

Современные подходы к воспитательной работе в школе основываются на принципах гуманистической педагогики, которая акцентирует внимание на индивидуальности каждого ребенка, его потребностях и интересах. Воспитание рассматривается как процесс, в котором активно участвуют не только педагоги, но и сами учащиеся, их родители и общество в целом. Важно создать такую образовательную среду, которая бы способствовала развитию критического мышления, эмоционального интеллекта и социальной ответственности [6]. В условиях СВО, когда общество переживает период нестабильности и неопределенности, воспитательная работа в школе должна адаптироваться к новым реалиям, учитывая как внутренние, так и внешние факторы, влияющие на психоэмоциональное состояние детей и подростков.

Одной из особенностей воспитательной работы в условиях СВО является необходимость формирования у учащихся патриотических чувств, гражданской ответственности и готовности к социальной активности. Воспитание патриотизма, уважения к истории своей страны и ее культуре становится важной задачей для образовательных учреждений. Важно не только донести до учащихся информацию о значимости исторических событий, но и помочь им осознать свою роль в современном обществе, развить чувство гордости за свою страну и желание участвовать в ее развитии. В этом контексте воспитательная работа должна быть направлена на формирование у детей и подростков позитивного отношения к своей стране, осознания своей гражданской ответственности и активного участия в жизни общества.

Патриотическое воспитание школьников всегда являлось неотъемлемой составной частью работы педагогов [5]. До 2022 года патриотическое воспитание в системе образования и молодежной политики в основном акцентировалось на Победе в Великой Отечественной войне. Задачи воспитательной работы состояли в создании особых условий для формирования соответствующих установок и черт, необходимых школьникам для их последующей гражданской активности. Для этого школы организуют конкурсы, проводят спортивные мероприятия, уроки памяти, встречи с ветеранами, поиск и многое другое [1]. Таким образом, в российских школах всегда проводилась вдумчивая, последовательная работа по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, но вызовы СВО потребовали от педагогов введения новых форм этой традиционной деятельности.

Первым нововведением стало исполнение гимна России и поднятие флага, а также проведение в формате классных часов «Разговоров о важном». Начата работа по подготовке к изданию нового учебника истории, в который войдут темы, связанные со сложившейся ситуацией в мире. Еще одним новшеством в школе стало введение с 1 сентября 2024 года вместо урока ОБЖ дисциплина под названием «Основы безопасности и защита Родины». В военном ведомстве заявили, что будет включен модуль, который включает тактическую и огневую подготовку, радиационную, химическую и биологическую защиту, тактическую медицину, общевойсковой устав, а к преподаванию планируется привлечь участников СВО [2].

При разработке воспитательного плана образовательными учреждениями также необходимо учесть психолого-педагогическую работу с детьми участников СВО. В данных целях Минпросвещение России совместно с Минобрнауки России разработали «Алгоритм сопровождения в дошкольных образовательных, общеобразовательных, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования детей ветеранов (участников) СВО». [3].

Для формирования у обучающихся гражданственности, деятельного патриотизма, любви и уважения к своему Отечеству, активной жизненной позиции для успешной их социализации, на основе исторического и культурного наследия народов России воспитательная работа в общеобразовательном учреждении должна вмещать следующие направления: гражданско-правовое, военно-патриотическое, историко-краеведческое.

Гражданско-правовое направление, ориентировано на: изучение государственной системы РФ, значение её Конституции, гимна, государственной символики, прав и обязанностей гражданина России; формирование глубокого понимания гражданского долга, ценностного отношения к национальным интересам России, её суверенитету, независимости и целостности; формирование культуры правовых отношений, стремление к соблюдению законодательных норм; развитие реально действующего школьного самоуправления.

Военно-патриотическое направление проекта реализуется с помощью участия школьников в культурно-массовых мероприятиях, приуроченных к памятным датам и акциям.

Историко-краеведческое направление предполагает: воспитание у учащихся любви к своей «малой» Родине, родному краю, её замечательным людям; вовлечение учащихся в работу по сохранению культурных и исторических памятников боевой и трудовой славы; формирование чувства национальной гордости, национального самосознания, способности жить с людьми других культур, языков и религий. Оно реализуется с помощью инновационных технологий в музейно-педагогической работе, помогает творческому взаимодействию педагогов и обучающихся и позволяет обогатить новым содержанием традиционные формы: экскурсии, лекции, классные часы.

На примере одной из школ Луганской Народной Республики ГБОУ ЛНР «Беловская средняя школа № 2» представим реализацию форм воспитательной работы в рамках гражданско-патриотического воспитания.

В учебном заведении используются такие традиционные и современные технологии, методы и формы работы с обучающимися, как: еженедельная линейка с подъемом флага и исполнением гимнов РФ и ЛНР; внеурочная деятельность «Разговоры о важном»; тематические дни и недели, участие в мероприятиях, приуроченных к памятным датам, участие в «Движении первых»; акции: всероссийская патриотическая акция «Блокадная ласточка», «Стихи Блокады», «Всё для победы», часы памяти, конкурсы стихов и песен на военно-историческую тематику; квесты: исторический квест «История в деталях», посвященный к Международному дню памяти жертв Холокоста, «Блокадный Ленинград»; киномарафон «Великая Победа», кинолекторий «Блокада Ленинграда за 22 минуты», посвященный 81-летию со дня полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады.

Реализация гражданско-правового направления воспитательной работы в «Беловской СШ № 2» включает участие в следующих мероприятиях: всероссийский единый урок «Права человека», единый классный час «Все мы вправе знать о праве», просветительская

акция «Правовой десант» настольной игра «История российского герба», участие во флешмобе «Мой герб – моя Россия».

Историко-краеведческое направление в «Беловской СШ № 2» реализовано через возложение цветов активистами «Движение первых» к местному обелиску памяти погибших в годы Великой Отечественной войны, экскурсия в музей «Молодая гвардия» в г. Краснодоне в честь 82-ой годовщины подпольной организации «Молодая гвардия», посещение интерактивного музея «Россия – моя история», экскурсия в местный краеведческий и Луганский краеведческий музеи.

Названные выше мероприятия способствуют формированию у учащихся способности к сопереживанию, уважению и принятию окружающих. Введение таких тем в уроки и классные часы может также помочь создать уважительные отношения между учащимися и педагогами. К тому же, важно, чтобы школьники развивали навыки самопознания и взаимопонимания в первую очередь. Этого можно добиться через внедрение программ психологического сопровождения, таких как коррекционно-развивающие, профилактические, просветительские и общеразвивающие программы дополнительного образования, которые направлены на развитие коммуникативных навыков и эмоционального, социального интеллекта. В таких занятиях преподаватели могут поднимать вопросы эффективного общения, выражения эмоций, а также обучения методам управления негативными эмоциями и саморегуляции. Для образовательных учреждений, где обучаются дети, пережившие психотравмирующие события, рекомендуется применять трехуровневую модель адаптации, состоящую из учебной, социально-психологической и культурной адаптации [5].

Таким образом, подводя итоги, можно утверждать, что разработка воспитательной работы в современных условиях требует комплексного подхода, который требует постоянного внимания и адаптации к новым условиям. Система военно-патриотической работы в школе включает в себя систему, комплекс мероприятий по формированию патриотических чувств и сознания учащихся. Внедрение новых форм воспитательной работы способствует повышению эффективности патриотической работы. Патриотическое воспитание должно быть плановым, системным, постоянным и одним из приоритетных направлений в области воспитательной деятельности.

Список литературы

1. **Буланова, М. Б.** Профессия педагог: новые формы патриотического воспитания школьников / М. Б. Буланова // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2023. – № 2. – С. 105–114.
2. **Габдулина, Э.** Научат родину защищать / Э. Габдулина. – Текст: электронный // Газета «Коммерсантъ»: [сайт]. – 2023. – 30 июня – Режим доступа: https://www.kommersant.ru/doc/6071074 – Дата обращения: 27.01.2025.
3. **Российская Федерация. Министерство просвещения.** О направлении алгоритма сопровождения детей ветеранов специальной военной операции : письмо от 11 августа 2023 г. №АБ-3386/07 : [алгоритм сопровождения в дошкольных, общеобразовательных, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования детей ветеранов (участников) специальной военной операции] / Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва, 2023. – 12 с.
4. **Российская Федерация. Законы.** Федеральный закон об образовании в Российской Федерации: об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Федеральный закон № 809 [утвержден Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года]. – Москва : Эксмо, 2024. – 224 с.
5. **Клименко, П. В.** Приоритетные направления патриотического воспитания современной молодежи в условиях проведения специальной военной операции. / П. В. Клименко, О. В. Шпырня // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2023. – Т. 15, № 4. – С. 93–100.

6. **Шевцова, М. М.** К вопросу о патриотическом воспитании детей и молодежи / М. М. Шевцова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 33–1. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-patrioticheskom-vospitanii-detey-i-molodezhi/viewer – Дата обращения: 27.01.2025.
7. **Шевченко, П. В.** Дистанционное образование глазами студентов и школьников. / П. В. Шевченко // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». – 2021. – № 3. – С. 99–109.

УДК 37.015.3

Еремина Алеся Владимировна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «ИвГУ», г. Иваново
les1ae@yandex.ru

Научный руководитель: **Комарова Екатерина Николаевна,**
старший преподаватель кафедры непрерывного
психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО «ИвГУ», г. Иваново

ИССЛЕДОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматривается проблема академической прокрастинации как фактора, негативно влияющего на профессиональное становление студентов и их психологическое благополучие. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди студентов. Выявлены особенности возникновения академической прокрастинации у студентов. Определили, что большинство обучающихся испытывает психологический дискомфорт при проявлении прокрастинации, при этом лишь малая часть владеет методами её преодоления.

Ключевые слова: *академическая прокрастинация, студенты, откладывание, профессиональное становление, профилактика.*

Сегодня среди студентов наблюдается рост академической прокрастинации – откладывания выполнения важных учебных задач [2, с. 27]. Зарубежные исследования показывают, что 80–95% студентов иногда прокрастинируют, 75% делают это постоянно, а 50% откладывают важные задания периодически [3, с. 71]. По данным В. С. Ковылина 95% студентов колледжей и вузов признают себя прокрастинаторами [1, с. 23]. Как психологический феномен академическая прокрастинация способна негативно влиять на процесс освоения студентом важных профессиональных знаний и умений, которые ему предстоит применить на практике в будущем, а также на его психологическое благополучие. Поэтому существует потребность в психолого-педагогическом сопровождении студентов в сфере высшего образования для повышения качества и эффективности учебной деятельности. Это требует разработки стратегий борьбы с прокрастинацией для повышения академической продуктивности студентов. Однако теоретическая и практическая база исследования феномена остается неоднородной и разнообразной.

Цель статьи – показать, как феномен академической прокрастинации проявляется в студенческой среде через определение актуальных причин и факторов его возникновения в оценках обучающихся.

Методом исследования было выбрано онлайн-анкетирование. В исследовании приняли участие 64 респондента. Участниками анкетирования стали студенты 1–4 курсов ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», обучающиеся по направлению подготовки

44.03.02. Психолого-педагогическое образование. Среди опрошенных 34,4% являются студентами 1 курса обучения, 31,3% составили студенты 2 курса, 12,5% стали студенты 3 курса и 21,9% студенты 4 курса.

Не смотря на большую распространённость академической прокрастинации в студенческой среде учащиеся могут не обладать теоретическими знания о психологическом феномене, что является препятствующим фактором в эффективности профилактики.

В связи с чем, первый вопрос был направлен на оценку субъективных представлений студентов о том, что такое академическая прокрастинации и как они ее определяют. Отметим, что в своем ответе респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа (см. Рис. 1).

Рис. 1. Представления студентов о понятии «академическая прокрастинация», в % (n=64) *

Выяснили, что 80,7% обучающихся определяют академическую прокрастинацию как «откладывание важных учебных задач». Можно сказать, что студенты в целом осведомлены о понятии «академическая прокрастинация».

Далее мы попросили студентов ответить на вопрос о наличии чувства психологического дискомфорта при проявлении академической прокрастинации. И выявили, что 78,1% испытываю негативные эмоции при желании отложить выполнение учебной деятельности (см. Рис. 2).

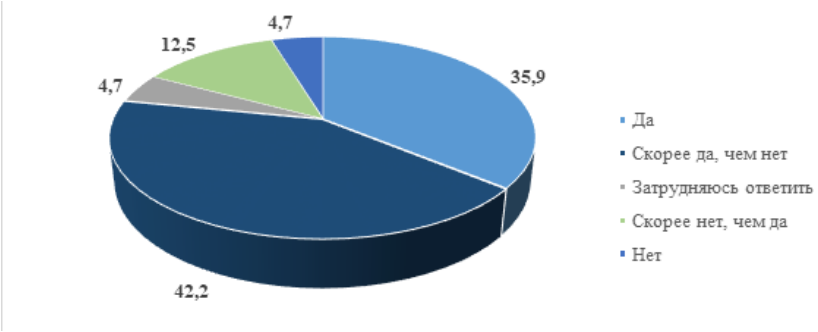

Рис. 2. Субъективная оценка студентов о наличии чувства психологического дискомфорта при академической прокрастинации, в % (n=64)

Важным для нашего исследования является вопрос, направленный на определение субъективного уровня академической прокрастинации. Предлагалось оценить актуальный уровень академической прокрастинации по шкале от 1 до 10 (см. Табл. 1).

Таблица 1

Субъективные представления студентов об уровне академической прокрастинации, в % (n= 64)

Уровень академической прокрастинации	%
1	3,1
2	3,1
3	9,4

4	4,7
5	7,8
6	4,7
7	15,6
8	23,4
9	9,4
10	18,8
Итого	100

Наибольшее количество ответов сосредоточено на отметке шкалы «8». Это говорит о том, что уровень академической прокрастинации в студенческой среде достигает показателей выше среднего.

Следующий вопрос был направлен на выявление знания и использование методов и стратегий преодоления академической прокрастинации (см. Рис. 3).

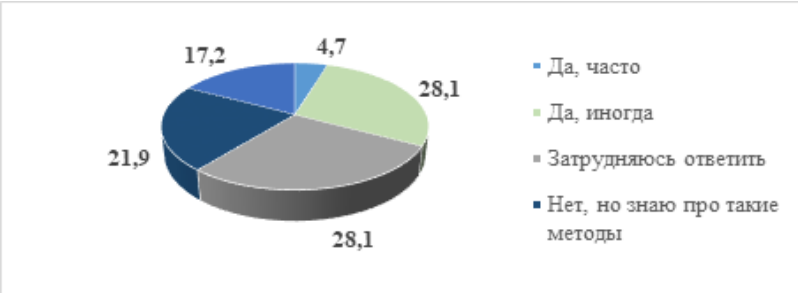

Рис. 3. Распределение ответов учащихся о знаниях и использовании методов преодоления академической прокрастинации, в % (n=64)

По результатам, выявили, что 54,7% учащихся знают о методах и стратегиях борьба с академической прокрастинацией, при этом 21,9% не используют известные методы в повседневной жизни. Тем не менее 17,2% от общего числа респондентов ответили, что не знают про такие методы. Еще 28,1% воздержались от ответа на данный вопрос.

Мы также спросили студентов имеют ли они представление о возможных причинах академической прокрастинации (Табл. 2).

Таблица 2

Представления студентов о причинах академической прокрастинации, в % (n=64)*

Причины	%
Низкая учебная мотивация	37,5
Низкая самоорганизация учебной деятельности	37,5
Отсутствие навыков эффективного планирования времени учебной деятельности	25
Тревожность	42,2
Перфекционизм (желание сделать все идеально)	20,3
Страх неудачи	28,1
Академическое выгорание	34,4
Итого	225*

Мы можем наблюдать, что наибольшее количество респондентов считают причинами академической прокрастинации следующее:

1. тревожность;
2. низкая учебная мотивация и низкая самоорганизация учебной деятельности;
3. академическое выгорание.

Таким образом, полученные данные подчеркивают актуальность и распространенность проблемы академической прокрастинации среди студентов, указывая на необходимость дальнейших исследований и разработок эффективных механизмов поддержки для преодоления данного явления. Подтверждено и то, что академическая прокрастинация негативно влияет на психологическое состояние личности и ее учебную деятельность, что свидетельствует о необходимости профилактики феномена.

Результаты также позволяют обратить внимание на наиболее важные вопросы при разработке и организации мероприятий по предупреждению и преодолению академической прокрастинации у студентов. А именно создание таких условий, которые способствовали бы:

1) формированию устойчивой внутренней мотивации к преодолению академической прокрастинации;
2) становлению объективного самовосприятия в контексте учебной деятельности;
3) развитию эффективных навыков самоорганизации учебной деятельности.

Список литературы

4. **Ковылин, В. С.** Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющимся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – С. 22–41
5. **Руднова, Н. А.** Индивидуально-личностные предикторы прокрастинации в разные периоды взрослости : дис. … кандидата психологических наук : защищена 17.10.2019 / Руднова Наталья Александровна. – Пермь, 2019. – 187 с.
6. **Ellis, A.** Overcoming procrastination: or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles / A. Ellis, W. Knaus. – N.Y. : Signet, 1979. – 177 p.

УДК 159.922.7-057.87

Заика Лилия Юрьевна,
студент 2 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»,
профиль подготовки «Специальная психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
z4ika.lil@yandex.ru

Научный руководитель: **Суворова-Григорович Анна Александровна,**
кандидат медицинских наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОБ УРОВНЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время число детей, имеющих проявления школьной тревожности постоянно растёт. В статье рассматриваются особенности проявления школьной тревожности у разных возрастных групп обучающихся образовательных организаций. Анализируются результаты собственных исследования уровня школьной тревожности среди подростков 7–9 классов.

Ключевые слова: *школьная тревожность, подростки, средний школьный возраст, личность.*

Обучение в общеобразовательной организации – один из самых важных этапов в жизни человека. Школа открывает детям мир социальной и общественной жизни, совместно с семьёй занимается воспитанием. Школа играет ключевую роль в формировании личности ребёнка. Поступление в школу является очень важным событием для каждого будущего ученика,

но в то же время и волнительным. Период адаптации к школе для первоклассников проходит от двух-трех недель до полугода и зависит от многих факторов, и в том числе от степени подготовленности ребенка к обучению. Признаком успешной адаптации является уровень самостоятельности учащегося при выполнении им учебных заданий и готовность выполнять определенные виды работ без помощи взрослых. Некоторые дети испытывают трудности при адаптации в новом коллективе, соблюдении общих правил и выполнении заданий, что может привести к появлению тревожности у детей. Ошибочно считать, что такие ученики неуправляемы, невнимательны и трудно поддаются воспитательным воздействиям. Такие учащиеся могут себя чувствовать комфортно в школе.

В раннем школьном возрасте одним из наиболее актуальных вызовов является высокий уровень тревожности [2]. Эта проблема проявляется в виде беспокойства, волнения и страха перед негативной оценкой со стороны педагогов и одноклассников. Современные школьники сталкиваются с эмоциональным истощением, ощущением изоляции и страхом, что обусловлено растущим значением успеваемости, обилием учебного материала и межличностными отношениями в классе. Под школьной тревожностью понимают комплексное состояние, охватывающее устойчивые эмоциональные проблемы, которые негативно влияют на адаптацию и развитие учащихся.

Тревожность в подростковом возрасте становится личностным образованием. Это связано с характерными особенностями развития, когда старшеклассникам приходится принимать решения, затрагивающие их будущее. Учителя играют ключевую роль в школьной жизни: их оценки и отношение к ученикам могут стать причиной синдрома «неуспешности» к концу средней школы. Подростки, сталкиваясь с такой реакцией на свои неудачи, часто отдаляются от активного участия в общественной жизни. Это приводит к социальной изоляции: друзья и знакомые перестают поддерживать общение, что усиливает депрессивное состояние. Страхи и волнения становятся постоянными спутниками подростка, затрудняя принятие важных решений. Недостаток коммуникативных навыков также способствует росту тревожности: сложность в общении с взрослыми и сверстниками усугубляет проблему. Для подростков оценки имеют особое значение, так как они затрагивают самооценку и социальный статус среди одноклассников [3].

Проявления тревоги наблюдаются не только у тех, кто получает низкие оценки, но и у тех, кто демонстрирует хорошие результаты в учебе. Эти подростки отличаются высокой самодисциплиной и требовательностью к себе. Они сосредоточены на получении положительных оценок, а не на процессе обучения. Оценки становятся для них способом завоевания одобрения со стороны учителей, родителей и сверстников. Недостаток эмоциональной связи с родителями, нехватка тепла, внимания и понимания, а также конфликты в семье способствуют формированию тревожно-пессимистических ожиданий. Ученики с высоким уровнем тревожности часто занижают свои достижения и более остро реагируют на сообщения о неудачах. Из-за неуверенности в себе у них возникают трудности в общении, особенно в новых коллективах.

Кочубей Б. И. выделяет несколько факторов, способствующих формированию и закреплению школьной тревожности:

1. Учебные нагрузки (сложные учебные программы). Психологические исследования показывают, что после шести недель интенсивных занятий уровень работоспособности у детей (особенно младших школьников и подростков) резко снижается, а уровень тревожности возрастает. Для восстановления оптимального состояния для учебы требуется недельный перерыв. Практика показывает, что это правило не выполняется как минимум в трех четвертях учебного года.

2. Неспособность ученика справиться с учебной программой. Выбор учебной программы, не соответствующей уровню развития психических функций, состоянию здоровья ребенка и его знаниям, умениям и навыкам, способствует увеличению тревожности.

3. Неблагоприятные отношения с педагогами (высокие требования учителя, деление учеников на «слабых» и «сильных»).

Наиболее высокий уровень школьной тревожности наблюдается у детей из классов, где стиль преподавания характеризуется высокой требовательностью как к «сильным», так и к «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины и склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценке личности учащегося. Завышенные требования учителя, не соответствующие возрастным возможностям детей, также могут способствовать формированию тревожности. Особенно губительна бестактность педагога для детей, уже имеющих тревожность или находящихся в состоянии «тревожной готовности», то есть чувствующих себя беспомощными и незащищенными.

4. Неадекватные ожидания родителей от ученика.

5. Напряженные отношения в коллективе.

6. Регулярные оценочные и экзаменационные работы.

7. Смена школьного коллектива или неприятие со стороны сверстников [1].

В связи с актуальностью данной проблемы было проведено исследование школьной тревожности, охватывающего учащихся в возрасте от 13 до 16 лет (7–9 классы), были применены групповые методики в дневное время, включая шкалу Кондаша, которая выделяет три типа тревожности: школьную, самооценочную и межличностную [4].

Проанализировав полученные данные, мы сделали следующие выводы:

Начнем с данных 7 класса. Среди учеников 7 классов уровни школьной тревожности: нормальный уровень у 3 человек, несколько повышенный – у 3 человек, высокий уровень отсутствует.

Что касается самооценочной тревожности, нормальный уровень имеют 5 человек, один человек чрезмерно спокоен.

В межличностной тревожности 1 человек чрезмерно спокоен, 5 человек имеют нормальный уровень тревожности.

Сложив показатели по трем шкалам, мы получили общий уровень тревожности: 4 ученика имеют нормальный уровень, 1 человек чрезмерно спокоен и 1 – с несколько повышенной тревожностью.

Теперь рассмотрим 8–9 классы. Среди учеников этих классов уровни школьной тревожности: нормальный уровень у 3 человек, несколько повышенный – у 3 человек, высокий уровень – у 2 человек.

В самооценочной тревожности нормальный уровень у 5 человек, несколько повышенный – у 2 учеников, один человек чрезмерно спокоен.

В межличностной тревожности 5 человек имеют нормальный уровень, 2 – несколько повышенный, и 1 ученик с очень высоким уровнем.

Сложив показатели по трем шкалам, мы получили общий уровень тревожности: 4 ученика имеют нормальный уровень и 4 – с несколько повышенным уровнем.

Ниже представляем общие результаты по трем видам тревожности среди участников: уровень школьной тревожности преобладает среди учащихся 8-9 классов и составляет 56%, в 7 классе – 44%. Межличностная тревожность: 8–9 классы – 60%, 7 класс – 40%. Самооценочная тревожность: 57% – 8–9 классов, 43% – 7 класс. Общие результаты: 8–9 классы – 58%, 7 класс – 42%.

Анализируя результаты анкетирования, можно сделать вывод: большая часть учеников старших классов испытывает переживания из-за своих неудач в учебе, страх перед сдачей экзаменов, контрольных работ. Также причиной своей тревожности ученики считают неорганизованность и недостаток времени, что затрудняет подготовку к урокам и приводит к неуверенности в своих знаниях. Большое внимание следует уделять самооценке подростков и их социальному положению в классе. Все перечисленные факторы влияют на эмоциональное состояние и результаты учебы. Школьная тревожность является личным свойством, а высокий уровень стресса может стать пусковым фактором возникновения симптомов раздражительности, рассеянности и неуверенности в себе.

Список литературы

1. **Васильева, О. А.** Определение уровня школьной тревожности обучающихся среднего школьного возраста / О. А. Васильева // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях, Новосибирск, 04–06 декабря 2019 года / Под редакцией А. С. Хомченко. Том Часть 1. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 22–23.
2. **Суворова-Григорович, А. А.** Особенности когнитивного дефицита младших школьников с диагнозом минимальная мозговая дисфункция / А. А. Суворова-Григорович, Ю. С. Атаманова // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. – 2022. – № 10. – С. 395–398.
3. **Суворова-Григорович, А. А.** Психологическая и психиатрическая квалификация агрессии, агрессивного и диссоциального поведения, несоциализированного расстройства поведения несовершеннолетних студентов высшего учебного заведения / А. А. Суворова-Григорович // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 4(109). – С. 87–92.
4. **Тарасова, С. Ю.** Оценка школьной тревожности и агрессивности / С. Ю. Тарасова // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 30–31 октября 2013 года. – М. : Центр экстренной психологической помощи МГППУ, 2013. – С. 129–134.

УДК 373.2.016:81-028.31

Игнатенко Мария Александровна,
студент 2 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
mariya_2016@mail.ru

Научный руководитель: **Кравчишина Елена Александровна,**
кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена проблеме использования кинезиологических упражнений в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими нарушения речи. Автором раскрыты сущностные характеристики понятий «кинезиология» и «кинезиологические упражнения». Рассмотрены основные аспекты использования метода кинезиологии в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи. В исследовании приведены примеры упражнений, стимулирующие активность головного мозга, способствующие интеграции деятельности обоих полушарий, что в свою очередь, влияет на качество коррекционно-образовательного процесса.

Ключевые слова: *кинезиология, кинезиологические упражнения, логопедические занятия, дети с нарушениями речи.*

В современном обществе происходят быстрые изменения, и требования к детям становятся всё более высокими. Сегодня ребёнок должен быть способен обрабатывать большой объём

информации и уметь ориентироваться в ней. Кроме того, в последнее время также наблюдается тенденция увеличения числа детей с различными нарушениями, что серьёзно сказывается на их интеллектуальном уровне и возможностях обучения.

Согласно данным, полученным в результате исследования, проведённого доктором психологических наук и профессором Ж. М. Глозман, которая являлась руководителем Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии имени А. Р. Лурия и ведущим научным сотрудником лаборатории нейропсихологии на факультете психологии МГУ в Москве, в последние годы было выявлено, что к моменту начала школьного обучения 60% детей испытывают трудности с устной речью, а 25% – с письменной [1, с. 21].

Следует отметить, что для успешного восприятия и усвоения информации ребёнку необходимо развивать различные психические процессы, такие как мышление, память, внимание и речь. Исходя из этого, возникла необходимость разработки эффективных методов, способствующих данному процессу. В настоящее время одним из наиболее эффективных средств развития детей выступают кинезиологические упражнения. Значение и важность применения кинезиологических упражнений подчеркиваются в исследованиях множества ученых, таких как А. Л. Сиротюк, А. В. Семенович, Г. Е. Шанина и др. Кроме того, древняя философская система и учение Гиппократа подтвердили, что определенные виды движений способствуют улучшению здоровья и развитию мышления, поддерживая активность мозга.

Авторами образовательной кинезиологии считаются американский педагог и доктор наук Пол Деннисон, а также его супруга Гейл. Система была создана ими свыше 40 лет назад, при этом в России она начала использоваться с начала 90-х годов [2].

«Кинезиология» (от латинского корня «Kinesis» – «движение») – это наука, изучающая развитие головного мозга через движение. Кинезиологические упражнения (или гимнастика мозга) представляют собой комплекс движений, предназначенных для стимуляции мозговой активности, что играет ключевую роль в развитии психических процессов, интеллекта и физического здоровья. Эти упражнения позволяют активировать те области мозга, которые ранее либо не были задействованы, либо использовались недостаточно интенсивно в процессе обучения и решения задач.

Учёные подтвердили наличие глубокого взаимосвязанного механизма между мелкими действиями рук и функционированием высших мозговых структур. В работах В. А. Сухомлинского акцентируется важность пальцевой моторики как ключевого фактора для интеллектуального и речевого развития детей, И. П. Павлов предлагал идею глубокой взаимосвязи между когнитивными процессами и физической активностью, благодаря которой многим людям легче думать, выполняя ритмичные действия – будь то покачивание ноги или постукивание пальцами по столу. Следовательно, коррекционная и развивающая педагогика должна базироваться на принципе последовательного перехода от физических упражнений рук к стимулированию умственной деятельности [1, с. 24].

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, педагоги, логопеды, дефектологи должны уделять особое внимание укреплению физического и психического здоровья детей. В последнее время всё больше детей сталкиваются с проблемами, такими как быстрая утомляемость и рассеянность внимания. В связи с этим многие специалисты, как в России, так и во всем мире, активно начали применять кинезиологические упражнения на практике, что приводит к: гармонизации функционирования полушарий мозга; улучшению межполушарного взаимодействия; повышению устойчивости к стрессу; снижению утомляемости; улучшению способности к самоконтролю; стимуляции умственной активности; развитию мелкой моторики; формированию пространственного восприятия; улучшению памяти, внимания и речи; развитию мышления; облегчению процесса чтения и письма; преодолении дислексии и дисграфии [3].

Кинезиологические упражнения выступают как простой и действенный метод, обеспечивающий долгосрочный эффект, как у детей с нормотипичным развитием, так и у детей с нарушениями речи.

Для достижения наилучших результатов упражнения необходимо выполнять ежедневно. В этом процессе целесообразно задействовать и родителей. Для детей трёх-четырёх лет занятия начинаются с освоения пальчиковых игр. Когда дошкольники овладевают ими на достаточном уровне включаются специализированные кинезиологические упражнения, состоящие из трёх последовательных стадий:

1. Начальный этап предполагает выполнение под контролем взрослого.

2. Средний – постепенное запоминание и самостоятельное повторение действий ребёнком без посторонней помощи.

3. Завершающий этап включает синхронные упражнения обеими руками, после освоения правой и левой рук отдельно [4].

В области кинезиологии предлагается широкий спектр упражнений, охватывающих следующие целевые направления:

1. Регуляция мышечного тонуса – применение техник, которые корректируют как гипертонус, так и гипотонус.

2. Глазодвигательные упражнения – комплекс упражнений для глаз, направленных на расширение полей зрения и повышение качества зрительного восприятия.

3. Развитие мелкой моторики – выполнение специализированных упражнений для повышения координации, точности выполнения мелких движений, а также стимуляции речевых зон в коре головного мозга.

4. Дыхательные методики, направленные на развитие самоконтроля, речевого дыхания, оптимизации дыхательного ритма, что положительно отражается на общем состоянии организма.

5. Телесные упражнения, при выполнении которых развивается межполушарное взаимодействие, устраняются синкинезии и мышечные зажимы.

6. Массаж биологически-активных точек, что в свою очередь улучшает произвольное внимание и память, формирует пространственные представления, гармонизирует межполушарное взаимодействие.

7. Применение техник релаксации, включающих упражнения для снижения стресса и мышечного напряжения, что особенно полезно для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности [3].

С практической точки зрения для стимуляции речевого развитие ребенка, улучшению его артикуляционной моторики, подготовки к письму, а также стимуляции умственной деятельности, особое внимание в работе логопеда должно уделяться упражнениям с руками и пальцами.

Доктор психологических наук, специалист в области детской психологии, психологии индивидуальных различий и психологии обучения – А. Л. Сиротюк, разработала комплекс кинезиологических упражнений для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, который способствуют улучшению речи и позитивно отражаются на внимании, памяти и общей успеваемости учеников. Эта программа включает в себя игровые элементы, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным [5]. Приведем примеры таких упражнений.

1. Упражнение № 1 – «Лягушка» (кулак – ребро – ладонь). Три положения руки на столе или на колене последовательно сменяют друг друга: кулак (ладонью вниз), ладонь ребром, ладонь вниз:

Лягушка (кулак) хочет (ребро) в пруд (ладонь),

Лягушке (кулак) скучно (ребро) тут (ладонь)

2. Упражнение № 2 – «Оладушки». Правая рука лежит на колене ладонью вниз, левая – на другом колене ладонью вверх. Одновременная смена: теперь правая – ладонью вверх, а левая – ладонью вниз. По мере усвоения – движения ускорять.

Мы играли в ладушки-

Жарили оладушки.

Так пожарим, повернем

И опять играть начнем.

3. Упражнение № 3 – «Ищет птичка». Поочередное соединение всех пальцев с большим (перебор пальцев). На каждый ударный слог пальцы одной руки соединяются с большим в следующем порядке: 1-2, 1-3, 1-4, 1-5, 1-5, 1-4, 1-3, 1-2. Затем смена рук.

Ищет птичка и в траве,
И на ветках, и в листве,
Смена рук.
И среди больших лугов
Мух, червей, слепней, жуков! [там же]

Важно отметить, что ключевым требованием к квалифицированному использованию специальных кинезиологических комплексов является точное владение техникой выполнения движений и приемов. Педагог обязан сначала сам освоить все упражнения до уровня осознания субъективных признаков изменений, происходящих в системе организма. После этого обучать каждого ребенка.

Таким образом, при регулярном применении кинезиологических упражнений происходят положительные структурные изменения. И чем интенсивнее нагрузка (но оптимальна для данного организма), тем значительнее эти изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы. Данные методики позволяют выявить скрытые способности человека и расширить возможности деятельности его мозга.

Список литературы

1. **Глозман, Ж. М.** Нейропсихология детского возраста : учебник для вузов / Ж. М. Глозман. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2023. – 249 с.
2. **Деннисон, Пол И.** Гимнастика мозга : Простые упр. для учения целост. мозгом / Пол И. Деннисон, Гейл И. Деннисон; Ил. Гейл И. Деннисон; Пер. канд. психол. н. С. К. Масгутовой. – Ventura (Ca) : Инкорпорация образоват. кинестетики ; М. : Восхождение, 1998. – 46 с.
3. **Любимова, А. А.** Кинезиологические упражнения в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста / А. А. Любимова // Молодой ученый. – 2023. – № 17(464). – С. 121–123.
4. **Таштандинова, Ю. П.** Кинезиологические методы в коррекции обучения и оздоровлении дошкольников и младших школьников / Ю. П. Таштандинова // Молодой ученый. – 2016. – № 24(128). – С. 523–526.
5. **Сиротюк, А. Л.** Коррекция обучения и развития школьников : Адаптация «леворукого» ребенка. Кинезиология на уроках физкультуры. Тренинг межполушар. взаимодействия / А. Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2001. – 77 с.

УДК 159.923

Кирса Максим Николаевич,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
max.kolyanovich@gmail.com

Научный руководитель: **Брагина Наталья Владимировна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ВЗАИМОСВЯЗЬ КАТЕГОРИЙ ЖИЗНЕННЫХ СМЫСЛОВ С ПОКАЗАТЕЛЕМ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь между категориями жизненных смыслов и субъективным благополучием. На основе анализа теоретических подходов и эмпирических исследований раскрываются ключевые аспекты формирования и функционирования смысла жизни, а также его влияние на психологическое благополучие личности. Особое внимание уделено различным подходам к определению и пониманию смысла жизни в контексте психологии и философии.

Ключевые слова: *смысл жизни, субъективное благополучие, психология, экзистенциальная психология, жизненные смыслы.*

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения факторов, влияющих на психологическое здоровье и устойчивость человека в условиях современных социальных, экономических и культурных трансформаций. Поиск смысла жизни становится ключевым элементом в преодолении экзистенциального вакуума и формировании субъективного благополучия. В данной статье рассматриваются различные подходы к определению и формированию понятия «смысл жизни», а также его взаимосвязь с показателями субъективного благополучия.

Вопрос о смысле жизни является центральным для человеческого существования. В истории философии и психологии этот вопрос рассматривался с различных точек зрения. В древних культурах смысл жизни был связан с мифологическими и религиозными представлениями, где человек был интегрирован в предопределенный порядок. В иудейской и христианской традициях смысл жизни связывался с верой в Бога и ожиданием Мессии, что придавало человеческому существованию высшую цель [6, с. 49–51]. С развитием науки и секуляризации общества вопрос о смысле жизни приобрел новую актуальность. Виктор Франкл, основатель логотерапии, рассматривал смысл как пограничную область между психотерапией и философией. Он утверждал, что смысл жизни не является статичной категорией, а обнаруживается в процессе жизни через принятие ответственности за свои решения и действия. Франкл подчеркивал, что смысл жизни уникален для каждого человека и может быть реализован только через индивидуальный опыт [5, с. 3–13].

Альфред Адлер, основатель индивидуальной психологии, рассматривал смысл жизни через призму развития личности. Он считал, что каждый человек обладает внутренней концепцией цели, которая служит ориентиром для преодоления трудностей и достижения самореализации. Адлер подчеркивал, что без ощущения цели деятельность человека теряет смысл [1, с. 76–83]. В отечественной психологии Л. С. Выготский рассматривал смысл как динамическую категорию, формирующуюся в процессе взаимодействия человека с миром через речь и культурные средства. А. Н. Леонтьев развил эту идею, вводя понятие личностного смысла, который отражает отношение мотива деятельности к цели. Личностный смысл, по Леонтьеву, является ключевым элементом в формировании осмысленности жизни [2, с. 162–167].

Субъективное благополучие – это интегративное переживание, отражающее удовлетворенность человека своей жизнью в целом и ее отдельными аспектами. Оно включает когнитивный компонент (оценку жизни) и эмоциональный (баланс положительных и отрицательных эмоций). Субъективное благополучие формируется под влиянием множества факторов, среди которых личностные, социальные, когнитивные, эмоциональные, материальные, физические и духовные аспекты играют ключевую роль [4, с. 17–35]. Осмысленность жизни, наличие целей и ценностей являются ключевыми факторами, влияющими на уровень субъективного благополучия. Люди, которые ощущают свою жизнь осмысленной, чаще испытывают удовлетворенность и счастье. Смысл жизни выступает как фундамент, который позволяет человеку не только переживать положительные эмоции, но и находить опору в трудных ситуациях [3, с. 1–10].

Котляков В. Ю. выделил восемь универсальных категорий жизненных смыслов, которые охватывают основные смысложизненные ориентации человека: альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные и самореализация. Эти категории позволяют структурировать многообразие индивидуальных смыслов и исследовать их выраженность у конкретного человека [3, с. 1–10].

В исследовании приняли участие 30 респондентов (26 женщин и 4 мужчин) в возрасте от 31 до 61 года. Для изучения взаимосвязи категорий жизненных смыслов и субъективного благополучия были использованы следующие методики: авторская анкета, шкала субъективного благополучия (Перуа-Баду), методика исследования системы жизненных смыслов (Котляков) и тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева.

Результаты исследования показали, что средний показатель реализации смысла жизни составил 6,5 балла (из 10), что указывает на умеренный уровень реализации. При этом у 43% респондентов наблюдался высокий уровень реализации смысла жизни (7–10 баллов). Средний показатель субъективного благополучия составил 6,0 балла (из 10), с высоким уровнем благополучия у 33% респондентов. Наиболее доминирующими категориями смыслов оказались семейные смыслы (средний балл – 12) и альтруистические смыслы (средний балл – 14), тогда как наименее значимыми были статусные смыслы (средний балл – 18).

Корреляционный анализ Пирсона выявил умеренную положительную связь между реализацией смысла жизни и субъективным благополучием ($r = 0.45$, $p < 0.05$), а также между семейными смыслами и осмысленностью жизни ($r = 0.52$, $p < 0.01$). Это свидетельствует о том, что ориентация на семейные ценности способствует повышению осмысленности жизни, а реализация смысла жизни положительно влияет на уровень субъективного благополучия.

Таким образом, результаты исследования подтвердили, что реализация смысла жизни и субъективное благополучие тесно взаимосвязаны. Семейные и альтруистические смыслы играют важную роль в формировании осмысленности жизни и эмоционального благополучия. Эти данные согласуются с теоретическими положениями, что подчеркивает значимость изучения смысловой сферы личности для понимания психологического благополучия.

Список литературы

1. **Адлер, А.** Смысл жизни / А. Адлер ; пер. с англ. И. Авиловой // Философские науки. – 1998. – № 1(234). – С. 76–83.
2. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. В. Запорожца [и др.]. – Москва : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4: Детская психология / сост. и авт. коммент. Д. Б. Эльконин. – 1984. – 432 с.
3. **Котляков, В. Ю.** Методика «Система жизненных смыслов»: валидизация и апробация / В. Ю. Котляков, О. С. Васина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 2/2(54). – С. 148–153.
4. **Леонтьев, Д. А.** Субъективное благополучие и счастье: к конструированию понятийного поля / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 4. – С. 3–13.
5. **Франкл, В.** Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В. Франкл ; пер. с нем. А. Б. Орлова. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 285 с.

6. **Langle, A.** Das Sinnkonzept V. Frankls – ein Beitrag für die gesamte Psychotherapie / A. Langle // Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie : Sammelband. – 2. Aufl. – Wiesbaden : Springer VS, 2005. – P. 45–68.

УДК 37.098-029:9(470)

Кирсанова Ольга Николаевна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Педагогическое образование»,
программа магистратуры «Дошкольное образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
olechka_kirsanova@mail.ru

Научный руководитель: **Сапрыкина Елена Владимировна,**
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕПКЕ

В статье актуализируется проблема обучения старших дошкольников лепке. Рассмотрены умения старших дошкольников в предметной, сюжетной и декоративной лепке, описаны способы лепки, которые используют дети в процессе создания объёмного образа. Сделан акцент на использовании детьми приёмов лепки, обусловленном развитием мелкой моторики в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: *старшие дошкольники, лепка, технические умения и навыки, способы и приёмы лепки, мелкая моторика.*

Лепка как вид изобразительной деятельности оказывает неоценимое влияние на развитие личности ребёнка. Такие занятия стимулируют эмоции и чувства, развивают мелкую моторику, пространственное мышление и воображение, учат планированию, воспитывают самостоятельность. Все эти навыки обеспечивают ребёнку успешное обучение в школе [1].

Являясь прообразом скульптуры, лепка предполагает создание объёмного художественного образа, выразительными средствами которого будут объёма, формы, размера, фактуры, пластики, пропорций. Специфика лепки состоит в том, что главным инструментом создания образов являются руки ребёнка. Учитывая, что выразительность художественного образа напрямую зависит от сформированных технических умений и навыков владения инструментами, техникой, в лепке очень велика роль развития мелкой моторики.

В старшем возрасте дети становятся самостоятельными и активными в лепке, более независимы и свободны, у них накоплен определенный опыт, развито продуктивное воображение, что позволяет создавать выразительные образы. Формирование у старших дошкольников технических умений и навыков в лепке позволит повысит уровень выразительности художественных образов. Не смотря на объективную необходимость формирования технических умений и навыков старших дошкольников в процессе обучения лепке, как показывает практика, занятия по лепке проходят достаточно формально, Лепка выполняется детьми, в основном, по образцу воспитателя. Существующие противоречия обусловили необходимость анализа особенностей формирования технических умений и навыков у старших дошкольников в процессе обучения лепке.

Изучением особенностей детской лепки еще в начале века заинтересовались А. В. Бакушинский, Н. А. Курочкина, Н. Б. Халезова, Е. А. Флерина и др. Проблема форми-

рования у дошкольников технических умений и навыков в процессе обучения лепке раскрыта в работах Г. Г. Григорьевой, В. Б. Косминской, Г. В. Лабунской, Н. П. Сакулиной, О. Ю. Тихомировой, Е. А. Флёриной, Н. Б. Халезовой и др.

В соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования лепка один из основных видов изобразительной деятельности дошкольников. В старшем дошкольном возрасте в содержание работы по обучению лепки входит предметная, сюжетная и декоративная лепка. Акцент делается на лепке мелких деталей. Декоративная лепка выделена особо и предполагает лепку животных, птиц по мотивам народных промыслов, создание игрушек (Дымковская, Каргопольская, Филимоновская и др.) украшение изделий узорами и налепами, углублённым рельефом. Также предлагается развивать умение использовать стеку, формировать навыки работы с различными материалами. Такое содержание работы требует достаточного уровня технических умений и навыков у старших дошкольников [3].

Рассмотрим возрастные умения старших дошкольников в изобразительной деятельности, которые доказывают возможность и необходимость формирования технических умений и навыков в лепке.

В предметной лепке старшие дошкольники уже умеют анализировать натуру по плану воспитателя. Дети самостоятельно разбираются в строении предметов, форме и величине частей предмета. При обследовании объектов, дети уже умеют самостоятельно анализировать и воспроизводить увиденное в образах лепки. Также дошкольники сами способны определять способы лепки. Для сюжетной лепки старших дошкольников характерны умения самостоятельно объединять предметы в сюжет, устанавливать фигуру в вертикальном положении, передавать движение предметов.

Работа над декоративной пластинкой учит детей обращению с инструментом, учит различным приемам лепки, а главное – красивому декоративному заполнению пространства. Некоторые элементы можно наносить специальной стекой – печаткой в виде трубочки, квадрата, треугольника и др. В качестве таких печаток используют гвозди, винты со шляпками разной формы. Заостренными стеками рисуют узор на пластинке, а затем раскрашивают его гуашью или выкладывают по нему рельеф, который является наиболее сложным видом декоративной лепки. При создании рельефа на пластинку наносится рисунок и по рисунку выкладывается лепной орнамент, несколько выступающий над общей поверхностью пластинки. Работа над лепным орнаментом влияет на развитие мелких мышц кисти руки ребенка, учит его работать кончиками пальцев, делать их более гибкими и чувствительными к форме.

Классификация способов лепки является достаточно условной, возможны переходы одного способа в другой и дополнение основного способа одним либо несколькими другими при изготовлении одной поделки. Способы, которые могут использоваться в лепке с детьми старшего дошкольного возраста:

– Конструктивный способ. Он усваивается детьми лучше и быстрее, чем остальные. Суть данного приёма заключается в том, что каждая фигура лепится из нескольких частей, которые подготавливаются предварительно, а затем собираются воедино.

– Скульптурный способ. Данный способ называют иногда лепкой из целого куска или пластическим. Ребенок, представляя задуманный образ, берет подходящий по размеру и цвету кусок пластилина, разминает его, вспоминает самые общие очертания образа и прикладывание старание, чтобы придать материалу такую же форму.

– Комбинированный способ. Данным способом объединяются выше представленные два способа: скульптурный и конструктивный. Он дает возможность сочетать особенности лепки из отдельных частей и из целого куска. Крупные детали, как правило, выполняются скульптурным способом, отдельно создаются мелкие, присоединяясь к скульптурной форме. Дети к 5–8 годам предпочтение отдают именно этому способу как более доступному и универсальному по своим возможностям [4].

Что касается техники лепки, то старшие дошкольники могут использовать уже знакомые приёмы лепки, освоенные в младшем и среднем дошкольном возрасте: отщипывание, прижимание, раскатывание, соединение, скатывание, вытягивание, расплющивание, сглаживание,

примазывание. Добавляются такие способы, как вытягивание деталей из целого куска; ленточный способ, скульптурный способ изображения, лепка из целого куска (пластический) [4]. Так, например, дети учатся лепить сосуды путем вдавливания или оттягивания и прищипывания краев, а также ленточным способом, когда ко дну сосуда прикрепляется стенка в виде ленты из пластилина.

Выразительность образа в лепке напрямую зависит от уровня общей подготовленности ребёнка, в частности от развития мелкой моторики. Мелкая моторика старших дошкольников достаточно развита, движения скоординированы, что позволяет выполнять произвольные точные движения. Достаточно развитая мелкая мускулатура кистей позволяет более технично по сравнению с предыдущих группах выполнять определённые приёмы: оттягивание, сглаживание, скрепление, углубление и тому подобное. Прищипывая элементы, старшие дошкольники сглаживают «шов», делая соединение более гладким. Выполняют оттягивание, придавая деталям максимально заострённую форму.

Объёмность художественного образа и пластичный материал дают возможность ребёнку быстрее овладеть техникой лепки. Так, например, передача движения в рисунке является сложной задачей, требующей длительного обучения, а в лепке ребенок сначала лепит предмет в статике, а затем сгибает его части в соответствии с задуманным движением. Пространственное расположение предметов тоже упрощается перемещением их в соответствии с замыслом.

У старших дошкольников уже сформирован перцептивный и моторный опыт. В перцептивном опыте сформировались чувственные представления о предмете, что даёт возможность использовать обобщённые приёмы обследования предмета [2]. Дошкольники уже самостоятельно и достаточно осознанно выбирают способ и технику лепки. В качестве декоративных средств чаще всего используют отделку фактуры, изображая её стекой или накладыванием мелких кусочков пластилина.

Чувственный опыт познания и достаточный уровень развития воображения в старшем дошкольном возрасте позволяет выполнять задание не по образцу, а по собственному замыслу, основанному на теме занятия. Дети уже сами способны планировать процесс выполнения, комбинировать способы техники лепки и, частично оценивать результаты.

Таким образом, старшие дошкольники имеют опыт в предметной, сюжетной и декоративной лепке. Дети владеют обобщёнными способами обследования объектов, у них развито продуктивное воображение, что позволяет планировать процесс и предполагать результат. Кроме того, дети уже могут выбирать способ лепки в зависимости от задач изображения. Достаточно развитая мелкая моторика даёт возможность технично и чётко выполнять приёмы лепки. Обозначенные особенности являются предпосылками для формирования у старших дошкольников технических умений и навыков в лепке, что качественно отразится на выразительности вылепленного образа.

Список литературы

1. **Печаева, А. А.** Лепка как инструмент развития детей старшего дошкольного возраста / А. А. Печаева // Вестник науки. – 2024. – № 5(74). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/lepka-kak-instrument-razvitiya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta – Дата обращения: 19.03.2025.
2. **Сапрыкина, Е. В.** Содержательный аспект преподавания дисциплины «Сенсорное развитие в раннем и дошкольном возрасте» в процессе подготовки педагогов дошкольного образования / Е. В. Сапрыкина // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. – 2019. – № 2(28). – С. 58–64.
3. **Федеральная образовательная программа дошкольного образования.** – М. : ТЦ Сфера. – 2024. – 224 с.
4. **Халезова, Н. Б.** Лепка в детском саду / Н. Б. Халезова, Н. А. Курочкина, Г. В. Пантюхина. – М. : Просвещение, 1986. – 141 с.

УДК 159.9:796.012-027.521-053.6

Клименко Алина Олеговна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология. Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
0994869774alinka@gmail.com

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И САМООТНОШЕНИЯ СПОРТСМЕНОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена теоретическому рассмотрению и анализу эмпирических данных, полученных в ходе исследования, позволяющих определить мотивационные установки и особенности самоотношения спортсменов юношеского возраста, выступающих в разных видах спорта.

Ключевые слова: *мотивация достижения успеха, самоотношение, открытость, самоуверенность, самопринятие.*

Изучение мотивации и самоотношения у спортсменов юношеского возраста актуально, поскольку эти факторы оказывают значительное влияние на их психологическую устойчивость, адаптацию к нагрузкам и спортивные достижения. В юношеском возрасте формируются ключевые личностные качества, определяющие дальнейшее развитие в спорте. Универсальные подходы к подготовке не всегда учитывают индивидуальные мотивационные установки и особенности самоотношения, что может снижать эффективность тренировочного процесса.

Цель данной работы состоит в теоретическом обосновании и эмпирическом исследование особенностей мотивации и самоотношения у спортсменов юношеского возраста.

Вопросы мотивации и самоотношения в спорте изучались как отечественными, так и зарубежными учеными. В отечественной психологии значительный вклад в исследование данной темы внесли Б. Г. Ананьев, Е. П. Ильин, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев. Среди зарубежных исследователей эту проблему рассматривали А. Маслоу, Д. Макклелланд, Э. Деси, Р. Райан.

Лазурский А. Ф. определял самоотношение как систему устойчивых эмоционально-оценочных установок человека на самого себя, включающую восприятие своей личности, своих возможностей и достижений [2].

Мерлин В. С. описывает мотивацию, как сложный психологический механизм, включающий в себя потребности, желания, цели и интересы, которые направляют и регулируют поведение человека [3].

Палайма Ю. Ю. выделил две группы спортсменов в зависимости от их доминирующих мотивов. «Коллективисты» ориентируются на общественные и моральные мотивы, поэтому успешнее выступают в командных видах спорта. «Индивидуалисты», напротив, руководствуются стремлением к самоутверждению и самовыражению, что делает их более эффективными в индивидуальных соревнованиях [5, с. 69]. Общественный мотив связан с осознанием значимости спорта для общества, постановкой долгосрочных целей и увлеченностью процессом тренировок. Мотив самоутверждения, напротив, проявляется в высокой зависимости от внешней оценки спортивных достижений [1]. Мотивация и самоотношение – ключевые психологические компоненты, влияющие на достижения юных спортсменов, их стрессоустойчивость и адаптацию в спорте. Мотивация определяет вовлеченность и целеустремленность, а самоотношение – уверенность в себе и способность преодолевать трудности.

В эмпирическом исследовании принимали участие спортсмены – 60 юношей и девушек в возрасте от 17 до 23 лет, в таких видах спорта как: плавание – 20 человек, легкая атлетика – 20 человек, баскетбол – 20 человек. В их число входят учащиеся ГБОУ СПО ЛНР «Луганское высшее училище физической культуры», студенты Академии физической культуры и спорта ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону), студенты Института физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет».

Для проведения исследования использовались следующие диагностические методики: 1) Методика «Мотивация достижения успеха» Т. Элерса; 2) Методика исследования самоотношения (тест-опросник МИС) В. В. Столина, С. Р. Пантилеева [4].

Исследование, проведенное с помощью методики «Мотивация достижения успеха» Т. Элерса среди пловцов, легкоатлетов и баскетболистов, дало следующие результаты. Низкий уровень мотивации у пловцов отсутствует (0%), что указывает на высокие требования к внутренней мотивации в данном виде спорта. Среди легкоатлетов низкий уровень наблюдается у 5% спортсменов. Среди баскетболистов низкий уровень более выражен (15%), что может объясняться командной динамикой.

Средний уровень мотивации достижения среди легкоатлетов и баскетболистов показали по 35% спортсменов, то есть он умеренно распространен. В группе пловцов средний уровень наблюдается у 25% спортсменов, возможно, из-за требований к высокой мотивации в индивидуальных видах спорта.

Умеренно высокий уровень мотивации достижения продемонстрировали 45% легкоатлетов, что связано с балансом между индивидуальной концентрацией и общей целью. 40% пловцов показали высокий уровень мотивации. В группе баскетболистов данный показатель составляет лишь 30%, вероятно, из-за специфики работы в команде.

Слишком высокий уровень мотивации наблюдается у 35% пловцов, что может вести к излишнему напряжению, риску эмоционального выгорания и снижения эффективности деятельности. У представителей легкой атлетики (15%) и баскетбола (20%) данный уровень мотивации значимо менее выражен.

Статистическая обработка результатов с применением U-критерия Манна–Уитни (при $p \leq 0{,}01$) показала, что различия между сравниваемыми группами спортсменов являются незначимыми, это может свидетельствовать о том, что мотивационные механизмы не сильно зависят от специфики спортивной дисциплины и обусловлены другими общими для спортсменов факторами, такими как личные цели, тренерская работа и спортивная среда.

Анализ результатов по методике исследования самоотношения (опросник МИС) В. В. Столина, С. Р. Пантилеева показал, что большинство спортсменов демонстрируют нормальный уровень открытости. У пловцов и легкоатлетов этот показатель составляет 85%, а у баскетболистов – 90%, что свидетельствует о их большей готовности к самораскрытию. У 15% пловцов и легкоатлетов отмечается склонность к чрезмерной открытости, что может отражать их индивидуальные особенности. У баскетболистов же отклонение от нормы составляет по 5% в каждую сторону.

У большинства спортсменов наблюдается средний уровень самоуверенности. В плавании и легкой атлетике этот показатель составляет 90%, что способствует хорошим спортивным результатам. У баскетболистов самоуверенность достигает 100%, что способствует лидерству и настойчивости при адекватном восприятии ситуации в случае проигрыша.

В плавании 70% спортсменов демонстрируют нормальный уровень саморуководства, 30% имеют высокий уровень. В легкой атлетике показатель нормы составляет 80% (высокий уровень показали 20% спортсменов), а в баскетболе нормальный результат по данной шкале достигает 90% (выше нормы у 10%). Пловцы показывают наивысший уровень саморуководства среди всех групп, в то время как баскетболисты несколько отстают, что может сказываться на их спортивной дисциплине.

В плавании 90% спортсменов имеют средний уровень осознания восприятия себя окружающими (10% показали высокий уровень). В легкой атлетике нормальный уровень

представлен у 80% спортсменов, а 20% демонстрируют высокий уровень. В баскетболе показатели аналогичны плаванию. В целом, все группы показывают преимущественно нормальный уровень осознанности своего «Зеркального Я».

В плавании 70% спортсменов имеют нормальный уровень самоценности, 25% уверены в высокой ценности своего «Я», однако 5% испытывают сомнения в собственной значимости. В легкой атлетике 90% спортсменов демонстрируют нормальное отношение к собственной ценности, а 10% – высокое. Среди баскетболистов 95% испытывают стабильную умеренную самоценность, а 5% сталкиваются с проблемами в данной сфере.

Пловцы демонстрируют преимущественно умеренный уровень самопринятия – 95%, а 5% имеют отклонение в сторону высокого уровня. В легкой атлетике этот показатель выше: 80% находятся в норме, 20% имеют высокий уровень. Баскетболисты показывают результат – 90% с нормальным уровнем самопринятия и по 5% с отклонениями в обе стороны. Нормальный и высокий уровень самопринятия у спортсменов способствует их уверенности в себе.

Пловцы и баскетболисты имеют одинаковый показатель среднего уровня самопривязанности – 75%. При этом у 25% пловцов выявлен высокий уровень по данной шкале. Среди баскетболистов 20% имеют высокий уровень, а 5% – низкий. У легкоатлетов показатель по данной шкале выше: 65% находятся в норме, а 35% имеют высокий уровень самопривязанности, отражающий полное принятие себя и нежелание что-либо менять в своей личности.

Пловцы и баскетболисты полностью свободны от внутреннего конфликта: у пловцов показатель нормы составляет 95%, выше нормы – 5%; у баскетболистов показатель нормы составляет 100%. У легкоатлетов 85% результатов находятся в норме, 10% – выше нормы и лишь 5% спортсменов имеют внутриличностный конфликт.

Уровень самообвинения у всех групп схожий: 80% показателей в норме, 20% с отклонениями в обе стороны. Пловцы, легкоатлеты и баскетболисты демонстрируют здоровую готовность к самокритике.

Статистическая обработка показала значимые различия в открытости (Uэмп = 97, $p \leq 0{,}01$) и самоуверенности (Uэмп = 108, $p \leq 0{,}01$) между пловцами и баскетболистами. Пловцы демонстрируют большую открытость и самоуверенность по сравнению с баскетболистами. Также найдены значимые различия в самопринятии между легкоатлетами и баскетболистами (Uэмп = 84, $p \leq 0{,}01$). Спортсмены-легкоатлеты склонны к большему внутреннему согласию.

Обнаруженные различия показывают взаимосвязь специфики спортивной деятельности и психологических качеств спортсменов юношеского возраста. Учет этих факторов важен для эффективной разработки персонализированных методов подготовки, способствующих повышению результативности и психологического благополучия молодых спортсменов.

Список литературы

1. **Ильин, Е. П.** Психофизиология физического воспитания. Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности / Е. П. Ильин. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
2. **Лазурский, А. Ф.** Самооценка и личностный рост / А. Ф. Лазурский. – М. : Наука, 2002. – 304 с.
3. **Мерлин, В. С.** Индивидуальный стиль деятельности и его системообразующая функция / В. С. Мерлин // Психология индивидуальных различий. – М. : ЧеРо, 2000. – С. 128–139.
4. **Райгородский, Д. Я.** Практическая психодиагностика / Д. Я. Райгородский. – М. : Бахрах-М, 2022. – 672 с.
5. **Тарас, А. Е.** Психология спорта: хрестоматия / А. Е. Тарас. – М. : АСТ, 2007. – 352 с.

УДК 373.2.016:81-028.31-056.264

Клычук Мирослава Игоревна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
mklychuk@mail.ru

Научный руководитель: **Рычкова Татьяна Аркадьевна,**
кандидат медицинских наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

В статье проанализированы особенности фонологических нарушений у детей с общим недоразвитием речи III уровня и охарактеризованы современные инновационные технологии, используемые для коррекции данных нарушений в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: *фонология, фонологические нарушения, общее недоразвитие речи, дошкольники, инновационные технологии.*

Одним из важных разделов лингвистики, изучающей структуру звукового строя языка и функционирование звуков в языковой системе, является фонология. Важный вклад в становление и развитие фонологии внесли Р. И. Аванесов, В. Н. Сидоров, Н. С. Трубецкой, Л. В. Щерба и другие.

Целью данной статьи является анализ инновационных технологий, которые используются в коррекции фонологических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Фонология – раздел языкознания, изучающий звуковую систему языка в её функциональной значимости, исследующий функционирование звуков речи как различительных сигналов, используемых для передачи языковой информации [4].

Задача фонологии – изучение функций фонетических средств языка (прежде всего фонем), т. е. их способности образовывать (конститутивная функция) и различать (дистинктивная функция) звуковые оболочки значимых единиц языка, в первую очередь слов. Фонологию обычно и определяют как раздел лингвистики, который изучает звуковые средства с точки зрения их функции в языке. В меньшей степени фонология занимается супрасегментными средствами языка, но, в конце концов, большее или меньшее внимание к различным звуковым средствам языка зависит от фонологической концепции [2].

Единицей фонологии является фонема. Фонема – это минимальная единица звукового строя языка; фонемы служат для построения и различения значимых единиц языка: морфем, слов, предложений. У фонемы две основные функции – перцептивная и сигнификативная.

Перцептивная – способствовать отождествлению, опознаванию одних и тех же значимых единиц языка – слов и морфем.

Сигнификативная, или смыслоразличительная функция фонем, – способствовать различению значимых единиц языка.

Сравните: дом – том – ком. Все слова этого ряда различаются согласными фонемами: д – т – к. Позиция в данном случае одна – перед гласным. Эти звуки принадлежат разным фонемам, поскольку выступают в одной и той же позиции и различают слова [4].

Длительный путь овладения ребенком произносительной системой обусловлен сложностью самого материала – звуков речи, которые он должен научиться воспринимать и воспроизводить.

К концу дошкольного периода развития речевой деятельности дети в норме овладевают развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной. К 3 годам у ребенка сформирован фонематический слух и восприятие. В 6–7 лет звукопроизношение соответствует возрастной норме.

В логопедии под фонологическими нарушениями понимается недостаточность противопоставления звуков по их акустическим и артикуляторным признакам: замена, отсутствие, недифференцированное произнесение, смешение при сохранном физическом слухе [1].

Если фонетические ошибки искажают только качество звучания речи, поскольку связаны с неправильной артикуляцией звуков, то фонологические ошибки (замена звуков) искажают слова, что ведет к изменению смысла целого высказывания и к нарушению (как результат) коммуникации [1].

Последние годы наблюдается рост числа детей с фонологическими нарушениями, основной контингент которых составляют старшие дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня.

Выделяют следующие особенности (недостатки) звукопроизношения, которые встречаются при общем недоразвитии речи третьего уровня.

1. Субституция (замена) звуков, при которой вместо правильного звука произносится звук, сходный по способу образования или по месту артикуляции, чаще всего парный по глухости /звонкости, твердости / мягкости.

2. Смешение (взаимозамены) звуков – дефект речи, проявляющийся в том, что ребенок, умея произносить те или иные звуки, путает их в речи, то есть смешивает их между собой.

3. Искажение звука – ненормативное произношение звука. Вместо правильного произносится звук, которого нет в фонетической системе данного языка.

4. Элизия (пропуск) звука – недостаток звукопроизношения, при котором звук выпадает. Отсутствие звука в речи может выражаться в его выпадении в начале слова [1].

Перечисленные ошибки произношения – это показатель недостаточной сформированности фонетико-фонематического развития ребёнка. Это свидетельство недостаточного уровня развития познавательных способностей дошкольника в области вычленения отдельных звуков из живой речи, их соотнесения их между собой. Умение выделить фонемы в слове и правильно их дифференцировать является одним из самых необходимых условий развития звукового анализа.

Современные инновационные технологии, такие как приложения, программы для коррекции речи и интерактивные методы обучения, предоставляют новые возможности для работы с детьми и могут значительно улучшить процесс коррекции.

Учитель-логопед в коррекционной работе с детьми с ОНР III уровня может использовать следующие инновационные технологии. Например, сайт «ПРО МОЗГ». На данной платформе есть специальный бот, который помогает определить степень нарушения речи у ребенка. Ребенок записывает голосовое сообщение для этого бота, а он анализирует речь ребенка. Данный диагностический метод может помочь начинающим логопедам, а также сделать диагностику речевых нарушений более интересной.

Ещё одним помощником логопеда можно назвать сайт Мерсибо. На данном портале есть сборник различных интерактивных игр, направленных на коррекцию речи детей с ОНР. С помощью этих игр можно организовать коррекционную работу по исправлению звукопроизношения: подготовительный этап (артикуляционная и дыхательная гимнастики), этап автоматизации и дифференциации различных звуков. Также скорректировать лексико-грамматический строй речи.

Профессиональный стол логопеда DS «Лого-Про Макс+» – современный инструмент, который позволяет логопеду организовать коррекционное занятие. В этот стол входят: компьютер, второй монитор, зеркало, наушники и микрофон, несколько массажеров, комплект постановочных зондов и программное обеспечение, в котором собрано большое количество интересных развивающих упражнений и игр для детей.

Чтобы данные технологии приносили пользу, а не вред учитель-логопед должен строго придерживаться правил использования компьютерных технологий в работе с детьми дошкольного возраста. Все эти правила написаны в СанПиН:

1. Занятия с использованием компьютерных технологий проводятся детьми, которым уже исполнилось 5 лет.
2. Время использования таких технологий не должно превышать 5–7 минут.
3. Вся техника должна соответствовать условиям СанПин [3].

Таким образом, при организации логопедической работы по коррекции фонологических нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня важен комплексный подход, который позволяет активизировать компенсаторные возможности развития ребенка. В процессе коррекции фонологических нарушений у данной категории детей необходимо принимать во внимание их возрастные особенности: занятия целесообразно проводить в игровой форме, обеспечивать соединение нескольких областей интересов детей.

Список литературы

1. **Конева, Е. А.** Фонетические и фонологические детерминанты паронимического смешения в процессе речевого высказывания / Е. А. Конева // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2019. – № 2(33). – С. 69–75.
2. **Попов, М. Б.** Фонетика современного русского языка : учебно-метод. комплекс по курсу «Фонетика современного русского языка» / М. Б. Попов. – Питер : Филологический факультет СПбГУ, 2014. – 303 с.
3. **Пустовойтова, О. В.** Инновационные технологии коррекции общего недоразвития речи детей / О. В. Пустовойтова, В. Е. Петрова // Мир детства и образование : сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 25–26 апреля 2024 года. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2024. – С. 56–57.
4. **Шаманова, М. В.** Фонетика русского языка : исторический и синхронический аспекты : учебное пособие / М. В. Шаманова, А. А. Талицкая ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2018. – 104 с.

УДК 376.37

Коблова Анна Владимировна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
anya.koblova.04@mail.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В ПОСЛЕБУКВАРНЫЙ ПЕРИОД ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье рассматриваются особенности обучения чтению у детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) в послебукварный период. Освещаются основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, и предлагаются методические приёмы, направленные на их преодоление. Приведены практические рекомендации для педагогов, работающих с данной категорией обучающихся.

Ключевые слова: *послебукварный период, чтение, тяжелые нарушения речи, осмысленное чтение, школьники.*

Обучение чтению – это долгий и сложный процесс для любого ребенка и один из важнейших этапов в образовательном процессе детей с ТНР [4]. В послебукварный период учащиеся переходят от механического складывания слогов к осмысленному восприятию текста. К задачам послебукварного периода относится – закрепление знаний, преобразование умения читать и писать в навык чтения и письма [3]. Однако уровень сформированности навыка чтения у таких детей различен: у одних он остаётся на начальной стадии, у других развивается лучше, но практически всегда проявляются специфические трудности.

Среди наиболее распространённых трудностей, характерных для детей с ТНР, можно выделить следующие [2]:

1. Недостаточная дифференциация звукового образа слова, что приводит к ошибкам, основанным на зрительном сходстве слов (например, слово пастух читается как петух).
2. Нарушения в понимании морфологической структуры слова, что приводит к искажению форм слов в тексте (например, днём – дней, деревьев – дерева).
3. Низкий уровень понимания прочитанного, обусловленный не только звуко-буквенными нарушениями, но и ограниченным словарным запасом, слабостью грамматических обобщений, недостаточным развитием связной речи.

Понимание прочитанного напрямую зависит от уровня языкового развития ребёнка: насколько он владеет значением слов, умеет устанавливать связи между ними, воспринимать контекстные значения. Эти навыки, как правило, требуют специальной коррекционной работы.

В школах для детей с тяжелыми нарушениями речи послебукварный этап обучения чтению направлен на закрепление и развитие полученных ранее навыков. Основная задача этого периода – формирование плавного, правильного, осознанного и выразительного чтения. Работа с текстом не только способствует тренировке навыка чтения, но и используется для решения коррекционных задач: расширения словаря, формирования грамматических структур, развития связной речи. Эти задачи тесно связаны с программой по русскому языку и служат как подготовкой к усвоению её разделов, так и средством закрепления уже пройденного материала.

Методические подходы к развитию осмысленного чтения

Для повышения эффективности коррекционной работы при обучении чтению важно использовать специальные методики, направленные на развитие осознанного восприятия текста.

Одним из ключевых направлений является лексико-грамматическая работа, в процессе которой внимание детей обращается на морфологическую структуру слов, их родственные формы [2]. Это включает составление предложений с новыми словами, изменение их форм, выполнение инструкций, содержащих определённые морфемы. Также эффективным приёмом является чтение и пересказ текста с изменением грамматических форм слов (времени, лица, рода и числа), что помогает формировать морфологические обобщения.

Работа по дополнению неполных предложений, соотнесению прямой речи с говорящим, развитию навыков понимания вопросов помогает детям лучше осваивать синтаксические конструкции. С ранних этапов обучения важно приучать учащихся к чтению вопросов и формированию ответов на них, а также к самостоятельному составлению вопросов по прочитанному тексту.

Следует учитывать, что у учеников с ТНР нередко наблюдается отставание в понимании прочитанного по сравнению с восприятием текста на слух. В связи с этим формулировки вопросов и заданий должны быть краткими, содержать минимальное количество слов из текста и быть связаны с его содержанием, а не формой. Такой подход способствует глубокому осмыслению прочитанного, исключает формальное выполнение заданий и развивает у детей активную учебную позицию [2].

Педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, адаптируя методику обучения в зависимости от степени его речевого развития. Важно подбирать тексты, соответствующие уровню ребёнка, и оказывать необходимую помощь в процессе чтения.

Использование игровых методов и наглядностей повышает интерес к чтению, способствует лучшему пониманию текста и развитию речи [1].

Целесообразно использование следующих видов работы [5]:

1. Чтение слов цепочкой, где каждое следующее слово начинается с последней буквы предыдущего. При этом границы между словами не обозначены;
2. Чтение слов, зашифрованных в слоговых пирамидках, на звуковых и слоговых дорожках;
3. Восстановление правильного порядка букв в слове по заданным цифрам;
4. Игры на восстановление логической последовательности текста (упорядочивание предложений, исключение лишних фрагментов).
5. Ролевые и диалоговые игры, включая чтение по ролям, которые способствуют развитию диалогической речи и навыков выразительного чтения.

Навыки выразительного чтения способствуют лучшему восприятию текста и развитию эмоциональной сферы детей. Для этого полезно:

– читать с интонацией, акцентируя паузы и логические ударения;
– использовать чтение по ролям и инсценировки;
– применять аудиозаписи художественных произведений как образец.

Регулярное использование таких упражнений помогает детям не только лучше понимать текст, но и развивает их речь, что особенно важно для учащихся с нарушениями речи.

Послебукварный период представляет собой ключевой этап формирования навыков чтения у детей с ТНР. На этом этапе важно не только совершенствовать технику чтения, но и развивать понимание текста, формировать плавное, осознанное и выразительное чтение, навыки связной речи. Успешное освоение осмысленного чтения способствует дальнейшему развитию речевой коммуникации и учебной деятельности, что является важной основой для социализации и успешного обучения.

Список литературы

1. **Аленкуц, Л. Г.** Методика обучения грамоте учащихся с интеллектуальной недостаточностью: метод. рекомендации / Л. Г. Аленкуц ; М-во образования РБ, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Каф. коррекционной работы. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2013. – 45 с.
2. **Воюш, И. Д.** Обучение грамоте учащихся с тяжелыми нарушениями речи : учеб.-метод. пособие для пед. работников учреждений образования, реализующих образоват. программу спец. образования на уровне общ. сред. образования / И. Д. Воюш, В. И. Олешкевич. – Минск : Национальный институт образования, 2023. – 184 с.
3. **Дедух, М. В.** и др. Обучение чтению детей с тяжелыми нарушениями речи / М. В. Дедух // Формирование и развитие новой парадигмы науки в условиях. – 2023. – 42 с.
4. **Дмитриева, О. А.** Обучение чтению детей с тяжелыми нарушениями речи / О. А. Дмитриева // Сборник успешных образовательных практик. – Красноярск. – 2023. – 20 с.
5. **Соболева, Е. В.** Вопросы обучения грамоте и начальным навыкам чтения детей предшкольного возраста: методические рекомендации / Е. В. Соболева, Л. Б. Ульянцева // Коррекционно-педагогическое образование. – 2017. – №. 3(11). – С. 43–50.

УДК 373.2.016:81-028.31

Ковалева Алевтина Александровна,
студент 2 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
alevtinakovaleva567@gmail.com

Научный руководитель: **Кравчишина Елена Александровна,**
кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье рассмотрено особенности использования приемов мнемотехники в развитии связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В контексте исследуемой проблемы выяснено, что использование мнемотаблиц существенно улучшает процесс запоминания информации у детей, что, в свою очередь, способствует развитию памяти и внимания, образному и логическому мышлению, а также речевому развитию.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, связная речь, мнемотехника.*

В дошкольном возрасте закладывается фундамент культуры речи и общения, познавательная активность, образная и творческая речь, развиваются коммуникативные способности.

В последние годы наблюдается увеличение количества детей с нарушениями речи, которые, как известно, вызывают трудности в общении. Изучение проблемы речевого развития дошкольников и методов ее решения может быть эффективным и результативным для четкого формирования у детей способности связно, последовательно и грамматически правильно излагать свои мысли.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из основных задач является развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи (образовательная область «Речевое развитие») дошкольников. Как отмечается в ФГОС, на этапе завершения дошкольного образования ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, использует речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, выстраивает речевые высказывания в ситуации общения (целевые ориентиры дошкольного образования) [4, с. 5].

На основании вышеизложенного следует отметить, что одной из ключевых задач в рамках современного специального дошкольного образования является разработка инновационных и оптимизация уже существующих методов формирования речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Учитывая, что мышление дошкольников в основном базируется на предметной образности и конкретности восприятия, метод наглядного моделирования становится особенно актуальным.

Наглядное моделирование предполагает создание образа объекта (или действия), с которым происходит ознакомление, а затем работа с этим образом. Этот подход открывает перед специалистами новые горизонты для достижения коррекционных целей. Поскольку данный метод является доступным для детей младшего возраста, он служит средством для понимания понятий и взаимосвязей между ними. Дети, не обладая навыками письма и создания таблиц, в своей деятельности ориентируются в основном на вербальную память. В зависимости от уровня развития и индивидуальных характеристик детей применяются разнообразные техники наглядного моделирования, такие как пиктограммы, заместители и мнемотаблицы.

Научные исследования и практический опыт свидетельствуют о том, что наглядное моделирование с использованием мнемотехники способствует эффективному формированию связной речи у детей дошкольного возраста [2, с. 67].

Основные нюансы применения мнемотехники для развития связной речи у дошкольников подробно рассмотрены в работах таких исследователей, как Г. А. Габдуллина, Р. Ф. Миннуллина, И. В. Новицкая, Н. А. Сытник и Е. А. Татаринцева. Однако применение этого метода для работы с детьми с ОНР недостаточно освещено, что подчеркивает актуальность проводимого исследования.

Необходимо подчеркнуть, что у детей с общим недоразвитием речи часто наблюдаются не только нарушения всех составляющих речевой системы, но и недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, а также слабая вербальная память и низкая продуктивность запоминания. Такие дети могут забывать сложные инструкции и элементы последовательности задач. У некоторых из них проявляется низкая активность воспроизведения, что дополнительно затрудняет развитие познавательной деятельности. Эти аспекты вновь подтверждают необходимость использования мнемотехнических приемов.

Понятие «мнемотехника», переводимое с греческого как «искусство запоминания», представляет собой совокупность методов и техник, которые способствуют успешному запоминанию и воспроизведению информации, связанными с особенностями объектов окружающего мира и развитием речи. Ключевой спецификой данного метода является использование символов вместо изображений предметов, что значительно облегчает детям процесс поиска и запоминания слов. Символы максимально отражают речевой материал: для обозначения диких животных может использоваться елочка, тогда как домик предназначен для домашних животных. Дети, способные к наглядному моделированию, в дальнейшем могут самостоятельно развивать свою речь в процессе общения и обучения.

В качестве обучающего материала выступает мнемотаблица – графическая схема, содержащая определенную информацию. Освоение методики мнемотаблиц позволяет существенно сократить время на обучение и эффективно решать важные задачи, такие как развитие высших психических функций, навыка преобразования символов в образы и улучшение мелкой моторики.

Следует подчеркнуть, что мнемотехнологии способствуют развитию у детей визуального и образного мышления, а также улучшают их способность сосредотачиваться на длительное время и формируют самостоятельность в обучении. Использование мнемотаблиц представляет собой лишь одну из методик, направленных на развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи [5, с. 198]. Наряду с этим важны речевые и обучающие игры, которые развивают речевые навыки, классификацию предметов, зрительное восприятие, образное и логическое мышление, а также внимание, наблюдательность и интерес к окружающему миру, что, в свою очередь, содействует формированию навыков самоконтроля.

В практике работы с мнемотехникой следует придерживаться принципа постепенного усложнения материала. Начинать можно с простых мнемоквадратов, постепенно переходя к мнемодорожкам, а затем к более сложным мнемотаблицам [3, с. 186].

Мнемотаблица служит инструментом для расширения словарного запаса и помогает в составлении рассказов, пересказах, создании собственных текстов и разгадывании загадок. Эти схемы представляют собой визуальный план, облегчающий создание монологической речи и способствующий структурированию рассказа, его последовательности и лексико-грамматическим связям [6, с. 297].

Дошкольники нередко сталкиваются с трудностями, связанными с необходимостью придерживаться предложенной модели плана. Первые попытки рассказов по образцам зачастую оказываются слишком схематичными. Чтобы устранить эти сложности, в содержание каждой мнемотаблицы целесообразно включать задачи по активизации и расширению словарного запаса.

В процессе коррекционной работы с использованием мнемотехнологий наблюдаются конкретные улучшения в развитии связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, как в общем, так и по отдельным критериям. Можно отметить положительную динамику

в логопедической коррекции, которая направлена на развитие связной, последовательной и структурированной речи.

Мнемотаблицы настолько просты в подготовке, что их могут разрабатывать и родители. С помощью значков родителям ребенка легче объяснить простые обыденные вещи. Особенно это важно тогда, когда у ребенка нарушено понимание обращенной речи. Часто мы не задумываемся над тем, что ребенок нуждается в визуальной поддержке в простых ситуациях, которые другими детьми воспринимаются как обычная вещь. Например, что такое времена года, дни недели, погода, сезонная одежда, почему игрушка сломалась и ее невозможно починить, почему дверь закрыта, что такое график работы заведений, товарно-денежные отношения, правила поведения в заведениях, почему нельзя грызть предметы и еще множество различных ситуаций. Непонимание того, как работает мир, приводит к нервной перегрузке ребенка с нарушениями речи, а главное, может сформировать комплексы и ощущения бесполезности [1, с. 589].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внедрение методов работы с мнемоматериалами и мнемотехниками существенно повышает способность детей запоминать информацию. Это, в свою очередь, способствует решению ряда важных задач, таких как развитие памяти и внимания, а также образного и логического мышления. Также эти методы содействуют речевому развитию, позволяя детям учиться кодировать и декодировать информацию. В результате они преобразуют абстрактные символы в четкие образы, что позволяет им успешно выполнять необходимые операции с этими данными. Если ребенок самостоятельно создает мнемоматериалы, это помогает развивать мелкую или тонкую моторику его рук и пальцев.

Список литературы

1. **Варлакова, О. А.** Мнемотехника как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / О. А. Варлакова, Е. В. Хмелькова // Актуальные вопросы современной науки и образования, 2020. – № 45. – С. 588–594.
2. **Гуренко, В. В.** Мнемотехника как эффективный способ развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / В. В. Гуренко // Научный потенциал. – 2022. – № 1(36). – С. 67–70.
3. **Муминова, М. Г.** Особенности сформированности навыка связной речи у дошкольников с ОНР / М. Г. Муминова, Е. Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–4. – С. 186–189.
4. **Российская Федерация.** Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 : (зарегистрирован Минюстом России 14 ноября 2013 г. № 30384) // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/ hotdocs/29614. html – Дата обращения: 10.03.2025.
5. **Рябчикова, Н. В.** Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством мнемотехники / Н. В. Рябчикова, Т. А. Карандаева // Шаг в науку, 2020. – № 11. – С. 198–201.
6. **Хасанова, Л. Ф.** Использование мнемотехники для развития связной речи детей у детей с ОНР / Л. Ф. Хасанова // Молодой исследователь: от идеи к проекту. – 2018. – № 1. – С. 297–300.

УДК 159.923.2

Кожевникова Ирина Денисовна,
студент 1 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «Морской государственный университет
имени адмирала Г.И. Невельского», г. Владивосток
zhursvet@mail.ru

Научный руководитель: **Журавлева Светлана Валерьевна,**
кандидат технических наук
ФГБОУ ВО «Морской государственный университет
имени адмирала Г.И. Невельского», г. Владивосток

ОБРАЗ ТЕЛА И ОСОБЕННОСТИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ МБОУ СОШ № 82 Г. ВЛАДИВОСТОКА

В работе рассмотрены особенности восприятия девочками-подростками собственной внешности как фактора появления нарушений пищевого поведения. Показано, что у девочек-подростков, неудовлетворенность своей внешностью может стать причиной возникновения нарушений пищевого поведения.

Ключевые слова: *образ тела, пищевое поведение, девочки-подростки.*

Одним из аспектов самопознания, который начинает формироваться в детстве является образ тела или образ физического «Я». Уже несколько десятилетий в социуме активно поддерживаются идеи о том, что залогом успеха в жизни является внешний вид, и особенно именно худоба. Данные идеи широко пропагандируются представителями модной индустрии, средствами массовой информации. Эти идеи во многом формируют представлении о женской красоте девочек-подростков, и способствуют формированию определяют образа тела, который зачастую далек от идеала [1]. Девушки-подростки ставят под сомнение собственную привлекательность, начинают активно искать способы достижения желаемого внешнего вида, прибегая к активному похуданию, чрезмерным физическим нагрузкам, потреблению различных БАД, обещающих снижение массы тела, ограничивая калорийность пищевого рациона и др. Стесняясь собственного тела девочки начинают носить одежду оверсайз, стремясь таким образом адаптироваться в социуме [1; 2].

Социокультурные стереотипы женской красоты, акцентирующие внимание на худобе, что практически не достижимо для большинства женщин, оказывают существенное влияние на пищевое поведение девушек-подростков, формируя неправильные пищевые установки, наносящие существенный вред здоровью в целом [4].

С каждым годом растет количество людей, страдающих различными формами расстройств пищевого поведения, это приводит к существенному снижению их качества жизни, работоспособности. Данная проблема может расстраиваться как угроза национальной безопасности, что связано с экономическими издержками на лечение заболеваний, смертностью части женского в результате прогрессирования заболевания.

Цель исследования – изучение удовлетворенности образом тела и установление ее связи с расстройством пищевого поведения девочек-подростков.

В исследовании принимало участие 40 девочек-подростков в возрасте 13–14 лет, учащихся МБОУ СОШ № 82 г. Владивостока. На проведение психологического исследования было получено согласие законных представителей. Период проведения исследования – ноябрь 2024 г.

Основными методами исследования, примененными в данной работе, являются анкетирование при помощи бумажных бланков, статистическая обработка полученных данных.

Пищевое поведение оценивали при помощи Теста пищевых установок Eating Attitude test (EAT – 26) [6].

Отношение к собственному телу оценивали при помощи опросника собственного тела и шкалы оценки уровня удовлетворенности собственным телом (ШУСТ) О. А. Скугаревского, а также при помощи шкалы ранжирования фигур [7; 8; 3].

Для расчёта индекса массы тела (ИМТ) использовали медицинский калькулятор. Расшифровку полученных результатов проводили, ориентируясь на данные таблиц Методических рекомендаций «Оценка физического развития детей и подростков» [5].

Расчет ИМТ показал, что 27,5% респондентов имеют пониженную массу тела, при этом 2,5% крайне низкую. У 20% опрошенных девушек ИМТ повышен, при этом у 2,5% наблюдается ожирение. Еще 50% респондентов имеют ИМТ в пределах нормы по возрасту.

Выбор девочками реального и идеального тела показал, что у 51,3% девушек реальный образ тела по размеру и весу превосходит идеал, у 17,9% напротив реальный образ тем по размеру и весу меньше идеала, у 30,8% девушек реальный образ тела соответствует идеалу.

Анализ опросника «Образ собственного тела» показал, что 38,5% девочек адекватно воспринимают собственное тело, 15,4% испытывают легкую неудовлетворенность собственным телом, 10,3% выраженную, 35,9% респондентов имеют тяжелую степень неудовлетворённости собственным телом.

Анализ степени удовлетворенности отдельными частями собственного тела показал, что самые «нелюбимые» части тела: живот – 35,9%, грудь – 28,2%, кожа – 23,1%.

Анализ теста пищевых установок позволил выявить, что у 12,5% опрошенных девочек наблюдается расстройство пищевого поведения.

В результате исследований установлено, что 61,5% опрошенных девушек в той или иной степени испытывают неудовлетворенность собственным телом, причем у 35,9% эта крайне тяжелая степень. У 12,5% респондентов выявлены расстройства пищевого поведения, отмечено, что эти респонденты имеют крайне тяжелую степень неудовлетворенности собственным телом, при этом ИМТ данных девочек находится в пределах нормы.

В связи с обнаруженной проблемой возникает необходимость в комплексной работе психологов, учителей, родителей, тренеров, СМИ и др. заинтересованных субъектов по формированию здорового образа жизни, ранней диагностики и выявлению расстройства пищевого поведения у учащихся школ.

Изучая практику профилактики расстройства пищевого поведения, мы установили, что в ряде регионов РФ существуют образовательные проекты, направленные на формирование правильного пищевого поведения у подростков. Например, в Хабаровском крае «Хабаровским центром развития психологии и детства «Псилогия» разработан проект привычек «Ешь. Люби. Говори» [2].

Анализ интернет ресурсов показал, что в Приморском крае имеется некоторые медицинские учреждения, занимающихся лечением расстройств данного рода, но программ профилактики расстройства пищевого поведения нам найти не удалось. Поэтому работа в данном направлении является актуальной.

Список литературы

1. **Дурнева, М. Ю.** Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.13 / М. Ю. Дурнева . – Москва, 2014. – 30 с.
2. **Ешь. Люби. Говори.** : методическое пособие / О. К. Славкина, О. А. Тюляева, А. С. Тихонова [и др.] ; КГАНОУ «Псилогия». – Хабаровск : [б. и.], 2022. – 33 с.
3. **Золотарева, А. А.** Психометрические свойства шкалы оценки образа тела (апробация на российской выборке) / А. А. Золотарева // Экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16, № 1. – С. 201–210.
4. **Кулагина, И. Ю.** Образ тела, самооценка и риск нарушений пищевого поведения у девочек младшего школьного возраста / И. Ю. Кулагина, О. И. Ружина // Консультативная психология и психотерапия. – 2022. – Т. 30, № 1. – С. 132–148.

5. **Оценка физического развития детей и подростков** : методические рекомендации / В. А. Петеркова, Е. В. Нагаева, Т. Ю. Ширяева ; Российская ассоциация эндокринологов. – Москва, 2017. – 94 с.
6. **Нарушения образа тела в подростковом возрасте:** клинические особенности, диагностика, профилактика : методические рекомендации / НМИЦ ПН им. В. М. Бехтерева ; сост.: А. А. Пичиков, Ю. В. Попов. – Санкт-Петербург : НМИЦ ПН им В. М. Бехтерева, 2020. – 25 с.
7. **Опросник пищевых предпочтений (ОПП-26)** : [Электронный ресурс] // Psymed.Info : [сайт]. – Режим доступа: https://ru.psymed.info/test-otnosheniya-k-priyemu-pishchi – Дата обращения: 19.03.2025).
8. **Скугаревский, О. А.** Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки / О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 2. – С. 40–48.
9. **Скугаревский, О. А.** Методы диагностики нарушений пищевого поведения: инструкция по применению / О. А. Скугаревский. – Минск : БГМУ, 2005. – 34 с.

УДК 376

Колемасова Юлия Игоревна,
студент 3 курса, «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
kolemasova05@bk.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ОБУЧЕНИЕ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье отмечается, что школьники с тяжёлыми нарушениями речи имеют ограниченный доступ к пониманию лирических произведений. Также рассматриваются методические подходы и помечаются критерии работы с детьми с тяжёлыми нарушениями речи.

Ключевые слова: *младшие школьники с тяжёлыми нарушениями речи, лирика, фонематическое восприятие, литературные произведения.*

Лирическая поэзия выделяется как особенная категория в мире художественной литературы. Она выражает человеческие чувства и переживания в яркой, страстной форме, напрямую затрагивая сердце и духовную сущность читателя. Эта присущая лирике эмоциональная глубина и выразительная сила предоставляет ей широкие возможности для развития эмоционального интеллекта учащихся, а также для формирования их этического и эстетического восприятия.

Однако, для младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи доступ к пониманию и анализу лирических произведений существенно ограничен. Трудности с фонетико-фонематическим восприятием, лексико-грамматическим строем речи, ограниченный словарный запас и трудности с пониманием значений слов, непонимание абстрактных понятий, чувств и переживаний героев, а также недостаточный уровень развития вербального мышления создают значительные препятствия в освоении этого вида художественной литературы. Наряду с ограниченными навыками вербального общения, у учеников с ТНР наблюдается и отставание в развитии когнитивных способностей. К ним относятся воображение и прочие важные психические процессы [4].

Основа для развития восприятия художественными текстами у детей с тяжёлыми речевыми нарушениями закладывается в дошкольный период. Это достигается путём знакомства с загадками, сказками, интересными короткими стихотворениями, наряду с целевыми терапевтическими вмешательствами, направленными на помощь учащимся в освоении различных аспектов языка с использованием описательных и повествовательных текстов [5].

Безусловно, тяжёлые речевые расстройства ставят серьёзные задачи перед детьми, осваивающими свой национальный или родной язык. Однако, как это ни парадоксально, именно эти трудности являются инструментом для сохранения и развития вербальной культуры. Современная педагогическая практика демонстрирует, что образование учеников с тяжёлыми нарушениями речи в настоящее время использует целый спектр методов [2].

На начальном этапе учеников следует познакомить с литературным произведением. В идеале, такое знакомство происходит вне учебной обстановки, в виде домашнего задания. Ребёнку с ТНР потребуется больше времени, чем обычно развитому ребёнку, не только для самого физического акта чтения, но и для понимания материала. Если есть возможность, первичное обсуждение текста следует организовать дома родителями или опекунами ребёнка.

Непосредственно во время урока критически важно убедиться, что дети правильно поняли смысл текста.

Ключевым аспектом обсуждения текста должен быть анализ представления персонажей, как это задумано автором. Для начала следует рассмотреть образ персонажа в рамках повествования, составить описание лица, фигуры, походки персонажа, а также выяснить его возраст.

Составляя описания персонажей, дети научатся понимать, что ценные (хотя и не полностью исчерпывающие) представления о человеке можно получить, оценивая его физический облик. Этот навык представляет собой важную жизненную компетенцию, применимую к широкому кругу как знакомых, так и незнакомых повседневных ситуаций [2].

Полезно предлагать ученикам с речевыми нарушениями упражнения, в которых нужно соотносить описание литературного персонажа с его портретом. Для выполнения этих заданий детям предлагается выбрать лишь один портрет из предложенных вариантов. Это задание стимулирует формирование связи между словесным и визуальным представлением образа.

Очень эффективны задания, направленные на развитие эмоционального словаря и общего выражения эмоций. Например, школьникам можно предлагать соотносить определённые словесные описания с предложенными изображениями. Этот навык не развивается спонтанно и легко у детей с тяжёлыми речевыми и языковыми расстройствами, но его значимость неоспорима.

Выбор литературных произведений должен быть ограничен теми, которые дети способны самостоятельно пересказать. При выборе этих текстов для пересказа необходимо придерживаться следующих критериев:

1. Содержание текста должно быть доступным, соответствовать имеющемуся опыту и пониманию учеников. Произведение должно содержать знакомых персонажей, личности с чётко выраженными чертами характера и понятной мотивацией их поступков.

2. Тексты должны иметь чёткую структуру с хорошо определённой последовательностью событий. Динамика сюжетной линии особенно важна.

3. Произведения должны быть написаны образцовым языком, следует избегать сложных грамматических форм и включать разнообразные и точные определения, сравнения и, в идеале, прямую речь. Дети с ТНР часто испытывают трудности со сложными и длинными предложениями.

4. Длина текста должна быть небольшой или легко разделяться на части [1].

Следовательно, обучение младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи литературному анализу – сложная, но крайне важная задача. Принимая во внимание специфические лингвистические и когнитивные особенности развития этих детей, посредством тщательного и многогранного анализа текстов, включающего применение их личного жизненного опыта, учащиеся с тяжёлыми речевыми нарушениями могут научиться

высказывать своё мнение. Эти стратегии должны подчёркивать постепенный подход к обучению, способствовать опоре на визуальное мышление и персонализировать процесс обучения. Регулярная практика, применение разнообразных методик и создание благоприятной учебной среды позволят детям с речевыми и языковыми расстройствами овладеть искусством литературного анализа, одновременно развивая у них любовь к поэзии, тем самым способствуя их личному и языковому развитию.

Список литературы

1. **Боцоха, М. О.** Особенности связной речи детей младшего школьного возраста с тяжёлыми нарушениями речи / М. О. Боцоха // Студент и наука (гуманитарный цикл)-2020. – 2020. – С. 783–790.
2. **Девятерикова, Е. А.** Роль уроков литературы в социльной инклюзии школьников с тяжёлыми нарушениями речи / Е. А. Девятерикова // The Newman in Foreign policy. – 2017. – № 37(81). – С. 41–43.
3. **Скоробогатова, Н. В.** Изучение когнитивных и волевых процессов у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н. В. Скоробогатова // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3(45). – С. 379–395.
4. **Чемоданова, Н. В.** Особенности языкового анализа и синтеза у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи / Н. В. Чемоданова // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2013. – № 3 (77). – С. 24–28.
5. **Четверикова, Т. Ю.** Школьники с тяжёлыми нарушениями речи как читатели / Т. Ю. Четверикова // Концепт. – 2017. – № 11. – С. 80–87.

УДК [316.624.3:316.48]:59.923.4-057.87

Колошко Анна Юрьевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология. Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
anna_koloshko2005@mail.ru

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ЭКСТРАВЕРСИЕЙ И ИНТРОВЕРСИЕЙ

В статье исследуются особенности конфликтного поведения студентов в зависимости от экстраверсии или интроверсии, определяются характерные стратегии поведения в конфликтных ситуациях для каждой группы. Анализируются эмпирические данные, полученные в ходе тестирования студентов, позволяющие определить взаимосвязь экстраверсии / интроверсии студентов со стилем поведения в конфликтной ситуации, уровнем конфликтности, а также различными видами агрессии.

Ключевые слова: *конфликт, экстраверсия, интроверсия, студенчество.*

Актуальность исследования конфликтного поведения студентов обусловлена его влиянием на социализацию, адаптацию к учебе и эффективность межличностного взаимодействия. Понимание связи между личностными типами (экстраверсия / интроверсия) и стратегиями поведения в конфликтах позволит оптимизировать управление конфликтными ситуациями в студенческой среде.

Целью данной статьи является анализ взаимосвязи между экстраверсией / интроверсией и особенностями конфликтного поведения студентов, включая выбор стратегий поведения в конфликте, уровень конфликтности и виды агрессивности.

Новизна представленных в статье материалов заключается в комплексном исследовании особенностей конфликтного поведения студентов с разными типами личности, экстравертированным и интровертированным, в контексте современного образовательного пространства. Данное исследование акцентирует внимание на специфике проявления конфликтного поведения в зависимости от личностных особенностей, а именно от направленности личности на внешний или внутренний мир. В статье эмпирически подтверждены различия в стратегиях разрешения конфликтов, эмоциональных реакциях между студентами-экстравертами и студентами-интровертами.

В рамках данного исследования был проведен анализ научной литературы, включающий изучение отечественных и зарубежных работ, посвященных проблеме конфликтного поведения, периоду студенчества и типологиям личности (экстраверсия / интроверсия), а также их взаимосвязи и взаимовлиянии. Это позволило сформулировать гипотезу для эмпирического исследования особенностей конфликтного поведения студентов с экстраверсией и интроверсией, а также подобрать надежный диагностический инструментарий. Затем проведено тестирование испытуемых, в ходе которого были получены психодиагностические результаты, с которыми проведена дальнейшая работа. Результаты были подвергнуты количественной и качественной обработке и анализу.

Согласно данным исследований А. В. Семенихиной «студенческий возраст – период онтогенеза, чрезвычайно насыщенный разнообразными эмоциональными переживаниями. Все ситуации, происходящие в жизни юношей и девушек, воспринимаются максимально остро» [6].

Исследования темперамента (который тесно связан с экстраверсией / интроверсией) и типологии личности, проведенные такими учеными, как И. П. Павлов, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, В. С. Мерлин, несомненно, являются фундаментом для понимания влияния личностных особенностей на конфликтное поведение. И. П. Павлов, изучая типы нервной системы, заложил основу для понимания индивидуальных различий в реакциях на стресс и конфликтные ситуации. Б. М. Теплов и В. Д. Небылицын, развивая его идеи, глубоко исследовали индивидуальные особенности психических процессов, включая темпераментальные свойства, связанные с экстраверсией / интроверсией. В. С. Мерлин, разрабатывая систему психотипов, также косвенно затрагивал аспекты межличностных взаимоотношений и возможных конфликтов, определяемых личностными особенностями. Наиболее известным исследователем психологических типов экстраверсии и интроверсии является К. Г. Юнг.

Исследование взаимосвязи личностных особенностей студентов и способов поведения в конфликтах проводилось в Луганском филиале государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации». В исследовании приняли участие 60 студентов 17–21 лет.

В ходе исследования были использованы следующие психодиагностические методики: личностный опросник Г. Айзенка; методика «Оценка способов поведения в конфликте» К. Н. Томаса; методика «Уровень конфликтности личности» Н. П. Фетискина; опросник уровня агрессивности Басса–Дарки.

По результатам обработанных методик выявлено, что экстраверты предпочитают решать конфликты путем соперничества в 66% случаев и изредка путем приспособления (16%), что может быть связано с высоким уровнем физической агрессии (63%) и раздражением (73%). При этом более половины экстравертов (66%) имеет средний и ниже среднего уровень конфликтности, лишь 34% испытуемых данной группы показали повышенный уровень конфликтности. Это может быть обусловлено несколькими факторами: во-первых, экстраверты, как правило, ориентированы на внешний мир и активное взаимодействие с ним, что может проявляться в стремлении к доминированию и утверждению своей позиции в конфликте. Во-вторых, высокий уровень агрессии и раздражения может приводить к импульсивным и необдуманным действиям, направленным на подавление оппонента и достижение немедленной

победы. В-третьих, экстраверты часто обладают высокой энергичностью и уверенностью в себе, что может усиливать их стремление к соперничеству и готовность к конфронтации.

Представители группы интровертов, по результатам исследования, решают конфликты путем приспособления (50%) и избегания (21%), что может быть связано высоким уровнем косвенной агрессии (78%), обиды (75%) и чувства вины (50%). При этом мы можем наблюдать разделение группы интровертов на тех, кто не склонен к конфликтам (очень низкий, низкий и средний уровень конфликтности наблюдается у 57% испытуемых данной группы) и выраженно склонных к конфликтам (43% испытуемых показали уровни конфликтности выше среднего, высокий и очень высокий).

Это можно объяснить следующими факторами: во-первых, интроверты, в отличие от экстравертов, ориентированы на внутренний мир и избегают открытой конфронтации, поскольку она может вызывать у них сильный дискомфорт и тревогу [1].

Во-вторых, косвенная агрессия, выражающаяся в завуалированных формах враждебности, таких как сплетни, игнорирование или сарказм, может быть для интровертов более приемлемым способом выражения негативных эмоций, чем прямая агрессия, которая требует открытого противостояния [4].

В-третьих, высокий уровень обиды и чувства вины может приводить к тому, что интроверты склонны обвинять себя в возникновении конфликтных ситуаций и стремятся избежать дальнейшего ухудшения отношений, даже если это означает отказ от своих интересов [5].

В-четвертых, избегание конфликтов может быть для интровертов способом защиты от перегрузки сенсорной информацией и эмоционального истощения, поскольку конфликтные ситуации, как правило, связаны с повышенной интенсивностью общения и эмоциональным напряжением.

В-пятых, избегание и приспособление позволяют интровертам сохранить внутреннюю гармонию и избежать необходимости вступать в открытое противостояние, которое противоречит их природной склонности к уединению и самоанализу [2].

Подытожив все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что экстраверты склонны к решению конфликтов путем соперничества, иногда прибегая и к приспособлению. Интроверты решают конфликты путем приспособления и избегания. Статистический анализ с применением критерия Манна-Уитни это подтвердил. Выраженной разницы в уровне конфликтности у интровертов и экстравертов нет. Также можно заметить существенные различия в проявлении агрессии. У экстравертов преобладают следующие виды агрессии: физическая агрессия, раздражение, вербальная агрессия. Для интровертов характерны такие виды агрессии как: обида, косвенная агрессия. Различия в проявлении агрессии у интровертов и экстравертов также подтвердил и статистический анализ.

Учитывая особенности конфликтного поведения экстравертов и интровертов, для оптимизации межличностного взаимодействия и снижения уровня конфликтности экстравертам рекомендуется развивать навыки эмпатии и активного слушания, контролировать импульсивность и агрессивность, конструктивно выражать эмоции, признавать право других на собственное мнение и оценивать последствия своих действий. Интровертам следует развивать навыки ассертивного поведения, преодолевать страх перед конфликтом, открыто и своевременно выражать свои чувства и потребности, эффективно отстаивать свои границы и помнить, что их мнение имеет значение [3]. Общие рекомендации включают осознание своих сильных и слабых сторон в конфликтах, изучение различных стилей разрешения конфликтов, практику эффективной коммуникации, поиск компромиссных решений и, при необходимости, обращение за помощью к психологам или старшим людям (преподавателям). Следование этим советам позволит экстравертам и интровертам лучше понимать друг друга, эффективно управлять конфликтными ситуациями и строить гармоничные отношения.

Список литературы

1. **Анцупов, А. Я.** Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2021. – 551 с.

2. **Артемьева, Н. И.** Психология интровертов и экстравертов: грани понимания / Н. И. Артемьева. – М. : Издательство РГУ, 2020. – 156 с.
3. **Брижан, С. П.** Личностные особенности интровертов и экстравертов. – Санкт-Петербург / С. П. Брижан. – СПб. : Питер, 2019. – 220 с.
4. **Гребенников, А. В.** Экстраверсия и интроверсия: теоретические подходы / А. В. Гребенников. – Новосибирск : СИБГТУ, 2021. – 431 с.
5. **Гришина, Н. В.** Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2020. – 538 с.
6. **Семенихина А. В.** Особенности негативных эмоциональных переживаний студентов / А. В. Семенихина // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека : материалы международной научно-практической конференции (г. Донецк, 15.11.2018); под общ. ред. А. В. Гордеевой, Э. А. Ангелиной. – Донецк: ДонНУ, 2018. – С. 159–163.

УДК 376

Коновалова Ольга Михайловна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
lelya-konovalova-01@mail.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

РАСШИРЕНИЕ И УГЛУБЛЕНИЕ ЗНАНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье представлены теоретические сведения о проблемах детей с тяжёлыми нарушениями речи. Отмечается влияние литературного чтения на учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Описываются методы и приёмы, которые использую на уроках литературного чтения, а также почему использование литературного чтения на логопедических занятиях эффективно.

Ключевые слова: *тяжелые нарушения речи, чтение, литературное чтение, уроки литературы, художественная литература.*

Чтение является одним из видов речевой деятельности, и элементом речевой культуры. Чтение обеспечивает успешность обучения, так как оно обогащает словарный запас, развивает воображение, способность анализировать, оценивать, интерпретировать информацию, и формулировать свою точку зрения, на основе прочитанного [7].

Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР) сталкиваются с такими проблемами, как восприятие и воспроизведение текста, умение дать полный ответ на вопрос, сложности фонематического анализа и синтеза, потому что эти действия требуют достаточного уровня развития связной речи. Эти проблемы затрудняют формирование читательской компетентности [4].

У детей с ТНР наблюдаются следующие речевые характеристики: ограниченный словарный запас, трудности с построением развёрнутой речи, пассивный словарь, использование простых, коротких предложений, неполное использование всех частей речи, трудности в подборе слов, пропуск важных слов и словосочетаний, а также нарушение

порядка слов в предложениях. Эти сложности приводят к значительным проблемам в общении, особенно когда речь идёт о предоставлении развернутых ответов, выражении своих мыслей, а также конструировании и повторении логически выстроенных высказываний [6].

Чтение позволяет окунуться в бесконечный мир взглядов, идей, чувств, узнать о различных эпохах, поведения общества. Чтение позволяет проникнуться к героям, проанализировать их внутренний мир. Чтение способствует развитию эмпатии, укрепляет познавательные способности, улучшает память, внимание [10].

Учащийся, с речевым нарушением, получает источник, который расширяет границы своего опыта, обогащает представления о культурных традициях, морали, нравственности, посредством знакомства с художественными произведениями, анализа содержания текста, определения замысла автора и выражения собственной оценки прочитанного [3, с. 41].

Таким образом, благодаря литературному чтению можно оказать коррекционно-развивающее воздействие на детей с ТНР. На уроках литературного чтения происходит интенсивное развитие речи, что способствует всестороннему развитию учащихся.

Анализ теоретических источников по вопросу образовательных потребностей школьников с нарушениями речи в условиях Адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее – АООП НОО) позволил определить объект, предмет и цель научного исследования.

Объектом исследования является процесс формирования знаний у младших школьников с нарушениями речи (ТНР) на уроках литературы.

Предмет исследования – организация логопедической работы, направленной на расширение и углубление знаний учеников с ТНР на уроках литературы.

Цель исследования – определение основных аспектов логопедической работы, способствующих расширению и углублению знаний детей с ТНР на уроках литературы.

Для расширения и углубления знаний детей с ТНР на уроках литературного чтения используют следующие подходы: формирование читательской компетенции; формирование навыков анализа и синтеза; развитие связной речи; работа с художественным текстом; обучение пересказу.

Структура урока литературного чтения в школе для детей с нарушениями речи аналогична в общеобразовательной школе. Единственное, что следует соблюдать психолого-педагогические особенности и потребности детей с ТНР в реализации коррекционной направленности работы. Особое место занимает словарная работа, выразительное чтение, проговаривание вслух, наглядность, игровые моменты, орфоэпические задания, заучивание наизусть [5, с. 178].

Работа над словарным запасом способствует правильному, вдумчивому, эмоциональному и выразительному чтению. Но сначала выбираются приемы объяснения слов. Так, учитель читает и разъясняет; ученики читают и объясняют значение слов, опираясь на свой жизненный опыт; они читают определения в словаре; читают сноски в учебнике; учитель объясняет в процессе чтения; используются наглядные пособия; учитель демонстрирует музейные экспонаты [9].

С.В. Иванова выделяет наиболее эффективный метод развития выразительной речи и логического рассуждения, им является синквейн. Он помогает увидеть главное в тексте, кратко сформулировать вывод, и способствует расширению словарного запаса [5, с. 179].

Знакомство учеников с художественным произведением может включать внеклассное чтение в качестве домашнего задания. Первые обсуждения лучше всего проводить в кругу семьи. После этого ребенок приходит на урок литературы подготовленным к анализу изученного произведения [3, с. 42].

Важно отметить, что внеклассное чтение создает требуемый уровень осознанности в процессе чтения. Осознанность предопределяется пониманием прочитанного, конкретностью изображений, возникающих при чтении. [4, с. 80].

На уроках литературного чтения используется музыкальное сопровождение для развития эмоциональной сферы учащихся. На этапе работы с произведением применяются методы, позволяющие вообразить обстановку, динамичные сцены, понять мотивы персонажей и выносить суждения об их действиях.

Следует подбирать соответствующий наглядный материал, который изображает портреты, главных персонажей, а также сюжетные картинки с изображением героев за определённым занятием. С опорой на сюжетные картинки дети могут составить описательную характеристику. Благодаря чему научатся понимать, что частичную информацию о человеке можно получить на основе оценки его внешнего облика [3, с. 42].

Использование литературного чтения в логопедической работе благоприятно сказывается на развитии детей с ТНР. Чтение позволяет исправить нарушения в звукопроизношении, преодолеть нарушения в устной речи, чтении, вторичных нарушениях в развитии памяти, мышления, воображения, развития коммуникативных умений.

На занятиях применяются такие формы в литературной деятельности, как иллюстрации к тексту и пересказ с их помощью; обсуждения; постановка литературных произведений; проведение викторин и конкурсов, связанных с литературой, и т. д. [10].

Оправдано использовать при анализе литературных произведений методику перечитывание. Оно способствует развитию воображения, словарного запаса, пониманию прочитанного, семантической памяти, запоминания сюжета, а также пересказа.

Применение таких приёмов в работе с текстом, как иллюстрирование, игра по ролям, творческие пересказы и словесное рисование, драматизация снимает напряжение, блоки, помогает сформировать у детей собственное мнение к прочитанному [2].

Вносимые в структуру различных приёмов и методов на уроках литературы, играют важную роль в становление школьников, содействуя формированию способности объективно оценивать людей, становлению и развитию социально зрелой личности. А также через анализ художественных произведений дети учатся выражать собственное мнение, объективно оценивать окружающую действительность.

Список литературы

1. **Адаптированная рабочая программа** начального общего образования курса «Литературное чтение» для обучающихся 1–4 классов с ОВЗ (ТНР, вариант 5.1) на 2021–2025 учебные годы [Электронный ресурс]. – 45 с. // МБОУ «СОШ № 218» : [сайт]. – Режим доступа: https://nskmys218.ru/images/documentation/Образование/ноо/АРП_Литературное_чтение_THP_5.1.pdf – Дата обращения: 14.03.2025.
2. **Анализ художественного произведения на уроке чтения** // Справочник.Ру : образовательный портал. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/pedagogika/analiz_hudozhestvennogo_proizvedeniya_na_uroke_chteniya/ – Дата обращения: 19.03.2025.
3. **Девятерикова, Е. А.** Роль уроков литературы в социальной инклюзии школьников с тяжёлыми нарушениями речи / Е. А. Девятерикова // The Newman in Foreign Policy. – 2017. – № 37(81). – С. 41–43.
4. **Дмитриева, В. А.** Организация коррекционно-развивающей помощи детям с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературы / В. А. Дмитриева // Образовательный альманах. – 2021. – № 4(42). – С. 112–118.
5. **Иванова, С. В.** Применение эффективных методов и приёмов обучения учащихся с речевой патологией / С. В. Иванова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы гетерогенных групп и инклюзивного образования : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Рязань, 2014 г. / под ред. Л. А. Байковой [и др.]. – Рязань : РГУ им. С. А. Есенина, 2014. – С. 178–180.
6. **Корний, В. О.** Развитие связной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения / В. О. Корний // Эврика – 2020 : сб. материалов конф. – Гродно : ГрГУ, 2020. – С. 45–49.
7. **Маузда, Я. В.** Исследование особенностей чтения у учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи / Я. В. Маудза, А. Ю. Чистобаева // Профессиональная ориентация. – 2024. – № 4-3. – С. 55–59.
8. **Надеева, В. Е.** Организация уроков литературного чтения у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / В. Е. Надеева // Изучение и образование детей с различными

формами дизонтогенеза : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 2015 г. – Екатеринбург, 2015. – С. 183–187.
9. **Пагаева, И. М.** Словарная работа на уроках литературы / И. М. Пагаева // Открытый урок : [сайт]. – 2022. – Режим доступа: https://urok.1sept.ru/articles/692556 – Дата обращения: 19.03.2025.
10. **Филатова, И. А.** Изучение и формирование читательской компетенции у обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи на уроках литературного чтения / И. А. Филатова, Н. А. Забродина // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 2017 г. – Екатеринбург, 2017. – С. 395–400.
11. **Филон, А. В.** Формирование интонационных конструкций читательской деятельности у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе коррекционной работы / А. В. Филон // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации : материалы Всерос. науч. конф. молодых ученых с междунар. участием, Москва, 2019 г. – Москва, 2019. – С. 255–259.

УДК 373.3.091.32-022.215:373.3.02

Кононенко Татьяна Андреевна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
tanya_kononenko2003@mail.ru

Научный руководитель: **Божко Вера Геннадиевна,**
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

БИНАРНЫЕ УРОКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

В статье раскрываются бинарные уроки как средство формирования метапредметных результатов у младших. Автор делает акцент на том, что бинарные уроки позволяют осмыслить и применить полученные знания и навыки в реальных ситуациях.

Ключевые слова: *метапредметные результаты, младший школьник, бинарный урок.*

В современном высокотехнологичном мире, где качественные знания приобретают особую значимость, образование становится фундаментом для самореализации и саморазвития личности. В связи с этим в системе школьного обучения произошла переоценка целей и задач, обновилось их понимание в образовательном процессе: выпускник начальной школы должен уметь самостоятельно и творчески мыслить, находить решения в сложных нестандартных ситуациях, работать в команде.

С общепринятой в педагогике точки зрения, метапредметные результаты представляют собой достижения обучающихся, полученные в результате изучения учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности), учебных модулей, характеризующиеся совокупностью познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также высоким уровнем овладения междисциплинарными понятиями [5].

Анализ современных исследований показывает, что в науке представлены разные подходы к осмыслению универсальных учебных действий. Так, А. Г. Асмолов подчеркивает необходимость развития УУД уже на начальном этапе обучения. Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин – основоположники теории периодизации психического развития детей – доказывают важность включенности универсальных учебных действий в каждый этап

становления личности. Ю. В. Громыко предлагает концепцию метапредметного подхода в образовании и обосновывает значимость формирования метапредметных результатов у обучающихся. К явлению метапредметности обращается также А. Д. Николаева, исследующая метапредметные компетенции учителей как педагогическую категорию [4]. Вопросы метапредметности в узкоспециальных областях знаний, в частности в музыкальной педагогике, изучаются в работах Г. П. Овсянкиной, М. С. Осенневой, Т. Ю. Прокопец и В. К. Тевлиной и др.

Однако, несмотря на многообразие научных исследований, остается не до конца разрешенным противоречие между необходимостью формирования метапредметных результатов и применением традиционных форм обучения, ограничивающихся рамками одного предмета. Это приводит к разрыву между полученными теоретическими знаниями обучающихся и их реальным практическим использованием в жизни.

Цель статьи – рассмотреть дидактические возможности бинарных уроков как средства формирования у младших школьников метапредметных результатов, раскрыть потенциал интеграции математики и музыки.

Согласно одному из принятых определений, урок – форма организации обучения с группой обучающихся одного возраста, постоянного состава, характеризующаяся ограниченностью по времени, целостностью, завершённостью [6]. Современный урок, сохранив присущие ему классические признаки, рассматривается как постоянно развивающаяся форма. Одним из результативных направлений такого развития является интеграция знаний, позволяющая выявлять способности и круг интересов, что способствует активному усвоению законов внешнего и внутреннего мира в силу сенситивности данного возраста. Это дает основание предполагать, что одно из эффективных и действенных средств обучения и развития личности школьника являются бинарные уроки.

При различной трактовке понятия бинарный урок все исследователи сходятся во мнении, что это нестандартная форма занятия, на которой не только осуществляется познавательная деятельность, но и одновременно происходит формирование практических умений, навыков. Педагоги разных ступеней образования, проводя такие уроки, чувствуют себя командой единомышленников, корректируют свои позиции, а младшие школьники получают представление о преемственности знаний на разных этапах обучения, что делает их переход в среднее звено более подготовленным и комфортным.

Среди характерных признаков бинарного урока считаем необходимым выделить следующие: синтез теоретических и практических приемов и методик обучения на одном интегрированном занятии; достижение бинарной цели получения знаний и их практической реализации; взаимодействие первичных умений и навыков в процессе их формирования; полное обеспечение занятия в материально-техническом и методическом аспектах.

Важнейшим преимуществом бинарного урока является заложенная в нем потенциальная возможность создания у обучающихся полноценной системной картины мира. Известно, что еще в начале XVII в. великий философ и педагог Я. А. Коменский предложил реализовывать принцип природосообразности в обучении и воспитании на основе «золотого правила дидактики»: «Пусть предметы сразу схватываются несколькими чувствами, зарисовываются, чтобы запечатлеваться через зрение и действие руки… всеми средствами нужно воспламенять жажду знаний и пылкое усердие к учению» [2].

Организация подготовки бинарных уроков должна состоять из нескольких этапов: 1-й – анализ содержания интегрирующихся на занятии дисциплин для определения темы, которая станет фунтаментом будущего урока; 2-й – тщательное планирование и разработка педагогом начальной школы совместно с учителями-предметниками хода урока: чёткое определение роли и задачи каждого организатора учебно-педагогического взаимодействия; составление плана и технологической карты урока; включение взаимодополняющих частей из интегрируемых областей знаний без дублирования материала; 3-й – предварительный анализ подготовленной технологической карты урока, её коррекция и прогнозирование результатов.

Как известно, на всех современных учебных занятиях в начальной школе, а особенно на нестандартных уроках, в том числе бинарных, важно и целесообразно применение

интерактивных методов, таких как: проблемный метод; исследовательский метод; метод проектов; игровой метод; метод дискуссии; метод демонстрации; метод работы в группах; метод анализа и синтеза; метод сравнения и сопоставления; метод визуализации. Указанные методы активного обучения помогают активизировать познавательную вовлеченность обучающихся в процесс получения новых знаний.

Считаем, что особым дидактическим и мировоззренческим потенциалом для формирования у младших школьников метапредметных результатов обладают бинарные уроки математики и музыки. В математике оперируют числами, величинами, формами, зависимостью и соотношениями, а в музыке – нотными знаками, их размерностью, гармонией, ритмом. Как в музыке, точнее в ее прослушивании, акцентируется внимание на переживаниях, отношениях, настроениях, вдохновениях, так и в математике мыслительное оперирование соотносится с точностью, упорством, упорядоченностью, чувством воодушевления при получении итогового результата и удовлетворения от решенной задачи. Межпредметные связи в данных предметах могут вывести на реализацию развивающей их функции в учебном процессе.

Обучающиеся с интересом решают математические задачи, используя музыкальные ритмы и элементы композиции, что не только развивает их математические способности, но и придает дополнительный эмоциональный и интеллектуальный компонент изучению предмета [1].

С учётом вышесказанного, опираясь на УМК «Школа России», мы можем предложить следующие темы бинарных уроков математики и музыки в начальной школе: «Числа и звуки» и «Измерение и ритм» для обучающихся 1 класса; «Сравнение чисел и звуков» и «Геометрические фигуры и музыкальные инструменты» для обучающихся 2 класса; «Длина и высота звука» и «Форма и размер» для обучающихся 3 класса; «Симметрия и мелодия» и «Математические и музыкальные доли» для обучающихся 4 класса.

Во 2 классе обучающиеся подробно изучают геометрические фигуры. Так, для закрепления темы «Круг и окружность» мы предлагаем реализовать бинарную форму урока. В процессе усвоения материала показываем ученикам, как между собой схожи геометрические фигуры и музыкальные инструменты. Например, один из вариантов задания – начертить круг и выяснить, на какой музыкальный инструмент он похож. Обучающиеся с интересом будут включаться в диалог с учителем, размышляя вместе. И придут к выводу, что круг, который они начертили, очень похож на барабан, если смотреть на него сверху. А если начертить отрезок, то его вполне можно представить, как смычок для игры на скрипке.

Изучение и усвоение различных разделов и тем математики требует не просто механического запоминания, а глубокого понимания и осознания изучаемого материала, построенного на интеграции знаний, активизации интереса и саморефлексии. Такая идея, положенная в основу организации урока, позволяет развивать абстрактно-логическое мышление детей, закладывать фундамент математической и музыкальной грамотности, пробуждать радость открытия и познания нового.

В силу возрастных психолого-физиологических особенностей развитие познавательного интереса при помощи музыки отличается своеобразием и уникальностью. Младшие школьники воспринимают музыку целостно, изначально чувствуют ее общий характер, эмоциональность и настроение. Уже на данном этапе обучающимся с удовольствием выполняют задания, требующие определения контрастных образов: «грустно» – «весело», «быстро» – «медленно», «громко» – «тихо». Однако при этом не все способны дослушать все произведение от начала до конца, не отвлекаясь. Именно интеграция знаний поможет реализовать задачу удержания внимания и фиксации результата обучения.

Проведение бинарных уроков эффективно как при повторении, так и при закреплении пройденного материала. Уроки математики целесообразно интегрировать со всеми дисциплинами школьного курса: так, на занятиях можно увидеть атласы мира и карты исторических событий, Периодическую систему химических элементов Д. И. Менделеева, Русскую книгу рекордов, энциклопедии, толковые словари и т. д. [3].

Занимаясь проблемой формирования метапредметных результатов у младших школьников, мы осуществили диагностическое исследование, включившее анализ результатов успеваемости обучающихся и анкетирование учителей.

Как известно, одним из главных критериев сформированности уровня метапредметных результатов является всероссийская проверочная работа. Обработав результаты написания ВПР, можем сказать, что большинство обучающихся 4 класса ГБОУ ЛНР «Славяносербская средняя школа имени Д. Полянского» имеют достаточный уровень сформированности метапредметных результатов.

Опрос 44 практикующих учителей начальных классов с целью выяснения их отношения к проведению бинарных уроков, в частности, бинарных уроков математики и музыки, показал следующие результаты: 50% (21 чел.) не знают специфику и особенности проведения бинарных уроков; более 20% (9 чел.) не видят необходимости и целесообразности проведения такого типа уроков; 75% (33 чел.) никогда не проводили бинарные уроки; 9,5% видят связь между математикой и музыкой. Основную причину таких ответов видим в недостаточности учебно-методического обеспечения процесса организации и проведения бинарных уроков в начальной школе в целом, и математики и музыки в частности.

Подводя итоги, констатируем, что потенциал и преимущества междисциплинарного бинарного урока подтверждаются в практической педагогической деятельности. На таком многокомпонентном уроке создаются благоприятные условия для эффективного развития интеллектуальных способностей, метапредметных умений и эмоционально-чувственной сферы обучающихся. Благодаря такой форме занятия удается выйти на формирование более высокого уровня мышления – синергетического, позволяющего изучать различные явления или процессы как взаимодействующие и взаимодополняющие системы. Кроме того, это позволит младшему школьнику реализовать теоретические знания в практических жизненных ситуациях и наполнить образовательный процесс смыслами.

Список литературы

1. **Ардашкина, Т. В.** Современные педагогические технологии: бинарные уроки / Т. В. Ардашкина, Е. Б. Васинская // Образование. Карьера. Общество. – № 4(36), – 2012 г. – С. 4–6.
2. **Вяткин, Л. Г.** Корифеи педагогической мысли / Л. Г. Вяткин, А. Б. Ольнева. – Астрахань, 2003. – 155 с.
3. **Кошмина, И. В.** Межпредметные связи в начальной школе / И. В. Кошмина. – М. : Владос, 2009 – 144 с.
4. **Николаева, А. Д.** Метапредметная компетенция как педагогическая категория / А. Д. Николаева, О. И. Маркова // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2023. – № 1(25). – С. 45–51.
5. **Российская Федерация.** Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №286 : (зарегистрирован Минюстом России 05.07.2021 №64100) // Официальный интернет-портал правовой информации. – 2021. – 44 с.
6. **Современный урок:** целеполагание и рефлексия: учеб. пособие / А. В. Дорофеев, Н. А. Баринова, Е. В. Карунас, Н. Е. Хабибова. – Уфа : Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2022. – 68 с.

УДК [373.3.015.3 : 159.955] : [373.091.33 – 027.22 : 792.02]

Конько Екатерина Сергеевна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
yakimenkol@list.ru

Научный руководитель: **Якименко Людмила Николаевна,**
кандидат филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье выявлены и описаны дидактические возможности театральной педагогики как средства развития творческого мышления младших школьников. Определены методические пути применения инсценирования и драматизации в образовательном процессе начальной школы на уроках литературного чтения, а также во внеурочной деятельности (во время посещения обучающимися театра).

Ключевые слова: *творческое мышление, младшие школьники, театральная педагогика.*

Театральная педагогика является социально-культурным феноменом, данью традиции отечественной культуре и образованию, а также средством духовно-нравственного и этико-эстетического воспитания обучающихся. Интеграция театральной педагогики в урочную и внеурочную деятельность в начальной школе, по нашему мнению, будет способствовать построению целостного, гармоничного учебно-воспитательного процесса, ориентированного на становление всесторонне развитой личности и на её адаптацию и социализацию [1]. Вместе с тем следует учитывать, что успешность использования театральной педагогики как средства воспитания, развития, обучения детей младшего школьного возраста зависит от многих факторов. В первую очередь – от желания и возможности учителя организовывать театральную студию как форму внеурочной деятельности, использовать элементы драматизации и инценирования в урочной деятельности (уроки русского языка, литературного чтения, музыки, изобразительного искусства и др.). Не менее важной является и поддержка инициатив учителя со стороны родителей и администрации школы. Взаимодействие семьи и школы в этом вопросе должно проявляться в моральной и материально-технической поддержке родителями организации спектаклей (костюмы, инвентарь, декорации, музыкальное сопровождение, воплощение определенных образов), разучивание с детьми ролей, присутствие на театральных постановках. Родители должны понимать, насколько интересной и полезной является занятость младших школьников в спектаклях, а также осознавать необходимость применения учителем средств театральной педагогики в обучении и воспитании их детей. Об этом учитель должен говорить им во время родительских собраний, на родительских лекториях, при посещении учеников на дому при проверке жилищно-бытовых условий.

Театральная педагогика в ряде исследований [1; 4] предстает как форма образовательной художественно-эстетической деятельности, которая воссоздаёт жизненное пространство, осваивается ребёнком. Благодаря этому театр становится ролевой игрой, целью и результатом которой является не только максимально убедительный художественный образ, но и моделирование образовательного пространства, подлежащего пониманию, восприятию, принятию обучающимися как комфортной для себя среды. Во время сценического воплощения определенного персонажа происходит раскрепощение психофизического аппарата ученика-актёра путем создания максимально благоприятных условий для организации творческой ауры с целью налаживания свободного эмоционального контакта, атмосферы раскованности, взаимного доверия и креативного самовыражения [4].

Внедрение театрализации в учебно-воспитательный процесс позволяет более полно и эффективно реализовать компенсаторную, развивающую, учебную функции театральной педагогики [1]. В результате, арсенал дидактических средств, которыми наделена театральная педагогика, может быть использован как в целях обучения, так и целях воспитания творческой личности младших школьников и развития их творческого мышления.

Остановимся более подробно на понятии «творческое мышление». Творческое мышление является процессом создания и обработки визуальной, тактильной, аудиальной и любой другой информации через нестандартные, образные и сенсорные связи и концепции, что, в конечном счёте, позволяет прийти к новаторским, нестандартным решениям проблем, оригинальным идеям и неожиданным открытиям. Это становится возможным благодаря тому, что человек может посмотреть на задачи под другим углом, найти неожиданные пути их решения, применив креативные подходы [2; 3].

Развитие творческого мышления именно обучающихся начальной школы связано с благоприятностью младшего школьного возраста, учитывая психолого-возрастные особенности детей этого возраста и, соответственно, его сензитивность. Обоснуем это утверждение. Во-первых, у младшего школьника процесс становления темперамента ещё не закончен, специализация полушарий головного мозга также находится в стадии формирования (правое и левое полушария «выполняют» функции друг друга), а детский мозг, в целом, очень пластичен и восприимчив к разным факторам влияния. У ребенка отсутствует строгая детерминация, асимметрия, которая «делает» взрослых «продуктом цивилизации». Во-вторых, творчество младшего школьника по своей природе более искреннее, чем взрослого. Найти доступ к «детскому» бессознательному намного проще, так как мозговая цензура только в стадии развития. Если применить бережный подход к психике ребёнка, тщательно подобрать упражнения, особенно связанные с невербальным рядом, то можно подготовить его к лёгкому, безболезненному, малозаметному переходу от сознательного творчества к бессознательному. Но упражнения, предлагаемые обучающимся, не могут быть навязаны им извне – они должны стать предметом их собственных наблюдений, размышлений, на которые учитель лишь указывает, стимулируя и активизируя внимание, делая его творчески заостренным, направленным на созидание, раскрепощающим фантазию, развивая наблюдательность, творческое начало ученика [2].

Театральная педагогика предоставляет учителям неограниченный арсенал средств для развития творческого мышления младших школьников, но для того, чтобы эти средства дали результат, у детей должен быть ориентир, образец для подражания, чтобы они понимали, что представляет собой театр, игра на сцене, сценическое воплощение образа, как нужно воспринимать игру актёров, как правильно реагировать на неё, как вообще себя вести во время спектакля и в театре в целом. Для этого рекомендуем педагогам начального звена общеобразовательной школы формировать театральную культуру юных зрителей, воспитывать у них любовь к театру, стимулировать желание самим попробовать себя в сценическом образе путём посещения театра вашего города. Луганск, например, предлагает театралам широкий выбор замечательных спектаклей, рассчитанных на зрителей разных возрастных категорий. В новогодние праздники, в преддверии главного весеннего женского праздника, в майские дни особенно уместным будет такое посещение и классом, и семьей.

Например, Луганский академический украинский музыкально-драматический театр на Оборонной каждый год в декабре приглашает детей и их родителей на новогодние премьеры, например, музыкальная сказка «Отважные коты против Снежной Королевы» по пьесе В. Белоусова и по мотивам одноименной музыкально-комедийной киносказки-мюзикла «Чародеи» (2025). В центре сказочной веселой истории похищение Снежной Королевой из Доброго королевства трёх отважных котов – Сильвестра, Шалтая и Толстопуза. Хвостатые герои, хотя и были заточены в ледяной комнате, но всё-таки сумели устроить побег и придумать план спасения жителей Сказочного мира от порабощения Снежной Королевой. Понятно, что могущественная правительница приготовила Сильвестру, Шалтаю и Толстопузу различные испытания, но отважные, хитрые и находчивые друзья постепенно преодолевают все

трудности, побеждают в нелёгкой борьбе с непреодолимыми силами. Добрая сказка учит маленьких и взрослых зрителей верить в лучшее, в себя и свои силы, доказывает, что упорство, дружба, целеустремленность и смекалка помогут не только в вымышленном мире, но и в жизни.

Луганский академический русский драматический театр имени Павла Луспекаева также предложил юным зрителям новогоднее представление – новогоднюю сказку-комедию «По щучьему велению» (2025), режиссёром-постановщиком и сценаристом которого выступил А. Малахов, зарекомендовавший себя как талантливый, творческий театральный деятель, отличающийся самобытным, даже экстравагантным стилем. Волшебный мир русской народной сказки открыл детям двери в мир чудес, мечты и доброты, где каждый шаг героев к цели сопровождается испытаниями, волшебством и неожиданными, интересными поворотами судьбы. Критики назвали спектакль очередным театральным чудом, рождённым безудержной фантазией. Сами же актёры и режиссёр сказали, что старались создать спектакль-комедию для всей семьи, где для детей одна сюжетная линия, а взрослые, в силу опыта, увидят ещё несколько линий.

Луганский областной академический театр кукол представил спектакль «Маленький Дед Мороз» (2025), в котором поведал малышам и зрителям постарше удивительную историю о сказочной семье, в которой родился, вырос и воспитывался главный герой и неизменный, долгожданный и желанный гость новогодних праздников – Дед Мороз, а также о том, почему, ещё будучи маленьким, он решил приносить веселье в каждый дом и дарить всем людям радость.

Понятно, что восприятие спектакля зрителями глубоко индивидуально. Своеобразие определяется не только психологическим настроем, темпераментом, общим уровнем развития ребёнка, но и тем опытом, который предшествовал его контактам с искусством театра, с опытом жизненным и художественным. Достаточно присмотреться к выражению лиц во время театрального действия, чтобы заметить разную степень внимания и глубину эмоциональной увлечённости детей. Но в любом случае в восприятии театрального зрелища задействованы и мысли, и чувство прекрасного, и воображение маленького зрителя. Театр пробуждает дремлющие силы, бессознательное вводит в сферу сознания, позволяя проявляться детской индивидуальности [4].

Мы заметили, что основной жанр, предлагаемый для просмотра детьми в театре, – это сказки. На уроках литературного чтения чаще всего педагоги предлагают обучающимся для инсценизации и драматизации также сказочные произведения. Эффективность сказок для развития творческого мышления ребёнка младшего школьного возраста заключается в следующих их чертах: 1) отсутствие в сказках прямолинейной морали и скучных поучений; 2) через образы сказки ребёнок сталкивается с жизненным опытом многих поколений. Победа добра в сказках обеспечивает младшему школьнику развитие психологической защищённости и надежную поддержку в процессе социализации; 3) главный герой – это собирательный образ, и обучающемуся проще идентифицировать себя с героем сказки и стать участником сказочных событий, фантазировать о возможных событиях в жизни персонажей произведения; 4) ореол тайн и волшебства, привлекательности и непревзойденности красоты духовного мира.

Итак, в целом, театральная педагогика предполагает: создание спектакля как средства обогащения эмоционально-чувственной сферы личности младшего школьника; включение театральных постановок в учебный процесс начальной школы; не менее важной является и профессиональная подготовка специалистов для проведения уроков театра в начальной школе; обучение студентов – будущих учителей начальных классов – в педагогическом университете основам режиссерского мастерства; повышение уровня квалификации практикующих школьных учителей в вопросах теории и практики театральной педагогики, посещение театров.

Список литературы

1. **Запесоцкий, А. С.** Современные проблемы театральной педагогики / А. С. Запесоцкий // Проблемы театральной педагогики. Традиции и новации школы З. Я. Корогодского :

материалы XV Межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 06 апреля 2020 года. – СПб. : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2020. – С. 6–8.
2. **Кузнецова, К.** Творческое мышление как высшая форма мышления / К. Кузнецова, К. Шевелева // Молодежь и XXI век: материалы VII Международной молодежной научной конференции: в 4 томах, Курск, 21–22 февраля 2017 года. Том 2. – Курск : ЗАО «Университетская книга», 2017. – С. 83–86.
3. **Семенов, С. Н.** Творческое мышление (сущность, механизмы, пути оптимизации) / С. Н. Семенов. – Уфа : РИО БашГУ, 2005. – 142 с.
4. **Цукасова, Л. В.** Театральная педагогика : Принципы. Заповеди. Советы / Л. В. Цукасова ; Л. В. Цукасова, Л. А. Волков ; ред. С. В. Цукасов ; предисл. В. И. Михеева ; вступ. ст. А. С. Тимофеевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : URSS, 2007. – 187 с.

УДК 372.881.161.1

Кострицкая Екатерина Сергеевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
kostritsckaja.ek@yandex.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена системному подходу в формировании грамматического строя речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи на уроках русского языка. Рассматриваются методы и приемы, способствующие развитию грамматических навыков, а также важность индивидуализации обучения. Подчеркивают значимость интеграции различных педагогических технологий для повышения эффективности образовательного процесса и улучшения речевых навыков учащихся.

Ключевые слова: *системный подход, грамматический строй речи, тяжелые нарушения речи, русский язык, методы обучения, индивидуализация, педагогические технологии.*

Введение в проблему формирования грамматического строя речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи является важной задачей в области специального образования. Эти учащиеся сталкиваются с серьезными трудностями в освоении грамматики, что негативно сказывается на их речевом развитии и социальной адаптации. Цель данной статьи – разработать и представить системный подход к формированию грамматического строя речи на уроках русского языка для данной категории учащихся.

Младшие школьники с серьезными нарушениями речи часто избегают речевого общения. Когда же такой контакт все-таки возникает между ребенком и взрослым или сверстником, он оказывается недолгим и поверхностным. Это связано с несколькими факторами: отсутствием ясности в распределении ролей в разговоре, что приводит к «угасанию» беседы; недостаточным запасом представлений у ребенка, необходимых для ответов и поддержания диалога; ограниченным словарным запасом, который мешает формулированию высказываний;

и непониманием со стороны ребенка – они не стремятся разобраться в том, что им говорят, из-за чего их речевые реакции оказываются неуместными и не способствуют продолжению общения [1, с. 25].

Ключевым инструментом формирования коррекционно-образовательной социокультурной среды, способствующей улучшению речевой активности учащихся, является речевой режим.

1. Сотрудники образовательного учреждения постоянно следят за произношением и структурой самостоятельных устных и письменных высказываний учащихся в ходе всех режимных моментов. Логопедические знания, навыки и информация о состоянии звукопроизношения, структуре и степени выраженности речевых нарушений, а также уровне психоречевого развития каждого ребенка поступают педагогам в рамках совместных методических объединений, теоретических и практических семинаров, консультаций и ПМПк [3, с. 167].

2. Руководители методических объединений и творческих групп создают системы критериев для взаимного и самоанализа, разрабатывают инструкции, памятки и модели для обучающихся.

3. Логопеды информируют классных педагогов о речевых проблемах каждого ребенка и о том, над чем ведется работа в данный момент.

4. На протяжении всего дня педагоги ставят учащихся в ситуации, требующие речевого общения, формируют потребность в правильной речи, уделяют внимание активизации речевой деятельности и ее мотивации, создают практические ситуации для освоения речи.

5. Учителя-предметники обязательно планируют отработку произношения и смыслового восприятия нового речевого и понятийного материала по своим предметам, а также значительное время посвящают развитию речемыслительной деятельности детей на уроках.

6. Воспитатели заранее занимаются отработкой произношения и понимания текстов устных публичных выступлений учащихся.

7. Родители направляют свои усилия на коррекцию и развитие речемыслительной активности детей, адаптируя требования к их речи в рамках семейного воспитания.

На уроках все по-прежнему сосредоточено на главной цели: усвоение обучающимися учебного материала в сочетании с коррекционной работой, которая включает в себя следующие аспекты:

1. Закрепление навыка правильного произношения звуков во всех речевых структурах.
2. Развитие фонематического слуха и восприятия на основе программного материала.
3. Выработка навыков ритмико-мелодического и интонационного оформления высказывания.
4. Уточнение, обогащение и активизация словарного запаса.
5. Практическое овладение основными закономерностями грамматического строя речи.
6. Совершенствование форм общения на уроках для обеспечения взаимодействия ситуациях.
7. Развитие в различных коммуникативных самостоятельного высказывания [2, с. 26].

В рамках исследования применялись следующие методы:

Анализ литературы – изучение существующих подходов и методик в области коррекционного обучения.

Наблюдение – мониторинг уроков русского языка для выявления проблем в формировании грамматического строя.

Эксперимент – внедрение разработанных методик на практике с последующим анализом результатов.

Опросы и анкетирование – сбор данных от учителей и родителей о прогрессе учащихся и эффективности применяемых методов.

Экспериментальная часть исследования включала в себя несколько этапов. На первом этапе были определены основные проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся с тяжелыми нарушениями речи в освоении грамматического строя. На втором этапе были разработаны специальные упражнения и задания, направленные на развитие грамматических навыков.

Для диагностики использовалась методика развития грамматического строя М. А. Поваляевой. Цель методики – определение уровня овладения грамматическими

структурами и способности самостоятельно образовывать слова. Для этого использовались игровые задания, направленные на конструирование слов и предложений.

Анализ полученных данных показал, что учащиеся, участвовавшие в эксперименте, продемонстрировали значительное улучшение в использовании грамматических конструкций и увеличили активный словарный запас.

Обобщение результатов показало, что системный подход, включающий индивидуализацию и разнообразие методов обучения, способствует более глубокому усвоению материала.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

– Системный подход к обучению грамматическому строю речи является эффективным инструментом для работы с учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

– Индивидуализация обучения и использование разнообразных методов повышают мотивацию учащихся и способствуют лучшему усвоению материала.

Рекомендуется продолжать исследование в данном направлении, расширяя выбор методов и технологий, а также внедрять результаты в практику работы с другими категориями учащихся с речевыми нарушениями. Перспективы развития проблемы заключаются в создании комплексных программ, которые будут учитывать не только грамматические аспекты, но и общие речевые навыки, что позволит добиться более высоких результатов в речевом развитии детей с тяжелыми нарушениями речи.

Список литературы

1. **Дейнеко, Я. Б.** Проблемы формирования речевой деятельности обучающимися на уроках русского языка / Я. Б. Дейнеко, Л. П. Цой // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук : сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 23–24 сентября 2021 года. – Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2021. – С. 24–28.
2. **Коротовских, Т. В.** Формирование коммуникативной функции речи у младших школьников с общим недоразвитием речи на уроках русского языка / Т. В. Коротовских, Ю. С. Пяшкур // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 3(120). – 68 с.
3. **Сумина, В. А.** Системный подход в организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / В. А. Сумина // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – 2015. – С. 166–171.

УДК 159.9:004

Кравченко Дарья Витальевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
dashulya4854@mail.ru

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ АКТИВНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-СЕТИ

В данной статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия, его структура и влияние различных форм Интернет-активности

(познавательной, коммуникативной и досуговой) на уровень удовлетворенности жизнью и другие аспекты субъективного благополучия пользователей.

Ключевые слова: субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, интернет-сеть, типы активности в интернет-сети, коммуникативная активность, познавательная активность, досуговая активность.

На современном этапе развития психологии исследование субъективного благополучия личности занимает одно из лидирующих положений, потому как стремление к благополучию играет ключевую роль в развитии человеческого общества в целом. Субъективное благополучие является важным объектом исследований в психологии, социологии, экономике и других областях науки. Оно позволяет понять, что делает людей счастливыми, довольными и успешными, и какие факторы влияют на качество их жизни и уровень благополучия.

Целью нашего теоретического исследования является поиск и анализ существующих в научной литературе фактов, отражающих сведения об особенностях субъективного благополучия людей, использующих интернет-сеть с разными намерениями.

Впервые понятие «субъективное благополучие» было введено Э. Динером в 1984 году. Весомый вклад в изучение структуры субъективного благополучия внесли такие зарубежные ученые, как: Н. Брэдберн, Э. Динер, Р. Райан, Э. Деси, К. Рифф, М. Селигман.

В отечественной психологии изучением феномена субъективного благополучия личности занялись относительно недавно. Среди отечественных ученых, занимавшихся исследованием данного явления, можно выделить: Л. В. Куликова, Р. М. Шамионова, Л. В. Жуковскую, А. В. Воронину, П. П. Фесенко, Е. Н. Осина, Е. Ф. Ященко.

В современных реалиях возникает необходимость расширения и дополнения имеющихся сведений о субъективном благополучии личности, в связи с изменением образа жизни человека, детерминированного возникновением и развитием нового социального пространства (интернет-сети).

Среди зарубежных авторов наиболее принята классификация подходов к пониманию субъективного благополучия, разработанная Р. М. Райаном. Он выделил в ней два основных направления исследования этого феномена. Первый из подходов, называемый «гедонистическим» (от древнегреческого слова «гедонизм» – удовольствие), акцентирует внимание на аффективных переживаниях как ключевом аспекте субъективного благополучия. Второй подход, известный как «эвдемонистический» (от древнегреческого слова «эвдемонизм» – счастье, благополучие), рассматривает благополучие как сложное явление, важнейшей и обязательной частью которого является самореализация индивида [1].

Теоретическую основу для исследований данного явления в рамках так называемого «гедонистического» подхода, заложили Н. Брэдберн, а немного позднее – Э. Динер.

В концепции Н. Брэдберна субъективное благополучие личности рассматривается с позиции равновесия между позитивными и негативными аффектами, сопутствующими человеку на протяжении жизни.

В последующем, Э. Динер предложил определение «субъективного благополучия», понимаемого как переживание человеком позитивных эмоций, низкий уровень негативных эмоций (эмоциональная составляющая) и высокая степень удовлетворенности жизнью (когнитивная составляющая) [5].

Основной характеристикой эвдемонистического подхода является мнение, что развитие личности выступает ключевым и необходимым источником его благополучия. К. Рифф разработала модель психологического благополучия, состоящую из шести компонентов. Эта модель основана на различных идеях позитивного психологического функционирования. Согласно автору, «психологическое благополучие представляет собой набор устойчивых психологических характеристик, которые позволяют индивидам действовать более эффективно и достигать лучших результатов, чем в случае их отсутствия» [5]. Структура психологического благополучия включает шесть элементов: 1) жизненные цели,

2) самопринятие, 3) позитивные отношения с окружающими, 4) социальная интеграция, 5) личностный рост, 6) управление окружающей средой.

Таким образом, произведя теоретический анализ различных подходов к пониманию субъективного благополучия личности, мы обозначили основные понятия нашего исследования, а также определили структуру субъективного благополучия, выделив основные его компоненты. Когнитивный компонент включает в себя удовлетворенность жизнью и оценку различных сфер существования, таких как работа, отношения и здоровье. Аффективный компонент охватывает как позитивные, так и негативные эмоции. Мотивационно-смысловой компонент, в свою очередь, включает в себя такие важные аспекты, как самопринятие, личностный рост, наличие цели в жизни, позитивные отношения с окружающими, управление средой и автономия.

Также стоит обратить внимание на понятие интернет-активность. А. И. Лучинкина определяет Интернет-активность, как интегральную характеристику личности, определяемую особенностями взаимодействия индивида с Интернет-средой [3]. Существует множество типов активности в виртуальном пространстве, однако в нашем исследовании мы будем использовать только три основных: познавательную, коммуникативную и досуговую. Познавательная активность включает в себя поиск и усвоение информации, приобретение знаний, умений и навыков; коммуникативная – взаимодействие с другими людьми, обмен информацией; досуговая – развлечение и отдых. Каждый из этих типов играет важную роль в формировании личного опыта пользователя, его навыки, умения, привычки, социальные связи и компетенции.

В современном мире, где Интернет становятся неотъемлемой частью повседневной жизни человека, важно обратить внимание на то, как различные типы активности в сети оказывают влияние на субъективное благополучие человека. Виртуальное пространство предоставляет уникальные возможности для познавательной, коммуникативной и досуговой активности человека, каждая из которых по-своему формирует эмоциональное состояние и общее восприятие жизни.

В исследовании Л. В. Куликова, А. Ю. Маленовой и Ю. В. Потаповой выясняется, что познавательная активность студентов, проявляющих активность в Сети, связана с обращением к учебному и культурному контенту, что способствует повышению их удовлетворенности жизнью. Это указывает на то, что взаимодействие с образовательными ресурсами в Интернете не только расширяет кругозор, но и формирует позитивное отношение к учебе и саморазвитию [2].

Согласно исследованию А. Ю. Маленовой и Ю. В. Потаповой, студенты с низким уровнем субъективного благополучия предпочитают компьютерные игры, юмористический и политический контент, что может свидетельствовать о стремлении справиться с эмоциональным дискомфортом. Предпочтение компьютерных игр указывает на желание уйти от реальности и погрузиться в мир, где они могут контролировать ситуацию и ощущать успех [4].

Таким образом, на сегодняшний день проблема изучения особенностей субъективного благополучия людей с разными типами активности в сети Интернет малоизучена, а по имеющимся данным мнения авторов расходятся. Единого мнения в том, какое влияние виртуальная среда оказывает на субъективное благополучие человека нет.

Однако, нам удалось выявить ряд фактов по этому вопросу. Во-первых, результаты исследований свидетельствуют о том, что люди, предпочитающие реальное взаимодействие, демонстрируют более высокие показатели психологического благополучия, однако с ростом цифровизации границы между виртуальным и реальным мирами стираются [6]. Во-вторых, исследования, проводимые на студентах, показали, что познавательная активность в Интернете положительно коррелирует с удовлетворенностью жизнью, в то время как увлечение компьютерными играми и развлекательным контентом может быть связано с попытками ухода от реальности. В-третьих, склонность людей уходить в Интернет-общение может свидетельствовать о нарушениях в межличностном взаимодействии в реальной жизни и неудовлетворенностью данной сферой жизни. В-четвертых, в научном сообществе не существует единого мнения относительно взаимосвязи между Интернет-активностью и субъективным благополучием.

Список литературы

1. **Линч, М.** Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации / М. Линч // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 3. – С. 137–142.
2. **Куликов, Л. В.** Интернет-предпочтения студентов средних специальных и высших учебных заведений с разным уровнем субъективного благополучия / Л. В. Куликов, А. Ю. Маленова, Ю. В. Потапова // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – 2022. – № 1. – С. 12–23.
3. **Лучинкина, А. И.** Анализ девиантного направления интернет-социализации / А. И. Лучинкина // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015. – № 4(36). – С. 45–53.
4. **Маленова, А. Ю.** Субъективное благополучие как фактор интернетпредпочтений юношей и девушек студенческого возраста / А. Ю. Маленова, Ю. В. Потапова // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4, № 4. – С. 394–407.
5. **Некрасов, В. В.** Основные подходы к изучению субъективного благополучия в отечественной и зарубежной литературе / В. В. Некрасов, С. В. Сушков // Вестник Университета. – 2014. – № 5. – С. 231–237.
6. **Филиппова, О. С.** Психологические особенности людей с разным предпочтением виртуального пространства в 2021 и 2023 гг. / О. С. Филиппова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2024. – № 1. – С. 155–173.

УДК 159.922.7.-057.87

Кравченко Полина Александровна,
студент 2 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»,
профиль подготовки «Специальная психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
polinka.kravchenko2006@mail.ru

Научный руководитель: **Суворова-Григорович Анна Александровна,**
кандидат медицинских наук,
доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ И ПОВЕДЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (СЛУЧАИ ИЗ ПРАКТИКИ)

В статье рассматриваются расстройства эмоционально-волевой сферы и поведения у школьников средних классов общеобразовательной школы. Подробно раскрыты причины возникновения данных нарушений. Описаны два случая из личного опыта выраженных нарушений эмоционально-волевой сферы и поведения при относительной сохранности когнитивной сферы.

Ключевые слова: *нарушения, эмоционально-волевая сфера, поведение, школьники средних классов, случаи из практики.*

В настоящее время изучение эмоционально-волевой сферы у школьников представляет собой важную задачу. Наблюдается рост отклонений от нормы в развитии этих аспектов, что обусловлено воздействием разнообразных факторов на психику [3]. Управление поведением человека обеспечивается взаимодействием эмоциональной и волевой сфер психики, причем эта взаимосвязь носит как прямой, так и обратный характер. С одной стороны, развитие воли

помогает контролировать эмоциональную сферу, а с другой – умение управлять своими эмоциями является ключевым элементом формирования воли [5].

Развитые эмоционально-волевые и когнитивные процессы способствуют нормальному психическому развитию, успешному обучению, осознанному выбору жизненного пути и профессиональной реализации. Напротив, их нарушения могут приводить к проблемам в психическом развитии, затруднениям в социализации и адаптации к обществу.

В научной литературе описаны различные отклонения в эмоционально-волевой сфере, среди которых наиболее распространены: гиперактивность поведения, СДВГ; страхи, повышенная тревожность; агрессивность в поведении; демонстративность поведения; инфантилизм [2].

Детям с *гиперактивностью* свойственна избыточная двигательная активность, импульсивность, трудности с концентрацией внимания и быстрая отвлекаемость во время учебы. Их движения часто бывают резкими и беспокойными. Зачастую, получив задание, такой ученик начинает действовать, не дослушав его полностью, и в итоге оказывается в замешательстве относительно того, что от него требуется.

Тревожные дети проявляют настороженность к окружающему миру, приветствуют робко, говорят тихо. Их отличает повышенная тревожность, склонность к пессимизму, чувство собственной некомпетентности и нежелание знакомиться с новым. Они склонны к самоанализу, обладают низкой самооценкой и стремятся к похвале со стороны взрослых. У таких детей нередко возникают и психосоматические расстройства.

Проявление *агрессии* у ребёнка выражается в игнорировании общепринятых норм и правил, нанесении вреда окружающим, как физического, так и психологического. Такие дети склонны к дракам, легко раздражаются, упрямы и враждебны. Их взаимоотношения с окружающими характеризуются напряжённостью и противоречиями. Агрессивное поведение негативно влияет на здоровье младших школьников, вызывая состояние сильного возбуждения. Более того, если агрессивность закрепляется как устойчивая черта характера, это оказывает неблагоприятное воздействие на личностное развитие и социальную адаптацию ребёнка в будущем.

Демонстративность поведения, которая часто является следствием недостатка внимания со стороны окружающих людей, как правило, характеризуется намеренным и осознанным нарушением принятых норм и правил поведения, особенно нарушением дисциплины на уроках. Внутренне и внешне такое поведение адресовано взрослым. Часто детям с высокой демонстративностью свойственна любовь к украшениям. Для привлечения внимания могут использоваться самые разные средства: кривляние, капризы, истерики, а иногда подчеркнуто «идеальное» поведение и даже нарочитая застенчивость.

Инфантильное поведение характеризуется сохранением в поведении ребенка черт, свойственных более младшему возрасту. Оно связано с личностной незрелостью, особенно в сфере эмоциональной и волевой сферы. Такие дети часто испытывают трудности с контролем над своими желаниями и эмоциями, подвержены перепадам настроения, не способны к самообладанию и преодолению препятствий, легко поддаются влиянию и склонны к подражанию.

Исследования, проведенные О. Я. Яшиной, Л. К. Славиной и А. И. Захаровой, выявили многообразие причин, лежащих в основе проблем поведения школьников [1]. В некоторых ситуациях нарушения поведения являются реакцией ребенка на трудности в школе или на неудовлетворительные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. Поведение может проявляться в нерешительности, негативизме, упрямстве или агрессии. Создается впечатление, что ребенок намеренно нарушает дисциплину, однако это неверно. Он просто не может справиться с возникающими переживаниями. Негативные эмоции приводят к нарушениям в поведении, провоцируют конфликты с окружающими.

В других случаях, проблемы поведения обусловлены индивидуальными особенностями ребенка, такими как особенности нервной системы: неустойчивость психических процессов, замедленность или, наоборот, избыточная активность. Проблемы с поведением у школьников могут привести к трудностям в адаптации к школьной среде, снижению успеваемости, низкой самооценке, неуверенности в себе, возникновению страхов, повышенной тревожности и сложностям в установлении здоровых отношений с окружающими [4].

Во время прохождения практики в общеобразовательной школе я отметила, что каждом классе имелось от одного до трех школьников, явно выделяющихся своим «неправильным» поведением среди одноклассников.

Одним из таких школьников был ученик 5 класса, с хорошим уровнем успеваемости, достаточным запасом знаний об окружающем мире, о школьных предметах, изучаемых на уроках. По словам педагогического коллектива, несколькими месяцами раннее мальчик бегал по школе, бился головой об стену, угрожал своим одноклассникам расправой и ярко выражал свою ненависть по отношению к окружающим. Данная картина сопровождалась нескончаемым истерическим смехом, тремором конечностей. По причине самоповреждающего поведения ученик был отправлен в детскую психиатрическую больницу для лечения и стабилизации психического состояния.

Моя коллега и я познакомились с ним во время психологического консультирования. Нами было проведено тестирование «Незаконченные предложения» (Волкова Е. Н., 2008). Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что мальчик находится в постоянном состоянии напряжения и страха, будучи дома. Неоднократно ученик становился свидетелем физического насилия отца над матерью, а порой и сам оказывался жертвой, в следствие того, что отец злоупотреблял алкоголем.

Негармоничные отношения родителей стали ведущим фактором к нарушениям эмоционально-волевой сферы мальчика.

Еще одним примером из практики стала ученица 6 класса. Одноклассники характеризуют её как замкнутую, скрытную. Неделями не посещала школу, хотя школьная успеваемость сохранялась на достаточном уровне. В школьном туалете неоднократно наносила себе увечья лезвием. Чаще эти эпизоды возникали после ссоры со старшей подругой. В процессе психологического консультирования отмечались мгновенные перепады эмоций виде «неадекватного смеха» в процессе рассказов о том, что она хочет броситься с крыши. В процессе беседы спонтанно замолкала, периодически шепотом что-то говорила сама себе. При тестировании на по А. В. Жмуровой показала умеренный уровень депрессивных расстройств.

Таким образом, можно говорить о том, что у школьников средних классов нарушенное поведение сопровождается выраженными или умеренно выраженными нарушениями эмоционально-волевой сферы, что требует особого внимания со стороны школьных учителей и психологов, и особого психолого-педагогического сопровождения в процессе школьного обучения.

Список литературы

1. **Барыбина, М. Е.** Особенности развития «школьной тревожности» у подростков в периоде завершения среднего звена школьного обучения / М. Е. Барыбина // Актуальные проблемы экспериментальной и клинической медицины : материалы 74-й открытой научно-практической конференции молодых ученых и студентов ВолгГМУ с международным участием, Волгоград, 20–23 апреля 2016 года. – Волгоград : Волгоградский государственный медицинский университет, 2016. – С. 369–372.
2. **Курочкина, К. А.** Профилактика школьной и личностной тревожности пятиклассников в адаптационный период с различной школьной успеваемостью / К. А. Курочкина, О. А. Романко // Человек. Социум. Общество. – 2024. – № 9. – С. 44–54.
3. **Суворова-Григорович, А. А.** Особенности когнитивного дефицита младших школьников с диагнозом минимальная мозговая дисфункция / А. А. Суворова-Григорович, Ю. С. Атаманова // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. – 2022. – № 10. – С. 395–398.
4. **Суворова-Григорович, А. А.** Психологическая и психиатрическая квалификация агрессии, агрессивного и диссоциального поведения, несоциализированного расстройства поведения несовершеннолетних студентов высшего учебного заведения / А. А. Суворова-

Григорович // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 4(109). – С. 87–92.
5. **Федорова, Е. С.** Групповой тренинг как психологическое средство коррекции школьной тревожности у детей среднего школьного возраста / Е. С. Федорова // Дорожно-транспортный комплекс: состояние, проблемы и перспективы развития : сборник научных трудов XXIII Международной технической научно-практической конференции, Чебоксары, 15 февраля 2024 года. – Чебоксары : ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)», 2024. – С. 390–393.

УДК 376

Кривова Екатерина Васильевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
krivovarkaterina86@gmail.com

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

УРОКИ ГРАММАТИКИ И ПРАВОПИСАНИЯ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье описываются особенности усвоения грамматических навыков и правописания у школьников с тяжелыми нарушениями речи в коррекционной школе на уроках русского языка, анализируются методы работы на уроках с данной категорией учащихся, выявляются отличительные особенности обучения, перечисляются условия, необходимые для эффективного применения коррекционных мер в логопедической работе в инклюзивном пространстве школьного обучения.

Ключевые слова: *тяжелые нарушения речи, грамматика, правописание, школьники, уроки русского языка, инклюзия.*

В настоящее время все большее количество современных детей имеет различные речевые нарушения. Самым распространенным из них является общее недоразвитие речи, которое характеризуется недостаточным развитием звукового оформления в устной речи, дифференцирования звуком речи на слух, малым пассивным и активным словарем, а также бедностью речевого оформления собственной речи. Помимо этого речевого нарушения, есть и ряд других, которые намного сложнее поддаются коррекции и остаются с ребенком на протяжении его школьной жизни. к таким дефектам речи относится: заикание, дизартрия, алалия, афазия, ринолалия и другие. Часто данные речевые нарушения сопровождаются другими, не связанными с речью, но значительно влияющими на ее развитие.

Такие дети часто сталкиваются с различными трудностями при общении в дошкольном возрасте. В случае отсутствия или недостаточной коррекционной работы с логопедом в раннем возрасте – данная речевая проблема остается с ребенком и в его школьной жизни. В случае, когда школьник имеет тяжелое нарушение речи, это может негативно отразиться на его способности к усвоению нового навыка, такого как письмо и чтение. Это связанно с тем, что у ребенка с нескорректированным знанием произношения звуков происходит неправильный процесс запоминания соотнесения звука с буквой и ее внешним видом, ему сложнее запомнить звучание буквы, отличить одну от другой на слух. Также нарушение письма может происходить из-за того, что у школьника на недостаточном уровне развита способность дифференцирования

звуков в устной речи, что приводит к нарушению запоминания букв, их звукового оформления и в дальнейшем к затруднениям использования письма и письменной речи.

Таким образом школьники с тяжелым нарушениям речи чаще других могут столкнуться с трудностями при освоении способности к письму, из-за недостаточного развития навыка грамматического оформления речи на слух. Проблемы могут возникать и на более ранних этапах обучения новому навыку. Школьнику может тяжело даваться запоминание элементов букв, их графического изображения. Помимо этого, нарушения письменной речи могут проявляться в различных видах. Ребенок путает написание букв, не видит границы предложения, у него вызывает трудности определение схожих по звучанию букв, а также возникают проблемы с правильным оформлением слова.

Частая проблема у детей с тяжелыми нарушениями речи – правильное грамматическое оформление письменного высказывания. Школьники трудно запоминают понятия о частях речи, путают части речи между собой и не могут выделить определенные члены предложения в предложениях и тексте. Таким детям нелегко дается склонение по падежам, они не могут определить форму и вид представленного слова в задании. Детям с тяжелыми нарушениями речи труднее дается усвоение нового речевого и письменного материала. Это связано непосредственно с их речевым нарушением и спецификой работы мыслительных процессов, из-за чего им нужен другой подход для представления и усвоения новых знаний.

В данной статье мы рассмотрим методики проведения эффективного урока по русскому языку для детей с тяжелыми нарушениями речи. Выявим наиболее эффективные приемы проведения уроков, при которых школьники с речевой патологией смогут лучше усваивать материал по русскому языку. Для этого мы проанализируем и сравним методики проведения уроков по правописанию и грамматике для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Работой в школе с детьми с тяжелыми нарушениями речи занимались многие ученые в области логопедии и педагогики. Мы рассмотрим современные методики проведения занятий в коррекционных школах и выявим ключевые моменты. В статье Бессоновой Т. П. рассматривается проведение уроках русского языка для детей с нарушениями речи, она выделяет следующие методы работы по формированию знаний у школьников с речевой патологией [2].

При изучении русского языка с учащимся логопедических школ приходится организовывать специальную работу, так как трудности в изучении грамматики вызваны серьезными нарушениями речи. В коррекционных школах уроки русского языка проходят несколько иначе, чем в общеобразовательных школах, хотя часто используются те же методы, что и в обычных. Работая со школьниками с нарушениями речи и обучая их грамматике, необходимо больше уделять внимания постоянному взаимодействию нового материала с ранее изученной информацией, для закрепления всех видов получаемых знаний. Важно, что детям с ОНР нужно постоянно повторять изучаемый материал. На любом уроке, изучая любой предмет в коррекционной школе, нельзя игнорировать смысловое наполнение слов, предложений, фраз и выражений. Очень важным здесь является морфологический анализ, подбор однокоренных слов, подбор синонимов и антонимов – таким способом дети легче ассоциируют изучаемый материал с чем-то знакомым и быстрее запоминают новое.

На уроках грамматики очень важно научить детей распознавать на слух и понимать значение морфологических частей слова. Это способствует не только развитию навыков правописания, но и пониманию учебного материала по всем предметам. В грамматическом анализе особое внимание уделяется смысловой стороне вопроса, которая помогает сформировать правильное соотношение слов в предложении и, как следствие, устраняет аграмматизмы. На уроках русского языка необходимо использовать наглядные пособия для вызова ассоциаций, чтобы помочь детям лучше понять общее значение слова и грамматический материал. Итак, при изучении русского языка в школе коррекционной направленности необходимы следующие условия: практическое изучение грамматических тем на уроках развития речи; постоянная связь нового и ранее изученного материала; работа со смысловым наполнением слов и предложений [2].

Азарова В. П. также рассматривает развитие речи у школьников с тяжелыми нарушениями речи, уделяя внимание грамматической составляющей и выделяя следующее. Школьникам

с тяжелыми нарушениями речи может быть трудно начать изучать грамматические категории, если дети еще не обладают достаточными знаниями в этой области. Поэтому, прежде чем приступить к изучению частей речи на уроках грамматики, важно сначала проинформировать учащихся о практическом использовании частей речи и способах их изменения, попрактиковаться в изменении слов по формам, узнать о понимании значения учащимися измененных слов. Обучение изменению частей речи начинается с простых упражнений и постепенно переходит к более сложным. Постепенность работы обуславливается особенностью восприятия новой информации у учеников с нарушениями речи, им нужен обязательный подготовительный период, больше занятий на повторение нового материала, а также систематическое повторение изученного на других уроках [1].

Делая вывод из представленных способов работы, можно выявить следующие приемы. Обязательная подготовка школьников с тяжелыми нарушениями речи к изучению нового материала делает понимание ими темы более устойчивым. Необходимо постоянное повторение изученного материала на последующих уроках русского языка и других уроках для закрепления полученного знания и применения его на практике. Морфология также важна для усвоение грамматических норм и совершенствования навыков правописания. Использование иллюстративных и других наглядных пособий все еще остается необходимым для проведения уроков русского языка в школе коррекционной направленности. Важно объяснять школьникам с нарушениями речи значение слов, а также показать, как меняются их окончания при изменении формы слова.

Таким образом, можно сказать, что школьникам с тяжелыми нарушениями речи необходимы специальные условия обучения. Таким школьникам труднее дается усвоение информации, в особенности правильность использования грамматических средств родного языка и правописания. При применении учителем методов коррекционной направленности на уроках по русскому языку дети с нарушениями речи будут эффективнее усваивать материал и применять его в жизни.

Список литературы

1. **Азарова, В. П.** Развитие речи в V–VI классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / В. П. Азарова // Специальная школа : сборник статей / под ред. А. И. Дьячкова. – Москва : Просвещение, 1965. – Вып. 2. – С. 45–62.
2. **Бессонова, Т. П.** Подготовка учащихся к усвоению правил правописания и грамматики на уроках развития речи / Т. П. Бессонова // Дефектология. – 1973. – № 3. – С. 48–55.
3. **Богатая, О. Ф.** Обучение грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи. 1 дополнительный и 1 классы : учебное пособие для общеобразовательных организаций, реализующих ФГОС НОО обучающихся с ТНР (варианты 5.1 и 5.2) / О. Ф. Богатая. – Москва : ВЛАДОС, 2018. – 128 с.

УДК 159.9

Лаврова Мария Сергеевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ДОНГУ», г. Донецк
mawa.lavrova.05@mail.ru

Научный руководитель: **Устинова Наталия Валериевна,**
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
ФГБОУ ВО «ДОНГУ», г. Донецк

СВЯЗЬ ВИРТУАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ С ОБРАЗОМ ТЕЛА И САМООЦЕНКОЙ У ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

В статье рассматривается влияние интернета и социальных сетей на формирование виртуальной идентичности, образа тела и самооценки у современных пользователей. Исследуется, как идеализированные образы в социальных сетях формируют нереалистичные стандарты красоты, способствуя развитию дисморфофобии и расстройств пищевого поведения. Анализируется значимость образа тела для самосознания личности и его влияние на самооценку, обращая внимание на культурные и исторические контексты проблемы. В рамках исследования выделяются три ключевых аспекта виртуальной идентичности, которые влияют на самооценку пользователей.

Ключевые слова: *образ тела, виртуальная идентичность, самооценка, социальные сети.*

Современное общество неразрывно связано с повсеместным распространением интернета. Его стремительное развитие в 90-х годах сформировало уникальную социокультурную среду с огромным количеством легкодоступных информационных ресурсов. Эта доступность информации в виртуальном пространстве интернета ознаменовала наступление новой эры – «кибернетического общества», где информация стала ключевым фактором прогресса. Сегодня онлайн-сервисы стали неотъемлемой частью жизни практически каждого человека [4].

Интернет, с его открытостью и популярностью онлайн-сервисов, обеспечивает удобство решения множества задач, но одновременно увеличивает время, проводимое пользователями в виртуальном пространстве. Распространение интернета и гаджетов, позволяющих бесконтрольное пребывание онлайн, привело к заметным изменениям в развитии личности и восприятии себя. Современные люди активно используют интернет, особенно социальные сети, для общения, поиска единомышленников и покупок. Однако чрезмерное погружение в интернет-пространство может вызывать негативные последствия, такие как снижение интереса к реальным отношениям, хроническая усталость, нервно-психическое истощение и ослабление самоконтроля, а также на изменение образа тела и самооценки [1].

По мнению М. Кастельса, современное общество характеризуется постоянными изменениями и экспериментами с идентичностью. Распространение онлайн-сервисов и формирование специфической культуры пользователей социальных сетей обостряют противоречия между виртуальным и реальным аспектами личности [2].

Влияние интернета на формирование и искажение образа тела тесно связано с повсеместным распространением отредактированных изображений и видео в социальных сетях и других онлайн-платформах. Идеализированные образы, часто недостижимые в реальности, создают нереалистичные стандарты красоты, вызывая у пользователей чувство неполноценности и неудовлетворенности собственной внешностью. В результате, интернет становится не просто инструментом общения, но и мощным фактором, формирующим искаженное восприятие собственного тела и способствующим развитию различных психологических проблем.

Образ тела является важным компонентом самосознания личности и влияет на наше восприятие себя и своего места в обществе. Проблема образа тела возникает, когда мы не

считаем свое тело достаточно привлекательным или соответствующим идеалам, установленным обществом или средствами массовой коммуникации.

Отечественные и зарубежные исследования позволили создать модель виртуальной идентичности в социальных сетях, состоящую из трёх ключевых аспектов: уровня зависимости от соцсетей, степени принятия онлайн-субкультуры и конструируемого виртуального образа (включающего внешность, личностные характеристики и коммуникативный стиль) [4]. Эти элементы непосредственно влияют на самооценку пользователей, что делает её важным аспектом в рамках виртуальной идентичности.

Самооценка – один из аспектов Я–концепции (собственного представления о себе или образа самого себя, то есть совокупности мнений о своём здоровье, внешности, характере, влиянии на окружающих, способностях и недостатках; поскольку она основана на собственном мнении, она не всегда соответствует действительности). Человек с высокой самооценкой воспринимает себя в позитивном свете, в то время как при низкой самооценке Я–концепция носит негативный характер [3].

Актуальность исследования взаимосвязи виртуальной идентичности, образа тела и самооценки обусловлена растущим влиянием социальных сетей и онлайн-платформ на психическое здоровье, особенно у молодых людей. Данная работа посвящена анализу этих взаимосвязей, рассматривая, как создание и поддержание виртуальной идентичности влияет на восприятие собственного тела и формирование самооценки.

Целью исследования является изучение взаимосвязи виртуальной идентичности с образом тела и самооценкой.

В основе данного исследования лежит гипотеза, что существует отрицательная корреляция между искаженным образом тела в онлайн-пространстве и адекватной самооценкой.

В исследовании приняли участие студенты-психологи Донецкого государственного университета, численностью 50 человек в возрасте от 18 до 28 лет.

Исследование проводилось в онлайн-формате. Все испытуемые были хорошо ознакомлены с инструкцией, а также осведомлены о полной конфиденциальности исследования, что позволило обеспечить соблюдение всех правил проведения психологического исследования и дало возможность получить надёжные результаты.

В исследовании были применены такие методики: опросник «Виртуальная идентичность пользователей соцсетей» (Д. Н. Погорелов, 2022), Мультимодальный опросник отношения к телу (Т. Ф. Кэш, в адаптации Л. Т. Баранской, С. С. Татауровой, 2011), методика «Самооценка личности» (О. И. Мотков, 2003), методика «Рефлексивная самооценка потенциалов депривации и саморазвития личности» (Н. П. Фетискин, 2006). Для выявления статистической значимости полученных результатов был проведен корреляционный анализ Пирсона.

Исследование показало значимые корреляционные связи между кибераддикцией, самовосприятием и виртуальным образом. Более высокая ориентация на внешность и тревога по поводу веса связаны с большей кибераддикцией ($r = 0,35$, $p \leq 0,05$; $r = 0,32$, $p \leq 0,05$). Люди, недовольные своей внешностью, склонны к искажению образа в сети ($r = 0.41$, $p \leq 0,01$). Напротив, удовлетворенность телом обратно коррелирует с более реалистичным виртуальным образом ($r = –0,35$, $p \leq 0,05$), чем реалистичнее виртуальный образ, тем ниже уровень удовлетворенности телом. Низкая самооценка, проявляющаяся в низкой нравственности ($r = –0,41$, $p \leq 0,01$) и низком самопринятии ($r = –0,33$, $p \leq 0,05$), обратно коррелирует с принятием онлайн-субкультур, то есть, чем ниже самооценка, тем выше вероятность вовлечения в такие сообщества. Напротив, самоотвержение демонстрирует положительную корреляцию как с кибераддикцией ($r = 0,31$, $p \leq 0,05$), так и с принятием онлайн-субкультур ($r = 0,34$, $p \leq 0,05$). Самоуничижение также положительно коррелирует с вовлеченностью в онлайн-субкультуры ($r = 0,41$, $p \leq 0,01$) и стремлением создать привлекательный виртуальный образ ($r = 0,45$, $p \leq 0,01$). Самоограничение демонстрирует сильную положительную корреляцию со стремлением создать привлекательный виртуальный образ ($r = 0,45$, $p \leq 0,01$).

Полученные результаты свидетельствуют о сложной взаимосвязи между кибераддикцией, самовосприятием и формированием виртуального образа. Одной из возможных причин этой

связи является негативное самовосприятие, которое может проявляться в форме тревоги относительно веса, неудовлетворенности внешностью и низкой самооценки. Люди с такими психологическими установками часто испытывают потребность в утешении и подтверждении своего достоинства через онлайн-взаимодействия. Это приводит к тому, что они создают идеализированное виртуальное «я», пытаясь компенсировать свои внутренние комплексы и неудовлетворенность. Виртуальная среда предоставляет возможность создать образ, который не обязательно соответствует реальности, что может казаться более привлекательным и приемлемым.

С другой стороны, удовлетворенность своим телом и высокая самооценка способствуют формированию более реалистичного образа в сети. Люди, которые принимают себя и довольны своей внешностью, менее склонны к искажению своего виртуального представления, так как они не нуждаются в дополнительном подтверждении своей ценности через идеализацию.

Также стоит отметить, что участие в онлайн-субкультурах может быть связано с низкой нравственностью и самоотвержением. Это может подталкивать людей к поиску одобрения и поддержки в виртуальном пространстве, что, в свою очередь, увеличивает вероятность кибераддикции. Самоуничижение может прогнозировать более активное формирование идеализированного виртуального образа, поскольку люди, испытывающие внутренние конфликты и низкую самооценку, стремятся создать альтернативную реальность, где они могут чувствовать себя более успешными и привлекательными. Таким образом, все эти факторы создают сложную систему, в которой негативное самовосприятие подпитывает кибераддикцию, а кибераддикция, в свою очередь, усиливает искажение самовосприятия.

В ходе исследования были выявлены значимые корреляционные связи между кибераддикцией, самовосприятием и виртуальным образом. Высокая ориентация на внешность и тревога по поводу веса связаны с увеличением кибераддикции, в то время как удовлетворенность телом обратно коррелирует с реалистичностью виртуального образа. Низкая самооценка и нравственность способствуют вовлечению в онлайн-субкультуры, тогда как самоотвержение связано с кибераддикцией и поиском поддержки в виртуальном пространстве.

Рекомендации включают разработку программ психологической помощи для людей с низкой самооценкой, внедрение образовательных инициатив для формирования позитивного самовосприятия и создание рекомендаций по безопасному онлайн-взаимодействию.

Будущие исследования должны сосредоточиться на долгосрочных последствиях кибераддикции и влиянии технологий на самовосприятие. Комплексный подход к решению проблемы поможет снизить уровень кибераддикции и улучшить отношения с виртуальной средой.

Список литературы

1. **Воробьева, И. В.** Психологический портрет современной молодежи в контексте восприимчивости к интернет-контенту (ценности, нормы, стратегии поведения) / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, Д. В. Руденкин // Психологическая уязвимость : коллективная монография. – М., 2020. – С. 45– 78.
2. **Кастельс, М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс; под науч. ред. О. И. Шкаратана ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : ГУ ВШЭ, 2004. – 608 с.
3. **Квинн, В. Н.** Прикладная психология : учебное пособие для студентов вузов / В. Н. Квинн. – 4-е изд., междунар. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 558 с.
4. **Рыльская, Е. А.** Психологическая структура и особенности виртуальной идентичности пользователей социальных сетей : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.05 / Е. А. Рыльская ; Юж.-Урал. гос. ун-т. – Челябинск, 2022. – 215 с.

УДК 159.922

Лебедка Ангелина Руслановна,
студент 2 курса магистратуры,
направление подготовки – 37.04.01 Психология,
программа магистратуры «Кризисная психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
lina.lebedka@bk.ru

Научный руководитель: **Барышева Елена Ивановна,**
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ» г. Луганск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Данная статья посвящена анализу особенностей профессиональной мотивации мужчин и женщин. Рассматриваются теоретические подходы к изучению профессиональной мотивации, ее основные виды, а также различия мотивационной структуры у мужчин и женщин. На основе современных исследований выявлены ключевые факторы, влияющие на профессиональное самоопределение и карьерные ориентации мужчин и женщин.

Ключевые слова: *профессиональная мотивация, профессиональное самоопределение, карьерные ориентации, профессиональная деятельность.*

В настоящее время профессиональное самоопределение представляет перед молодежью значительные проблемы. Люди с самого раннего возраста обладают повышенной восприимчивостью к социальным влияниям. При выборе профессионального пути человек неосознанно поддается социальным нормам, носителями которых является круг близких родственников, учебные заведения и средства массовой информации, стремясь найти в будущем работу, соответствующую своей социальной роли.

Возрастающий интерес научного сообщества к изучению связи между профессиональной мотивацией и гендерными особенностями подчеркивает значимость данной темы. Очевидно, что отдельные профессии могут быть направлены либо на мужской, либо на женский труд, однако ключевым основанием является мотивация человека. Она играет ключевую роль в формировании профессионального мастерства и достижении успеха. Именно мотивация определяет степень эмоциональной вовлеченности специалиста в рабочий процесс, а также его отношение к трудностям и нагрузкам, возникающим в профессиональной деятельности.

В психологической науке этот феномен рассматривается как совокупность факторов, побуждающих человека к выбору профессии, профессиональному развитию и стремлению к успеху.

В современных исследованиях выявляются значительные различия в профессиональной мотивации мужчин и женщин, которые обусловлены биологическими, социальными и культурными аспектами. В обществе до сих пор сохраняются устойчивые представления о «мужских» и «женских» профессиях, что влияет на карьерные установки и профессиональное поведение.

Психологи выделяют различные типы профессиональной мотивации. По классификации Э. С. Чугуновой, можно выделить три основные формы:

1) доминантная мотивация, связанная с осознанным выбором профессии и стремлением к развитию;

2) ситуативная мотивация, возникающая под влиянием внешних обстоятельств;

3) конформистская мотивация, при которой профессиональный путь определяется ожиданиями общества или близкого окружения [4].

Эти типы мотивации оказывают значительное влияние на профессиональную удовлетворенность и уровень вовлеченности в трудовой процесс.

Гендерный аспект профессиональной мотивации проявляется в различиях карьерных предпочтений и подходов к построению карьеры. Штрикова Д. Б. подчеркивает, что по-прежнему распространены стереотипы, согласно которым мужчины должны быть основными добытчиками, а женщины – хранительницами домашнего очага [5].

Золотарева Г. М. отмечает, что мужчины в первую очередь мотивированы финансовым благополучием, что обусловлено их традиционной социальной ролью, тогда как женщины стремятся к стабильности и безопасным условиям труда [1].

Влияние социальных норм на профессиональную мотивацию подтверждается зарубежными исследованиями. Так, Б. П. Эбрахими и его коллеги обнаружили, что женщины, несмотря на активное участие в экономике Китая и Гонконга, остаются менее представленными в руководящих структурах [6]. В то же время Б. Вебер и его соавторы установили, что у женщин профессиональная мотивация усиливается в условиях социальной необходимости, тогда как у мужчин она выше в конкурентной среде [2]. Это подтверждает, что различия в профессиональных ориентациях формируются не только под влиянием биологических факторов, но и в результате воздействия социальных и культурных норм.

По мнению Е. П. Ильина, мужчины больше внимания уделяют содержанию работы и возможностям для самореализации, в то время как женщины чаще акцентируют внимание на комфортных условиях труда и межличностных отношениях в коллективе [4].

Процесс профессионального становления зависит от множества факторов, включая уровень образования, наличие социальной поддержки и индивидуальные личностные особенности. Исследования показывают, что высокая самооценка и уверенность в себе способствуют достижению карьерных целей.

Проведенный теоретический анализ особенностей профессиональной мотивации мужчин и женщин позволяет сделать ряд важных выводов. Профессиональная мотивация является сложной многогранной категорией, включающей в себя как внутренние, так и внешние факторы, влияющие на выбор профессии, карьерное развитие и удовлетворенность трудовой деятельностью. Несмотря на то, что в современном мире границы между традиционно «мужскими» и «женскими» профессиями постепенно стираются, гендерные различия в мотивационных установках сохраняются и оказывают значительное влияние на профессиональный путь личности.

Гендерные различия проявляются и в типах мотивации: мужчины чаще демонстрируют внутреннюю мотивацию, связанную с личными амбициями и стремлением к успеху, тогда как женщины более восприимчивы к внешним факторам, таким как социальные ожидания, поддержка семьи и оценка окружающих.

Таким образом, профессиональная мотивация мужчин и женщин имеет как сходные, так и специфические характеристики, которые формируются под воздействием множества факторов. Хотя традиционные различия в мотивации сохраняются, современные социальные процессы способствуют их сглаживанию, что открывает новые перспективы для развития профессиональной деятельности. Важно учитывать гендерные особенности при разработке программ профессионального развития, управлении персоналом и создании условий для успешной карьеры, чтобы каждый человек мог реализовать свой потенциал независимо от социальных стереотипов и культурных норм.

Список литературы

1. **Золотарева, Г. М.** Мотивация персонала к профессиональной деятельности / Г. М. Золоторева // Успехи современной науки. – 2016. – Т. 4. – С. 150–155.
2. **Вебер, Б.** Гендерные пути усиления мотивации в группах / Б. Вебер, М. Виттхен, Г. Хертель // Роли пола. – 2009. – № 60. – С. 731–744.
3. **Макклелланд, Д.** Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 669 с.
4. **Ильин, Е. П.** Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010.

5. **Штрикова, Д. Б.** Гендерные стереотипы в профессиональной деятельности / Д. Б. Штрикова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 1(56). – С. 250–252.
6. **Эбрахими, Б.** Гендерные различия в мотивации к управлению в Китае и Гонконге / Б. Эбрахими, С. Янг, В. Люк // Роли пола. – 2001. – № 45. – С. 433–453.

УДК 372.882

Лободина Кристина Эдуардовна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
vspu@vspu.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ИНТЕРЕСА К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

В статье рассматриваются особенности формирования у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи интереса к самостоятельному чтению. Описаны факторы, влияющие на мотивацию к чтению у данной категории детей. Представлены методы и приёмы, способствующие развитию познавательной активности и формированию устойчивого интереса к чтению. Даны рекомендации по организации коррекционной работы, направленной на повышение читательской самостоятельности.

Ключевые слова: *самостоятельное чтение; мотивация; тяжелые нарушения речи; коррекционная педагогика; познавательная активность.*

Чтение является одним из важнейших навыков, обеспечивающих успешное обучение и социализацию ребёнка. Однако у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) процесс формирования читательской деятельности сопровождается значительными трудностями [1]. Недостаточная развитость фонематического восприятия, ограниченный словарный запас, нарушения грамматического строя речи и другие речевые особенности могут снижать интерес к самостоятельному чтению, затрудняя овладение этим навыком [2].

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что отсутствие мотивации к чтению у детей с ТНР приводит к замедленному усвоению учебного материала, затрудняет их дальнейшее интеллектуальное развитие и ограничивает возможности коммуникации. Важно не только обучить таких детей техническим аспектам чтения, но и сформировать у них устойчивый интерес к самостоятельной читательской деятельности.

Цель статьи – рассмотреть эффективные методы и приёмы, способствующие развитию интереса к самостоятельному чтению у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи, а также предложить рекомендации по организации коррекционной работы в данном направлении.

Новизна исследования заключается в комплексном подходе к формированию мотивации к чтению, включающем использование игровых технологий, наглядных средств, интеграции чтения с другими видами деятельности и создания комфортной образовательной среды, способствующей развитию познавательной активности детей.

В ходе исследования были использованы теоретические и эмпирические методы, направленные на изучение процесса формирования интереса к самостоятельному чтению

у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи. Теоретические методы включали анализ научной и методической литературы по вопросам речевого развития и формирования читательских навыков у детей с ТНР, сравнительный анализ существующих подходов к развитию мотивации к чтению в коррекционной педагогике, а также обобщение педагогического опыта в области обучения чтению детей с особыми образовательными потребностями [3].

Эмпирические методы включали педагогическое наблюдение, позволяющее отслеживать уровень интереса детей к чтению, их активность на занятиях и вовлечённость в процесс обучения. Также применялись диагностические методики, включающие анкетирование, беседы и анализ детской деятельности с целью оценки мотивации к чтению. В рамках педагогического эксперимента проводилась апробация различных методов и приёмов формирования читательского интереса, включая использование игровых и наглядных средств в образовательном процессе. Дополнительно был проведён анализ продуктов деятельности детей, таких как читательские дневники, творческие работы и упражнения, направленные на развитие навыков осознанного чтения [5].

В рамках исследования была проведена экспериментальная работа, направленная на изучение уровня мотивации к самостоятельному чтению у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи, а также на выявление эффективности использования различных методов формирования читательского интереса.

На первом этапе исследования был проведён диагностический срез, включавший наблюдение за детьми во время чтения, анкетирование педагогов и родителей, а также анализ речевых и читательских умений учащихся [2]. Полученные данные показали, что у большинства детей с ТНР отмечаются низкий уровень мотивации к самостоятельному чтению, трудности в понимании прочитанного, недостаточная развитость грамматического строя речи и ограниченный словарный запас.

На втором этапе был реализован комплекс коррекционных методик, направленных на формирование устойчивого интереса к чтению. В образовательный процесс были включены игровые технологии (составление сказок, чтение с элементами драматизации), использование наглядных материалов (иллюстрированные книги, лексико-грамматические таблицы), а также интерактивные упражнения, способствующие развитию познавательной активности.

После внедрения этих методик был проведён повторный диагностический срез, результаты которого показали значительное повышение интереса детей к самостоятельному чтению. Учащиеся стали проявлять больше инициативы в выборе книг, активнее включаться в обсуждение прочитанного, а также демонстрировать более осознанное отношение к текстам [4].

Результаты исследования показали, что у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи процесс формирования интереса к самостоятельному чтению требует системного и комплексного подхода. Основными трудностями, с которыми сталкиваются дети данной категории, являются низкая мотивация, недостаточное понимание прочитанного, ограниченный словарный запас и трудности в грамматическом оформлении речи. Включение в образовательный процесс игровых методик, наглядных материалов, а также интеграция чтения с другими видами деятельности способствуют повышению познавательной активности и развитию устойчивого интереса к чтению [3].

Для повышения эффективности работы в данном направлении рекомендуется применять игровые технологии, такие как драматизация сюжетов, создание сказок и работа с интерактивными текстами; активно использовать наглядные средства, включая иллюстрации, схемы, таблицы и тематические карточки; обеспечивать индивидуальный подход к каждому ребёнку, учитывая его уровень речевого развития и читательские способности; а также вовлекать родителей в процесс формирования читательской мотивации через совместные чтения и обсуждения книг [5].

Перспективы дальнейшего изучения проблемы связаны с разработкой специализированных методических рекомендаций для педагогов и логопедов, направленных на адаптацию процесса обучения чтению для детей с ТНР. Также перспективным направлением является использование цифровых образовательных технологий и мультимедийных ресурсов для повышения мотивации к самостоятельному чтению у данной категории обучающихся.

Список литературы

1. **Жизнева, Н. В.** Коммуникативная компетентность педагога как условие эффективного психологического сопровождения развития младших школьников с нарушениями речи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Н. В. Жизнева. – Ростов-н/Д, 2011. – 222 с.
2. **Ибатуллина, О. В.** Формирование навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе / О. В. Иббатуллина // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. памяти проф. В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России, Екатеринбург, 12–13 апр. 2023 г. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования ; науч. ред.: Е. В. Семенова, А. В. Цыганкова. – Екатеринбург, 2023. – С. 296–302.
3. **Кошелева, Н. В.** Активизация речевой коммуникации у детей и взрослых с патологией речи / Н. В. Кошелева, Н. А. Кочеткова. – М. : Владос, 2018. – 199 с.
4. **Кривовязова, Н. Д.** Обучение русскому, белорусскому языкам и литературному чтению детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие / Н. Д. Кривовязова. – Минск : Зор. Верасок, 2018. – 204 с.
5. **Надеева, В. Е.** Организация уроков литературного чтения у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи / В. Е. Надеева// Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенез : материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, Екатеринбург, 22 апр. 2015 г. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования ; науч. ред.: И. А. Филатова, О. Г. Нугаева. – Екатеринбург, 2015. – С. 183–187.

УДК 376.37

Манукина Анастасия Павловна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
nastya.manukinaaaaa@mail.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена исследованию дидактико-методических принципов начального обучения русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Рассматриваются основные подходы к организации учебного процесса, методы и приемы, способствующие эффективному усвоению языковых навыков. Особое внимание уделено анализу современных методик, их адаптации для детей с ТНР, а также экспериментальной проверке их эффективности. В статье представлены результаты исследования, обобщены данные и даны рекомендации для педагогов и логопедов.

Ключевые слова: *тяжелые нарушения речи, начальное обучение, русский язык, дидактические принципы, методические подходы, коррекционная педагогика.*

Обучение русскому языку детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является одной из актуальных проблем и представляет собой одну из важнейших задач в современной коррекционной педагогике. ТНР включают в себя такие расстройства, как алалия, дизартрия, ринолалия и другие, которые существенно затрудняют процесс овладения языковыми

навыками. Дети с такими нарушениями сталкиваются с трудностями в освоении как грамматической, так и лексической стороны языка. Несмотря на значительное количество исследований в области коррекционной педагогики, проблема начального обучения русскому языку детей с ТНР остается недостаточно изученной. Традиционные методы обучения часто оказываются малоэффективными из-за специфики речевых нарушений. Это требует разработки новых подходов, которые бы учитывали когнитивные, эмоциональные и речевые особенности детей с ТНР. В связи с этим возникает необходимость разработки специальных дидактико-методических принципов, которые учитывали бы особенности речевого развития таких детей и способствовали их успешной интеграции в образовательный процесс.

Принципы начального обучения русскому языку включают в себя ряд подходов, которые способствуют эффективному освоению языка, формированию базовых знаний и навыков. Основные принципы начального обучения русскому языку включают следующие подходы:

1. Постепенность. Обучение должно происходить от простого к сложному, начиная с освоения букв и звуков, затем переходя к словам, предложениям и более сложным грамматическим конструкциям. Важно обеспечить постепенное усложнение материала, чтобы учащиеся могли закрепить базовые знания, прежде чем перейти к более сложным темам.

2. Доступность и наглядность. Материал должен быть понятным для детей, с использованием наглядных пособий, картинок, схем и других визуальных средств. Важно привлекать внимание учащихся через реальные примеры из их окружения.

3. Игровой метод. В начальной школе важно использовать игры, задания и упражнения, которые делают процесс обучения увлекательным и интересным. Это помогает детям легче воспринимать новый материал.

4. Активность учащихся. Обучение должно быть активным, предполагая участие детей в диалогах, обсуждениях, упражнениях и ролевых играх. Это способствует развитию речевых навыков и улучшению устной речи.

5. Многообразие форм обучения. Важно чередовать различные виды деятельности: чтение, письмо, устные упражнения, прослушивание и выполнение заданий на понимание речи. Это способствует комплексному развитию языковых навыков.

6. Индивидуальный подход. Учитывая различные темпы и стили обучения, важно подходить к каждому ребенку с учетом его особенностей. Это может включать дополнительные занятия для слабых учеников или более сложные задачи для более подготовленных.

7. Контекстуальность. Учебный материал должен быть связан с реальной жизнью детей, их интересами и опытом. Это повышает мотивацию и делает обучение более значимым.

8. Повторение и закрепление материала. Регулярное повторение и закрепление пройденного материала помогает лучше усвоить язык и уменьшает вероятность забывания.

Вопросы обучения детей с ТНР рассматривались в работах таких исследователей, как Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева. Однако, несмотря на значительный вклад этих ученых, проблема остается актуальной, особенно в условиях инклюзивного образования, где требуется адаптация учебных программ для детей с разными образовательными потребностями (Гаркуша Ф. Ю., 2008).

Главная цель данной статьи – проанализировать методический подход, основанный на применении мультимедийных технологий в обучении русскому языку детей с ТНР, представить новизну предлагаемых методик и обосновать их эффективность на основе экспериментальных данных.

Для достижения цели в рамках эксперимента было проведено тестирование обучающихся 2 класса в возрасте 8–9 лет с тяжелыми нарушениями речи. Дети были поделены на две группы. Группа 1 обучалась традиционными методами, а группа 2 – с применением мультимедийных технологий и индивидуальных программ. Результаты эксперимента:

– Группа 1 (контрольная): Дети, обучавшиеся традиционными методами, показали положительную динамику в развитии речи, однако процесс был медленным и требовал постоянной коррекции со стороны педагогов. Применение традиционных методов (например,

устные задания, письменные работы) обеспечивало постепенное усвоение материала, но не учитывало всех индивидуальных особенностей учащихся.

– Группа 2 (экспериментальная): В этой группе использовались мультимедийные средства, такие как видеоуроки, интерактивные задания, а также индивидуализированные подходы, учитывающие особенности каждого ребенка. Результаты показали, что дети, использующие мультимедийные технологии, значительно быстрее осваивали новые слова и фразы. Мультимедийные элементы (анимированные изображения, видео и аудиоматериалы) помогали создавать визуальные ассоциации, что способствовало лучшему восприятию материала. Результаты эксперимента показали, что применение новых методик способствует значительному улучшению речевых и языковых навыков у детей с ТНР. У 70% участников эксперимента отмечалось повышение уровня понимания устной и письменной речи, улучшение навыков чтения и письма. Родители и педагоги также отметили положительные изменения в мотивации детей к обучению. Полученные данные подтверждают эффективность предложенных методик. Использование игровых и мультисенсорных подходов позволяет учитывать особенности восприятия и обработки информации у детей с ТНР, что делает процесс обучения более доступным и интересным.

Обучение русскому языку детей с ТНР должно основываться на индивидуальном подходе и учете специфики их речевых нарушений, а также использование адаптированных методов, ориентированных на потребности каждого ребенка, способствуют улучшению речевых навыков. Важно развивать и внедрять новые подходы, сочетая традиционные методы с инновационными технологиями. Рекомендуется активно использовать игровые и мультисенсорные методики, которые способствуют развитию мотивации и улучшению результатов обучения. Педагогам следует уделять особое внимание индивидуальным особенностям детей, разрабатывая персонализированные образовательные программы, но также важно усилить подготовку педагогов в области коррекционного обучения с акцентом на использование инновационных технологий. Необходимо продолжать исследования в данной области, разрабатывая новые методики и адаптируя их для различных групп детей с ТНР.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку комплексных программ обучения, включающих не только языковые, но и когнитивные аспекты. Также, дальнейшее развитие методов и технологий обучения детей с ТНР предполагает интеграцию более широкого спектра мультимедийных инструментов и нейропсихологических подходов. Учителя должны более глубоко исследовать методы комбинированного обучения, включая речевую терапию и нейропсихологические подходы.

Список литературы

1. **Волкова, Л. С.** Логопедия: учебник для вузов / Л.С. Волкова – М.: Владос, 2009. – 703 с.
2. **Филичева, Т. Б.** Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – 2-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2010. – 189 с.
3. **Гаркуша, Ю. Ф.** Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушением речи : метод. рекомендации для воспитателей / Ю. Ф. Гаркуша; Науч.-практ. центр «Коррекция». – М., 1992. – 59 с.
4. **Сухарева, В. А.** Использование игровых технологий в обучении детей с ТНР / Ю. В. Сухарева, С. В. Вакурина. – 2021. – № 5 – С. 50–54.

УДК 159.9.07

Максутова Анастасия Сергеевна
студент 2 курса магистратуры,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск
naya.mak@bk.ru

Научный руководитель: **Булах Ирина Петровна,**
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», г. Луганск

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ДЕТСКОМ ДОМЕ И В УСЛОВИЯХ ПОЛНОЙ СЕМЬИ

В данной статье приведен анализ литературы по проблеме развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Считается, что семья является важным фактором формирования психоэмоционального состояния ребенка. У детей, лишенных родительской заботы и семейного окружения в дошкольном детстве, существенно страдает развитие эмоций и чувств.

В работе осуществлен сравнительный анализ психоэмоционального состояния дошкольников, проживающих в детском доме и детей из полных семей. Описаны результаты психодиагностического исследования, где проанализировано психоэмоциональное состояние дошкольников двух групп.

Ключевые слова: *эмоции, психоэмоциональное состояние, дошкольник, депривация, детский дом.*

Развитие ребенка детерминировано окружающей средой. Как говорил Л. С. Выготский «Единство интеллекта и аффекта» – ключ к гармоничному развитию личности ребенка. Так как целостное развитие личности достижимо лишь при условии сбалансированного развития двух фундаментальных сфер психики – интеллектуальной и эмоциональной.

Эмоции, определяя качественную и количественную характеристику поведения человека, отражают его отношение к значимым для него объектам и обеспечивают селективность восприятия индивида. Они играют ключевую роль в формировании личности, социальной адаптации и познавательной деятельности ребенка. Проблема изучения, состояния и условий результативного развития эмоциональной сферы ребенка – одна из актуальных в современной психолого-педагогической науке.

Множество ученых посвятили свои научные труды такому феномену как эмоциональная сфера дошкольного возраста. В отечественной науке большое количество педагогов и психологов изучали механизм возникновения, формирования и развития эмоциональной сферы ребенка: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Л. П. Стрелкова, Я. З. Неверович, А. П. Усова, Т. А. Маркова. Собственные взгляды на проблему развития эмоций изложили в своих исследованиях зарубежные учёные (А. Адлер, У. Джеймс, К. Изард, К. Г. Ланге, Р. Липер, Ж. Пиаже, З. Фрейд, С. Шехтер).

Весь дошкольный возраст ребенок интенсивно осваивает различную деятельность, которая становиться все сложнее. Любой предмет может служить источником эмоциональных переживаний у детей. Они будут существенно разными в зависимости от того, входит или нет этот предмет в круг формирующихся у ребенка мотивов и ценностей. И именно эмоциональное благополучие обеспечивает нормальное развитие ребенка, выработку у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям, придает высокую самооценку,

сформированный самоконтроль, ориентацию на успех в достижении целей, эмоциональный комфорт [3].

Семья является традиционно главным институтом воспитания и обладает своими специфическими возможностями в формировании индивидуальности ребенка. Исследователи определяют ее как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малую группу, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, как социальную необходимость, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения. В семье у ребенка формируется эмоциональное отношение к самому себе и другим членам семьи, эмоциональная отзывчивость, эмоциональное реагирование на постоянно изменяющиеся ситуации в социуме.

Одной из острейших социально-экономических и психолого-педагогических проблем в нашей стране является проблема социального сиротства – явления, при котором дети остаются без родительской опеки. Родительская депривация и сложные жизненные условия, в которые попадают дети, проживающие в детских домах, накладывают негативный отпечаток на развитие их личности и дальнейшую социализацию в обществе. Лишение родительской заботы и семейного окружения в дошкольном детстве оказывает существенное влияние на их психоэмоциональное состояние (Дж. Боулби, Й. Лангмайер, И. Б. Назарова, А. Н. Прихожан, Б. Н. Алмазов и др.).

Исследования ученых (Э. А. Минкова, А. Х. Пашина, Е. П. Рязанова, С. М. Петрова, И. В. Коткова) выявили ряд особенностей эмоциональной сферы детей, воспитывающихся в детских домах: эмоциональная вялость, пессимистичный настрой, ограниченный диапазон эмоций, однообразие эмоциональных реакций, отсутствие стабильных эмоциональных связей со взрослыми, импульсивность, повышенная склонность к страхам и беспокойство.

Недостаток тепла, ласки и близких эмоциональных контактов со взрослыми приводит к формированию тревожно-пессимистического типа личностных ожиданий. Эмоциональное неблагополучие у детей дошкольного возраста проявляется состоянием отрицательного самочувствия, обусловленное дефицитом положительных эмоциональных переживаний.

Отсутствие у ребенка достаточного социального и эмоционального взаимодействия ведет к задержкам в его психическом и эмоциональном развитии даже в условиях семейного воспитания. А в условиях воспитания в образовательных учреждениях, при сохранении деривационных факторов в течение длительного времени, ситуация усложняется [2].

В таком случае возникает необходимость исследования особенностей психоэмоционального состояния дошкольников, проживающих в детском доме, в сравнении с детьми, воспитывающимися в полной семье.

Характеристика выборки.

В исследовании особенностей психоэмоциональной сферы дошкольников испытуемыми являлись дети дошкольного возраста, проживающие в детском доме в количестве 30 человек, и 30 человек детей дошкольного возраста, воспитывающиеся в полной семье. Возрастной диапазон испытуемых составляет 4–6 лет.

Описание методики.

Оценка особенностей психоэмоционального состояния дошкольников, проживающих в детском доме, и дошкольников, воспитывающихся в полной семье, проводилась по методике «Волшебная страна чувств» (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов), которая предназначена не только для диагностики психоэмоциональной сферы, определения актуального эмоционального состояния ребенка, но и для развития у детей способности понимать разные эмоциональные состояния [1].

Анализ результатов исследования.

Результаты анализа данных психологического обследования детей позволили выявить некоторые особенности психоэмоциональной сферы дошкольников, такие как текущее психоэмоциональное состояние, гармоничность эмоциональной сферы, уровень развития психоэмоциональной сферы ребенка.

Авторы методики считают, что выбор цвета напрямую связан с эмоциональным состоянием ребенка и способностью выразить его.

Перейдем к анализу результатов исследования, которые представлены в таблице (Табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные результаты исследования по методике «Волшебная страна чувств»

Группы детей	Полнота использования цветов (все цвета)	Полнота использования цветов (повторяющиеся цвета)	Адекватность выбора цвета	Неадекватность выбора цвета
Дети из детского дома	57%	43%	60%	40%
Дети из полных семей	77%	23%	73%	27%

У 17 дошкольников (57%), проживающих в детском доме, при раскрашивании домиков были задействованы все цвета, что может указывать на относительно широкий эмоциональный диапазон и способность к разнообразию выражения. У 13 дошкольников (43%) присутствовали повторяющиеся цвета, что может свидетельствовать об ограниченности эмоционального опыта, затруднениях в дифференциации чувств или преобладании негативных эмоций.

При «заселении» в домики 18 дошкольников (60%) адекватно сопоставили цвета и чувства, а 12 (40%) – демонстрировали неадекватное соотношение цвета и чувства. У этих дошкольников таким чувствам как «радость, удовольствие» соответствовали черный и фиолетовый цвет или чувства «радость и злость» были черным цветом.

Значительно различаются по показателям актуального психоэмоционального состояния дети из полных семей. Так у 23 (77%) дошкольников, воспитывающихся в полной семье, при раскрашивании домиков были задействованы все цвета, что свидетельствует о более широком эмоциональном диапазоне и развитой способности к выражению чувств по сравнению с дошкольниками из детского дома. И только у 7 дошкольников (23%) встречаются повторяющиеся цвета, что значительно ниже, по сравнению с дошкольниками из детского дома.

При «заселении» в домики у 22 дошкольников (73%) цвета были подобраны адекватно, а у 8 дошкольников (27%) показали неадекватные ассоциации. Дошкольники чаще всего использовали один цвет для обозначения нескольких негативных чувств (вина, обида, грусть). Это может указывать на трудности в дифференциации чувств или влияние индивидуальных особенностей.

Полученные данные подтверждают гипотезу о значительном влиянии семьи на психоэмоциональное состояние детей дошкольного возраста.

Отметим, что у значительного числа дошкольников, проживающих в детском доме, развитие эмоциональной сферы можно охарактеризовать как дисгармоничное. В то время как дети из полных семей демонстрируют более широкий спектр использования цветов, более адекватное соответствие цвета и чувства в сравнении с детьми из детского дома. Это связано с благоприятной социальной средой и богатым эмоциональным опытом в полных семьях.

Список литературы

1. **Грабенко, Т.** Волшебная страна внутри нас / Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстагнеева, Д. Фролов. – М. : Речь, 2005. – 27 с.
2. **Киселева, Н. А.** Психологические и психофизиологические особенности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Н. А. Киселева, Е. В. Ковалевская // Наука Красноярья. – 2013. – № 6(11). – С. 178–192.
3. **Курбатова, Н. Ю.** Эмоциональная сфера дошкольника / Н. Ю. Курбатова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 30–1. – С. 53–56.
4. **Соломыкина, Н. Я.** Формирование эмоциональной сферы дошкольников / Н. Я. Соломыкина, Е. С. Биткова // Обучение и воспитание: методики и практика, – 2015. – №. 18. – С. 23–28.

УДК 373.2.0161003–028.31–043.83

Мелёшина Снежана Юрьевна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки
«Педагогическое образование.
Дошкольное образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
snezhana.melshina.2002@mail.ru

Научный руководитель: **Лащенова Ирина Анатольевна,**
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье обоснована необходимость исследования проблемы читательского интереса у детей дошкольного возраста; определены критерии и показатели сформированности интереса к чтению у старших дошкольников; разработаны педагогические условия формирования интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *интерес, чтение, дошкольный возраст, художественная литература, формирование читательского интереса.*

Сегодня весь мир стоит перед проблемой сохранения интереса к чтению. Аудио- и видеотехника, дающая готовые слуховые и зрительные образы, ослабила интерес к книге и желание работать с ней: ведь книга требует напряжения мысли. Поэтому современные дети предпочитают книге просмотр телевизора, компьютерные игры. А между тем, чтение художественной литературы играет огромную роль в личностном развитии ребёнка. Она развивает мышление и воображение ребёнка, обогащает его эмоции, дает прекрасные образцы русского литературного языка.

Анализ научно-педагогических источников свидетельствует, что проблема формирования интереса к чтению является достаточно актуальной и находится в центре внимания таких ученых, как: Л. С. Айзерман, А. В. Афонин, В. Е. Барыкин, Т. Д. Дягилева, А. В. Запорожец, К. Д. Ушинский, Н. И. Черныш, Д. Б. Эльконин и др.

Опросы практикующих воспитателей и результаты наблюдений свидетельствуют о противоречии между потребностью в формировании интереса к чтению и реальным состоянием проблемы. Недостаточная разработанность данной проблемы в реальной практике определила выбор темы статьи: «Формирование интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста».

Цель статьи – выявить уровень сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели был использован комплекс методов исследования: теоретические (сравнительный анализ – для сопоставления философских и психолого-педагогических подходов к определению сущности ключевых понятий); эмпирические (педагогическое наблюдение, беседы, педагогический (констатирующий) эксперимент); математические для оценивания состояния исследуемой проблемы.

Рассмотрим несколько ключевых понятий в области данного исследования. Начнём с понятия «интерес».

Интерес – это сложное, многогранное эмоциональное состояние, возникающее как реакция на внутренние потребности индивида в исследовании и освоении нового [2].

Указав на природу интереса как психологического феномена, дадим рабочее определение понятию «интерес к чтению».

Интерес к чтению – это форма проявления познавательной потребности, которая направляет личность на осознание целей чтения и побуждает её к сознательной деятельности с книжной продукцией [1].

Осознавая серьёзность вышеописанной проблемы, мы провели необходимый эксперимент с детьми старшего дошкольного возраста.

Эксперимент проводился на базе ГБДОУ ЛНР «Луганское дошкольное образовательное учреждение – ясли-сад комбинированного вида № 15». В нём принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста группы «Солнышки».

Цель констатирующего эксперимента – выяснение исходного уровня сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи констатирующего эксперимента: определение критериев, показателей и уровней сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста; подбор диагностических методик по определению уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста интереса к чтению; осуществление количественного и качественного анализа полученных данных.

В ходе исследования были определены критерии сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста: когнитивный, эмоционально-мотивационный, и деятельностный.

Эмоционально-мотивационный критерий характеризует: эмоциональные реакции во время чтения детской литературы; инициативность в общении с детской книгой.

Когнитивный критерий включает в себя: элементарную осведомлённость о разнообразии книжной продукции; осведомлённость в области детской литературы.

Деятельностный критерий включает такие показатели: сосредоточенность и внимание во время чтения детской литературы; разнообразие и устойчивость читательских интересов.

Обозначенные критерии и показатели выступили основой для выделения уровней сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста: достаточный, средний, низкий. Охарактеризуем их.

Достаточный уровень. Ребёнок демонстрирует устойчивый интерес к чтению детской литературы, проявляет инициативу в общении с детской книгой, самостоятельно рассматривает содержание литературных произведений, инициирует работу с произведениями разных жанров и разнообразной литературой. Взаимодействие с книжной продукцией вызывает у ребенка эмоциональный подъём и устойчивый интерес. Он осведомлён о книжной продукции и разнообразии детской литературы. Является активным слушателем; во время чтения произведений детской литературы наблюдается сосредоточенность и внимание. Круг читательских интересов разнообразен.

Средний уровень. Ребёнок проявляет эмоциональный интерес к искусству слова, но к работе с книгой приобщается с помощью взрослых; произведения, с которыми ознакомился, вызывают эмоциональный подъём. Частично осведомлён о разнообразии книжной продукции и в области детской литературы. Даёт словесные характеристики персонажам прочитанных (прослушанных) произведений. Во время чтения детской литературы наблюдается невнимательность, рассеянность. Круг читательских интересов ограничен.

Низкий уровень. Ребёнок проявляет интерес к художественной литературе только по инициативе взрослого, демонстрирует слабую эмоциональность во время чтения детской литературы. Не осведомлён о разнообразии книжной продукции; понимает содержание литературного произведения, но не способен выделить единицы сюжета. Интерес к литературе и её чтению неустойчив, преобладают произведения определенного жанра. Не самостоятелен, выполняет задания только с помощью воспитателя.

Также нами были подобраны диагностические методики по каждому критерию.

Методика № 1. Оценка уровня сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста по эмоционально–мотивационному критерию (задания «Прояви эмоции», «Интересные предметы»).

Методика № 2. Оценка уровня сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста по когнитивному критерию (задание «Мир книжной продукции»).

Методика № 3. Оценка уровня сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста по деятельностному критерию (Методика «Столкновение мотивов» (Н. И. Гуткина).

Методики позволили выявить уровень сформированности интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе диагностики удалось определить, что на достаточном уровне сформированности интереса к чтению находятся 17% (3 чел.) детей старшего дошкольного возраста, на среднем – 35% (7 чел.) старших дошкольников, на низком уровне – 48% (10 чел.) детей.

Таким образом, в результате эксперимента было установлено, что большинство детей (83%) находятся на низком и среднем уровнях сформированности интереса к чтению.

Для повышения уровня сформированности интереса к чтению необходимы соответствующие педагогические условия.

Под понятием «педагогические условия» понимают совокупность педагогических мер воздействия.

Нами разработаны следующие педагогические условия, которые, на наш взгляд, будут способствовать формированию интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста:

1. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи по формированию интереса к чтению у старших дошкольников.
2. Создание соответствующей развивающей предметно-пространственной среды, способствующей формированию интереса к чтению у старших дошкольников.
3. Применение нетрадиционных форм для приобщения старших дошкольников к литературе (библиотечный бульвар, книжные жмурки, криптограммы, буктрейлеры, экран прочитанных книг).

Проблема формирования интереса к чтению у детей старшего дошкольного возраста не исчерпывается результатами этой работы. Дальнейшего изучения требуют вопросы подготовки педагогических кадров в данном направлении и проверка эффективности выдвинутых условий.

Список литературы

1. **Гриценко, З. А.** Читательское развитие ребёнка дошкольного возраста / З. А. Гриценко // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 8. – С. 19–27.
2. **Кондратьева, С. Ю.** Ознакомление с художественной литературой детей дошкольного возраста / С. Ю. Кондратьева // Дошкольное образование. – 2006. – № 9. – С. 34–38.
3. **Пантелеева, Н. Г.** Приобщение дошкольников к литературному искусству как одно из условий реализации ФГОС дошкольного образования / Н. Г. Пантелеева // Современное дошкольное образование. – 2015. – № 8. – С. 52–60.
4. **Сомкова, О. Н.** Проблемы литературного развития детей в современной науке и практике дошкольного образования / О. Н. Сомкова // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 6. – С. 14–18.

УДК 159.923.33

Мироненко Максим Игоревич,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Психология»,
программа магистратуры «Психология развития»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
lsprajt@gmail.com

Научный руководитель: **Черных Лариса Анатольевна**
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье анализируется понятие копинга, его классификации и основные подходы к изучению совладающего поведения в отечественной и зарубежной психологии. Рассматриваются исследования, посвящённые копинг-стратегиям студентов педагогического вуза; в ходе анализа были выявлены их особенности, а также предпочитаемые виды копинга.

Ключевые слова: *копинг-стратегии, копинг, студенты педагогического вуза, совладающее поведение, образовательная среда, копинг-поведение.*

Изучение копинг-стратегий студентов является важным направлением современной психологии. Проблема выбора копинг-стратегий студентами актуальна в контексте образовательной среды, так как неэффективные стратегии могут привести к повышенному уровню тревожности, эмоциональному выгоранию и снижению академической успеваемости. С другой стороны, осознание и развитие адаптивных стратегий может способствовать успешному преодолению стрессовых ситуаций и личностному росту.

Целью статьи является выявление особенностей копинг-стратегий студентов педагогического вуза.

Анцыферова Л. И. при изучении копинг-стратегий студентов обращает внимание на способность личности своевременно и точно распознавать причины, вызвавшие затруднительную ситуацию, адекватно реагировать на обстоятельства и справляться с трудностями [1]. Р. Лазарус определяет стратегии копинга как «постоянно меняющиеся когнитивные и поведенческие усилия по управлению определенными внешними и / или внутренними требованиями, которые оцениваются как превышающие ресурсы человека» [9, с. 149]. Некоторые авторы (Л. И. Анцыферова, Т. Л. Крюкова) обозначают совладающее со стрессом поведение в качестве синонима слова «копинг» [1; 4]. Некоторая часть ученых (Л. А. Китаев-Смык, В. А. Ташлыков, В. А. Бодров) используют такие определения, как «купирование стресса» и «психологическое преодоление» [2, с. 58]. Зарубежные ученые (Р. Лазарус, С. Фолкман, Р. Моос) в большинстве своем используют понятие «копинг» [9; 11], а отечественные предпочитают понятие «совладающее поведение». Мы придерживаемся определения копинг-поведения Т. Л. Крюковой, которая обозначает его как «целенаправленное поведение личности, устраняющее или уменьшающее вредное воздействие стресса, адекватными личностным и ситуационным особенностям способами» [4, с. 22].

Рассмотрим виды копингов. Согласно Р. Лазарусу и С. Фолькман, копинги подразделяются на проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные стратегии [9, с. 54]. Р. Моос и Дж. Шефер выделяют когнитивный, поведенческий и эмоциональный типы копинга [11, с. 132]. С. Мадди делит копинг-стратегии на активные и пассивные [10, с. 121]. Э. Фрайденберг предлагает классификацию по эффективности: продуктивный, непродуктивный и «обращение к другим» [8, с. 30]. С. К. Нартова-Бочавер классифицирует копинги по

направленности, области действия, эффективности результата, длительности эффекта и характеру провоцирующей ситуации [6, с. 54]. Л. И. Анцыферова делит стратегии на преобразующие, приспособительные и вспомогательные приемы самосохранения [1].

Рассматривая копинг-стратегии студентов педагогического вуза, следует отметить несколько работ в этом направлении. Так, исследование И. В. Молчановой с использованием опросника SACS выявило, что студенты педагогического вуза чаще всего используют ассертивные и осмотрительные стратегии преодоления стресса. 30,77% студентов демонстрируют высокий уровень ассертивных действий, 38,46% проявляют осторожность в принятии решений, а 38,46% активно ищут социальную поддержку. Однако у 50% студентов наблюдаются трудности во вступлении в социальные контакты, а 38,46% используют стратегию избегания. Агрессивные и асоциальные реакции на стресс выражены слабо [5].

Черных Л. А., изучая стрессоустойчивость будущих учителей начальных классов, отмечает, что лишь 27,3% студентов используют стратегии, направленные на решение проблем, тогда как 50% выбирают избегание и отвлечение от стресса, что свидетельствует о слабой подготовленности к стрессовым ситуациям. Автор отмечает необходимость развития у студентов навыков рефлексии, самоподдержки и поиска социальной поддержки [7].

В исследовании, проведённого на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» и других факультетов университета, А. А. Киселевой, В. В. Козловым и Т. А. Малых (2018) анализировались копинг-стратегии студентов педагогических специальностей. Используемые ими стратегии в среднем более выражены, чем у студентов других направлений. Они активно применяют как продуктивные («самоконтроль», «принятие ответственности»), так и непродуктивные («конфронтация», «бегство-избегание»). В то же время их уровень жизнестойкости оказался ниже, что может свидетельствовать о высокой эмоциональной восприимчивости к стрессу [3].

Таким образом, для студентов педагогического вуза предпочтительны ассертивные, осмотрительные и социально ориентированные копинг-стратегии, однако значительная часть склонна к избеганию проблемных ситуаций. Это связано, на наш взгляд, с недостаточной подготовленностью к стрессовым факторам профессиональной деятельности, высокой эмоциональной восприимчивостью и особенностями образовательной среды.

Особенностями копинг-стратегий студентов педагогического вуза являются сочетание как продуктивных (самоконтроль, принятие ответственности, поиск социальной поддержки), так и непродуктивных стратегий (избегание, отвлечение), высокая эмоциональная восприимчивость к стрессовым факторам образовательной среды, а также недостаточная сформированность навыков стрессоустойчивости и рефлексии, что требует дальнейшего развития адаптивных стратегий совладания.

Для формирования стрессоустойчивости необходимо усиление практической подготовки, а также включение в учебный процесс тренингов по развитию адаптивных копинг-стратегий.

Список литературы

1. **Анцыферова, Л. И.** Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
2. **Бодров, В. А.** Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
3. **Киселева, А. А.** Копинг-стратегии будущих педагогов / А. А. Киселева, В. В. Козлов, Т. А. Малых // Педагогический имидж. – 2018. – № 4(41). – С. 118–129.
4. **Крюкова, Т. Л.** Человек как субъект совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – С. 55–67. – ISBN 978-5-9270-0141-5.
5. **Молчанов, И. В.** Особенности копинг-стратегий студентов педагогического вуза / И. В. Молчанов // Дошкольное и начальное образование: вызовы современности : материалы

Международной научно-практической конференции (г. Армавир, 27 апреля 2023 года) / науч. ред. О. В. Катуржевская ; отв. ред. В. Ю. Богданова, В. Е. Гладченко. – Армавир : РИО АГПУ, 2023. – С. 76–79.
6. **Нартова-Бочавер, С. К.** «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20–30.
7. **Черных, Л. А.** Копинг-стратегии как компонент стрессоустойчивости будущих учителей начальных классов / Л. А. Черных // Ценностные приоритеты образования в XXI веке : аксиологические основы развития дошкольного и начального образования : материалы Международной научно-практической конференции (г. Луганск, 10–11 ноября 2022 года). – Луганск : Луганский государственный педагогический университет, 2022. – С. 273–279.
8. **Frydenberg, E.** Coping competencies: what to teach and when / E. Frydenberg // Theory Into Practice. – 2004. – Vol. 43, № 1: Conflict Resolution and Peer Mediation. – P. 14–22.
9. **Lazarus, R. S.** Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.
10. **Maddi, S. R.** The personality construct of hardiness : I. Effects on experiencing, coping, and strain / S. R. Maddi // Consulting Psychology Journal : Practice and Research. – 1999. – Vol. 51, № 2. – P. 83–94.
11. **Moos, R. H.** Life transitions and crises : a conceptual overview / R. H. Moos, J. A. Schaefer // Coping with life crises : an integrated approach / ed. by R. H. Moos. – New York : Plenum Press, 1986. – P. 3–28.

УДК 159.9.07

Науменко Карина Юрьевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
knaumeko@bk.ru

Научный руководитель: **Бугакова Татьяна Андреевна,**
ассистент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ЛЮДЕЙ С ВЫРАЖЕННЫМ СИНДРОМОМ САМОЗВАНЦА

Синдром самозванца и его взаимосвязь с другими психологическими явлениями представляет собой слабо изученную тему в отечественных работах, что обуславливает актуальность данного исследования. На выборке студентов было выявлено, что самооценка людей с выраженным синдромом самозванца имеет свои отличительные особенности: высокая внутренняя конфликтность и самообвинение; низкая самоуверенность и самопривязанность; заниженная оценка своего авторитета и способностей.

Ключевые слова: *синдром самозванца, самооценка, заниженная самооценка, уровень притязаний, самоотношение.*

Сидром самозванца с недавнего времени начал привлекать внимание многих психологов, которые стараются понять специфику данного феномена. Современное общество, выдвигающее высокие требования без права на ошибку, и процветающий культ продуктивности могут способствовать формированию у молодых людей синдрома самозванца, имеющего негативное воздействие на психологическое состояние человека и эффективность его деятельности.

Синдром самозванца впервые описала психолог П. Кланс в 1978 г. [3]. В 1985 г. П. Кланс выпускает свою монографию, где определяет синдром самозванца как личностную особенность,

которая заключается в постоянной неуверенности в себе, сомнениях в своих интеллектуальных способностях, неспособности человека объективно оценить результаты своей деятельности [4]. В дальнейшем данный феномен изучали такие психологи как Дж. Харви, С. Кац, Дж. Коллигиан, М. Лири, М. С. Шевелева, Л. И. Булгакова и другие. В качестве характеристик данного явления психологами Дж. Харви и С. Кац было были предложены 3 ключевых аспекта: 1) убеждение в том, что человек обманул окружающих; 2) страх разоблачения; 3) неспособность связывать свои достижения с личными качествами и способностями [5]. Исследование М. С. Шемелевой показало, что людям с синдромом самозванца свойственна заниженная самооценка и склонность к перфекционизму [6].

Актуальность нашего исследования заключается в более детальном исследовании частных самооценок и аспектов самоотношения у людей с выраженным синдромом самозванца, что позволит выявить основные тенденции самовосприятия у людей, столкнувшихся с феноменом самозванца. Самооценка – это единица самосознания личности, отношение человека к самому себе, его представления о своей личности, способностях и возможностях [2]. Уровень притязаний связан с идеалом, на который ориентируется человек. Он отражает тот уровень развития определенных характеристик, присущих человеку, при котором он был бы удовлетворен собой [1].

Неуверенность в собственных способностях и компетенциях у человека с синдромом самозванца обуславливает особенности самооценки [4]. Предъявление к себе завышенных требований, которые человек с синдромом самозванца не может оправдать, указывают на разрыв между самооценкой и уровнем притязаний [3].

Для нашего исследования были выбраны следующие методики:

1. «Шкала феномена самозванца» П. Кланс.
2. Методика исследования самоотношения (тест-опросник МИС) В. В. Столин, С. Р. Пантилеев.
3. Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн.

Выборку нашего исследования составили 45 человек, средний возраст которых составляет 19 лет. Для обработки результатов был использован метод корреляционного анализа с уровнем значимости $p<0.05$.

Полученные данные по шкале феномена самозванца показали, что лишь у 5 испытуемых (11%) отсутствуют характеристики синдрома самозванца, 20 человек (44%) имеют среднюю выраженность синдрома самозванца, выраженный синдром самозванца свойственен 17 испытуемым (38%) и ярко выраженный синдромом самозванца выявлен у 3 человек (7%). Высокий процент людей с выраженным и ярко выраженным синдромом самозванца (всего 45%) может быть объяснен специфичностью выборки (студенты). Характеристики синдрома самозванца связаны с неуверенностью в своих знаниях и компетентности, переживание страха оценивания со стороны, сравнение себя с окружающими. Данные описания отсылают к тревожности, которая часто сопровождает учебный процесс.

Корреляционный анализ методики исследования самоотношения и шкалы самозванца обнаружил значимые взаимосвязи со многими шкалами (см. Табл. 1).

Таблица 1

Результаты корреляции показателей шкалы самозванца П. Кланс и методики исследования самоотношения (тест-опросник МИС) В. В. Столина, С. Р. Пантилеева

Шкалы самоотнош.	Самоуверен.	Самопривязан.	Внутренняя конфликтность	Самообвинение
Шкала самозванца	**-0.413**	**-0.481**	**0,615**	**0.686**

Таким образом, чем сильнее выражен синдром самозванца, тем ниже самоуверенность и самопривязанность человека и тем выше внутренняя конфликтность и самообвинение. Испытуемые, склонные к синдрому с самозванца, считают, что обманывают окружающих и не заслуживают своего успеха, что обуславливают их низкую самоуверенность. Обратная взаимосвязь со шкалой «Самопривязанность» может быть объяснена низкой удовлетворенностью

своей личностью и возможностями у людей с синдромом самозванца, поскольку они склонны к принижению своих достоинств, выставляя при этом к себе завышенные требования. Наиболее значимые корреляции выявлены у шкал «Самообвинение» и «Внутренняя конфликтность». Люди с выраженным синдромом самозванца склонны к самоуничижению, что обусловлено их неспособностью давать объективную оценку результатам своей деятельности и личным качествам. Непринятие своих достижений у человека с синдромом самозванца сочетается с чувством вины за совершенные ошибки и убежденностью в том, что он прикладывает недостаточно усилий или недостаточно умен. Люди с синдромом самозванца склонны переживать внутренние конфликты, например: наличие внешнего успеха сталкивается с их внутренней неуверенностью. Поскольку они сомневаются в себе, то тратят много усилий на поддержание образа компетентного человека, чтобы скрыть свою «неполноценность». Заниженная самооценка, негативное самоотношение и высокие требования к себе вызывают внутренние конфликты у респондентов с синдромом самозванца.

Корреляционный анализ шкалы феномена самозванца и методики Дембо-Рубинштейн показал наиболее значимые взаимосвязи со шкалами «Авторитет среди коллег, сверстников», «Ум, способности» и «Уверенность» (см. Табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляции показателей шкалы феномена самозванца П. Кланс со шкалами методики Дембо-Рубинштейн

Дембо-Рубинштейн	Авторитет среди коллег, сверстников		Ум, способности		Уверенность	
Шкала самозванца	Высота самооц.	Расхождение с ур. притяз.	Высота самооц.	Расхождение с ур. притяз.	Высота самооцен.	Расхождение с ур. Притяз.
	–0.535	**0.485**	**–0.407**	**0.410**	**–0.515**	**0.499**

Данные, представленные в таблице, говорят о том, что чем сильнее выражен синдром самозванца, тем ниже человек оценивает свой авторитет среди коллег и сверстников, свои ум, способности и уверенность, и тем выше расхождение между самооценкой и уровнем притязаний. Люди с синдромом самозванца склонны низко оценивать себя и их притязания оказываются намного выше их нынешнего уровня развития, что вызывает внутренние конфликты и неуверенность в себе.

Люди, испытывающие чувства самозванца, могут низко оценивать свое влияние в коллективе, т. к. они в целом склонны обесценивать собственные знания и навыки, в результате чего у них может формироваться убеждение, что они не могут быть авторитетом в глазах своего окружения. Однако отношение коллектива волнует человека с синдромом самозванца, поскольку внутренне он стремится к высоким достижениям и хочет быть выдающимися в своей сфере, что объясняет его желание занимать более высокое положение в коллективе и выражается в расхождении между его оценкой себе и уровнем притязаний.

Поскольку этот феномен часто проявляется именно в профессиональной, учебной или академической сферах, то недооценка своего ума и способностей часто характеризует человека с синдромом самозванца, что и объясняет полученные результаты.

Чем сильнее синдром самозванца, тем ниже человек оценивает свою уверенность в себе, что является следствием внутреннего ощущения некомпетентности и страха быть разоблаченным, заставляющего сомневаться в своих способностях. Это убеждение подрывает веру в собственные силы, что проявляется в заниженной самооценке.

Корреляционный анализ методики Дембо-Рубинштейн не выявил взаимосвязей с уровнем притязаний и выраженностью синдрома самозванца, таким образом, люди с синдромом самозванца могут иметь как низкие, так и высокие притязания. Основной их особенностью является именно большое расхождение между самооценкой и уровнем притязаний. Даже если сами притязания не очень высокие, по сравнению с тем, как человек с синдромом самозванца оценивает себя в данный момент, поставленные цели уже будут казаться труднодостижимыми, что вызывает неудовлетворенность собой.

Результаты исследования самооценки у людей с выраженным синдромом самозванца позволили подтвердить связь данного феномена с негативным самовосприятием. Было выявлено, что людям с синдромом самозванца свойственно иметь заниженную самооценку, особенно низко они оценивают свою авторитетность, умственные способности и уверенность, что отражает их общее чувство неполноценности и сомнение в собственных умениях и знаниях. Постоянное сравнение себя с окружающими и перфекционизм могут заставить их сомневаться в собственной ценности и в способности быть авторитетом в коллективе. Основные характеристики самоотношения людей с синдромом самозванца – это низкая самоуверенность, слабая самопривязанность и высокая внутренняя конфликтность и самообвинение, что указывает на их постоянную борьбу собой и неудовлетворенность. Данные результаты подчеркивают необходимость разработки и применения психологических методов, направленных на повышение самооценки, снижение самокритики и развитие самопринятия у людей с выраженным синдромом самозванца.

Список литературы

1. **Психология личности** : хрестоматия / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. Психологии / под ред. Ю. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея, В. В. Архангельской. – М. : АСТ, Астрель, 2009. – 617 с.
2. **Столин, В. В.** Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. – 285 с.
3. **Clance, P. R.** The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention / P. R. Clance, S. A. Imes // Psychotherapy : Theory, Research & Practice. – 1978. – Vol. 15, № 3. – P. 241–250.
4. **Clance, P. R.** The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success / P. R. Clance. – Atlanta, GA : Peachtree Publishers, 1985. – 209 p.
5. **Harvey, J. C., Katz, C.** If I'm so successful, why do I feel like a fake? / J. C. Harvey, C. Katz // New York : Random House, 1985. – 264 p.
6. **Sheveleva, M. S.** Perfectionism, the Impostor Phenomenon, Self-Esteem, and Personality Traits among Russian College Students / M. S. Shevelevaa, T. M. Permyakovaa, D. S. Kornienkob // Psychology in Russia: State of the Art. – 2023. – Vol. 16, № 3. – P. 133–248.

УДК 159.922.7

Нечога Дарья Евгеньевна,
студент 2 курса магистратуры,
магистерская программа «Кризисная психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
dasha.nechoga@mail.ru

Научный руководитель: **Шайкина Елена Александровна,**
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И АГРЕССИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Данная статья посвящена теоретическому подходу к изучению особенностей взаимосвязи ценностно-смысловой сферы и агрессивности личности в юношеском возрасте. В работе анализируются теоретические подходы к изучению ценностных ориентаций и

выделяются стадии развития ценностно-смысловой сферы, а также различные определения агрессивности и ее формы.

Ключевые слова: *юношеский возраст, ценностно-смысловая сфера, ценностные ориентации, жизненные ориентации, агрессивность, агрессия.*

Юношество является периодом, связанным с переходом от подросткового возраста к самостоятельной жизни. Различные подходы существуют к определению хронологических границ юности, однако наиболее часто выделяют два периода: раннюю юность (с 15 до 18 лет) и позднюю юность (с 18 до 23 лет). Изучение взаимосвязи ценностно-смысловой сферы и агрессивности личности в юношеском возрасте всегда оставалось важным, и в настоящее время не только не потеряло своей значимости, но и стало особенно актуальным.

В отечественной психологии изучение ценностно-смысловой сферы личности привлекало внимание таких ученых, как А. А. Бодалев, Б. С. Братусь и Д. А. Леонтьев [4]. Понятие «смысловая сфера личности» ввел Б. С. Братусь в 1981 году, а А. Г. Асмолов предложил понятие «динамической смысловой системы». Далее, развитие теоретических концепций в области ценностно-смысловой сферы личности получило продолжение в работах Д. А. Леонтьева [4].

Согласно Б. С. Братусю [1], развитие ценностно-смысловой сферы личности проходит через четыре стадии:

1) группоцентрическую, где доминируют ценности и нормы референтной группы;
2) духовную, характеризующуюся приоритетом высших идеалов;
3) эгоцентрическую, ориентированную на собственные интересы;
4) просоциальную, основанную на общечеловеческих ценностях.

В своих исследованиях Н. А. Низовских [5] выделила ряд жизненных ориентаций, характерных для юношеского возраста: ценности уважения, любви и доброты; нравственные ценности, такие как избегание лжи, кражи и угрызений совести; ориентация на образование; значимость воспитанности и самоконтроля; ценность общения; значимость организованности и аккуратности; ценность трудолюбия и другие.

Формирование ценностно-смысловой сферы личности предполагает рациональный анализ собственных побуждений, мотивов и поступков, что является когнитивной основой ценностей.

Большое количество исследований психологов показывают, что ценностно-смысловая сфера личности в юношеском возрасте включает: физическое и психическое здоровье, личностное и профессиональное развитие, гармоничные семейные отношения, насыщенную и эмоционально богатую жизнь, материальное благополучие, крепкую дружбу, свободу и уверенность в себе.

Различные психологические исследования указывают на повышение агрессивности в юношеском возрасте, что отражается на общении и поведении.

Множество авторов предложили различные трактовки понятия «агрессивность». Л. М. Семенюк [7] рассматривает агрессивность как физическое воздействие или угрозу такого воздействия со стороны одного человека, которое ограничивает свободу или снижает приспособленность другого. Г. Паренс [6] определяет агрессивность как поведение, которое является неприятным, враждебным и причиняет боль окружающим. Автор выявил такие формы агрессивности, как недеструктивную, представляющую собой настойчивое стремление к цели, и деструктивную, характеризующуюся злонамеренностью и причинением вреда окружающим [6].

Уровень проявления агрессивности как личностного качества варьируется от минимального до сильно выраженного. Чрезмерная агрессивность формирует конфликтную личность, склонную к враждебности и жестокости и неспособную к эффективному социальному взаимодействию.

Согласно Э. Фромму [8], агрессивность подразделяется на две формы:

– доброкачественную, адаптивную форму поведения, направленную на самосохранение и защиту жизненно важных интересов;

– злокачественную, неадаптивную, вредную форму, синонимами которой являются деструктивность и жестокость.

Современные исследования выделяют два типа агрессивности: целевую и инструментальную. Целевая представляет собой преднамеренное причинение вреда, в то время как инструментальная используется как средство достижения неагрессивной цели.

Ценностно-смысловая сфера и агрессивность личности – два фундаментальных аспекта психического развития человека, особенно в период юношеского возраста. Ценности и смыслы, которые формируются в данном возрасте, могут оказывать значительное влияние на проявление агрессивности у молодых людей.

По мнению Л. Берковица [2], влияние ценностей на проявление агрессивности заметно только при их очевидности для участников ситуации. Скрытые ценности не оказывают существенного воздействия на возникновение и развитие агрессивных действий.

Работы Бэрона Р. и Ричардсона Д. [3] подчеркивают, что дефицит смысложизненных ориентаций и низкая ценность социальных норм могут способствовать проявлению агрессивности. Юноши, не имеющие четких жизненных целей и не разделяющие общепринятые моральные принципы, более склонны к импульсивным и агрессивным реакциям в конфликтных ситуациях.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели ценностно-смысловую сферу личности, стадии ее развития, жизненные ориентации юношества, а также агрессивность, с ее структурой и формами проявления в юношеском возрасте.

Список литературы

1. **Братусь, Б. С.** Опыт обоснования гуманитарной психологии / Б. С. Братусь // Вопр. психол. – № 6. – 1990. – С. 9–17.
2. **Берковиц, Л.** Агрессия. Причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – СПб. : Прайм–Еврознак, 2013. – 512 с.
3. **Бэрон, Р.** Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2001. – 352 с.
4. **Леонтьев, Д. А.** Психология смыслат: дис. ... д-ра. психол. наук/ Д. А. Леонтьев. – М., 1999. – 215 с.
5. **Низовских, Н. А.** Психосемантическое исследование ценностно-мотивационных ориентаций личности / Н. А. Низовских // Психологический журнал. – 2005. – № 3. – С. 25–37.
6. **Паренс, Г. А.** Агрессия наших детей: учеб. пособие / Г. А. Паренс. – М. : Форум, 2007. – 152 с.
7. **Семенюк, Л. М.** Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. – Москва–Воронеж. 2006. – 17 с.
8. **Фромм, Э.** Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм : пер. с нем. Э. Телятникова. – Москва : АСТ, 2004. – 635 с.

УДК 376

Никифорова Надежда Сергеевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
nadya.nikiforovaa04@mail.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКОВ УЧИТЕЛЕМ В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье рассматриваются особенности планирования уроков учителем в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Раскрывается сущность и содержание планирования уроков. Рассматриваются основные направления деятельности педагога при планировании занятий. Отмечается важность подготовки учителя к занятиям.

Ключевые слова: *планирование, дети с тяжелыми нарушениями речи, принципы, образовательный процесс, особенности обучения.*

В настоящее время в специальных общеобразовательных учреждениях важной задачей является построение верного пути коррекции для конкретного ребенка, учитывая его индивидуальные особенности, а также выявление действенных принципов работы, методов и инструментов для исправления дефекта [6].

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – это дети, у которых при сохранном слухе и сохранном интеллекте нарушены все компоненты речи (лексика, грамматика, нарушение звуковой, произносительной, смысловой сторон речи). Особенности речевого развития детей оказывают негативное влияние на формирование личности ребенка и на формирование всех психических процессов, поэтому учителю необходимо планировать проведение уроков с учетом специфических черт каждого ученика [5].

Учитель при планировании уроков должен руководствоваться принципами, главным из которых является принцип коррекционной направленности. Этот принцип отобразился в осуществлении следующих подходов:

1. к выполнению образовательного процесса и конкретно урока;
2. к содержанию образования;
3. к способам коррекции нарушения [3].

Принцип коррекционной направленности на первом и втором этапах показан:

– в содержании информации;
– в создании программы;
– в выделении подготовительного этапа;
– в наличии коррекционной области образования;
– в протяженности обучения [2].

Условия, которые необходимо учитывать при планировании урока:

– организовывать пропедевтическую деятельность по теме, которая будет способствовать систематизации и накоплению практических навыков, а также увеличению знаний об окружающем мире у учеников;

– регулярно совершенствовать пройденный материал, а также постепенно увеличивать объем и качество знаний (в начале коррекции рекомендуется проводить уроки комбинированного типа);

– необходимо придерживаться определенного плана проведения урока, предусматривать краткие итоги по отдельной составляющей части урока;

– соблюдать режим, направленный на сохранение здоровья и его защиту, также важно менять виды деятельности в процессе ведения урока и включать различные разминки, физминутки, пальчиковые гимнастики и т. д. [1].

Содержание урока включает в себя:

– осознание места урока в системе образования по дисциплине, то есть упорядоченность представления материала (прежде всего, последовательность введения речевого материала в соответствии с закономерностями, которые свойственны речевой деятельности);

– в доскональном отборе необходимого материала для определенной категории детей;

– в формировании событий практического изучения языка. При обнаружении серьезного недоразвития речевого компонента следует учитывать, что это связано с недостаточной развитостью смысловой или понятийной составляющей. Формы речевых трудностей при тяжелом недоразвитии речи следует расценивать как вторичные [2].

При планировании работы педагог должен предвещать желаемые итоги, которых хочет добиться, а также фиксировать положительные моменты в работе младших школьников. Учитель должен выполнять проверку знаний в связи со сроками календарно-тематического планирования. Вся проведенная работа отражается в различных таблицах, диаграммах, схемах. По завершении учебного года можно будет сравнить полученные данные и увидеть характерные изменения [5].

Основные положения, которые нам удалось обозначить:

– интенсивное применение приемов активации мыслительной деятельности;

– алгоритмизация интеллектуальных процессов;

– наглядные средства, они являются базой, на которую будут накладываться достаточно сложные действия речевого характера;

– задействование разнообразных типов содействия обучающимся в период обучения;

– исключительное значение в процессе учебы младших школьников с ТНР, уделяется заданиям, направленным на закрепление изученного материала [4].

Таким образом, планирование учителем уроков в школе является важным этапом в процессе коррекции нарушений у детей с ТНР. От верного и качественного планирования занятий зависит высокий результат работы, так как на этом этапе должны быть поставлены цели и задачи для конкретного ребенка. Учитель должен опираться на общедидактические принципы, а также он должен предусматривать желаемые результаты у детей, чтобы достичь нужного исхода пройденного коррекционного пути.

Список литературы

1. **Грошенкова, В. А.** Теоретико-методологические основы коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / В. А. Грошенкова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24, №. 3. – С. 202–206.
2. **Демиденко, С. А.** Коррекционная направленность обучения детей с тяжелыми нарушениями речи / С. А. Демиденко // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых: аспирантов и магистрантов, Екатеринбург, 21 марта 2013. Том Часть 1. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2013. – С. 78–81.
3. **Еремина, А. А.** Рабочая программа дисциплины «Специальная методика обучения русскому языку» [Электронный ресурс] : направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (уровень бакалавриата) / А. А. Еремина ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. – Москва, 2021. – 56 с. – Соответствует ФГОС ВО (утв. приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 №123). – Режим доступа: http://example.edu.ru/ – Дата обращения: 12.03.2025.
4. **Серебренникова, С. Ю.** Инновационные аспекты планирования логопедической работы с обучающимися первых классов в контексте реализации адаптированных основных

общеобразовательных программ для детей с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.1) / С. Ю. Серебренникова, И. О. Соколова // Инновационные процессы в специальном образовании. – 2022. – С. 82–94.
5. **Туйчиева, И. И.** Характеристика принципов планирования работы по развитию речи / И. И. Туйчиева, Г. В. Ганиева // Ученый XXI века. – 2016. – № 11(24). – С. 84–89.
6. **Чобот, Ж. П.** Основы специальной методики обучения языку учащихся с тяжелыми нарушениями речи : методические рекомендации / Ж. П. Чобот. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2014. – 44 с.

УДК 316.77

Никишина Анна Артёмовна,
студент 3 курса, направление подготовки
«Педагогическое образование (с двумя профилями).
Дошкольное образование. Логопедия»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
nikisninanna24@gmail.com

Научный руководитель: **Сапрыкина Елена Владимировна,**
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА СО ВЗРОСЛЫМИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье актуализируется проблема общения детей раннего возраста со взрослым. Рассмотрены формы общения, характерные для раннего возраста, указаны критерии ситуативно-делового общения. Охарактеризованы особенности ситуативно-делового общения ребёнка раннего возраста со взрослым. Сделан акцент на игровом характере предметной деятельности, а также на развитии речи детей в процессе ситуативно-делового общения со взрослым.

Ключевые слова: *ранний возраст, общение со взрослыми, ситуативно-деловое общение, предметно-игровая деятельность.*

Ранний возраст является сензитивным периодом развития активной речи, при этом ведущую роль в освоении ребёнком речевой деятельности играет взаимодействие и общение со взрослым. Своевременное и полноценное овладение речью – условие будущей умственной активности.

Проблему развития разных форм общения в раннем и дошкольном возрасте исследовали Л. Н. Галигузова, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Г. Л. Розенгарт-Пупко, С. Л. Рубинштейн и др. Ведущим видом деятельности в раннем возрасте является предметная деятельность. Различные аспекты предметной деятельности детей раннего возраста исследовали: М. П. Денисова, Р. Я. Лехтман-Абрамович, Н. Л. Фигурин, Ф. И. Фрадкина и другие. М. И. Лисина утверждала, что развитие предметной деятельности происходит в контексте эмоционального общения ребенка со взрослым.

Общение – важнейший компонент любой совместной деятельности. В нем проявляются отношения между людьми, отношение к себе и к результатам деятельности. В ходе психического развития происходит присвоение социального опыта, поэтому потребность в общении становится для ребёнка его основной социальной потребностью [4].

Потребность в общении с окружающими проявляется у ребенка уже с раннего возраста. Взрослые становятся главным связующим звеном между ребенком и окружающим миром.

Взрослые показывают образец построения речевого высказывания, правильного произношения, адекватного использования невербальных средств. В повседневной жизни, в режимных моментах на тапе эмоционального общения дети начинают подражать звукам и звукосочетаниям. Огромная ответственность в тот период лежит на взрослом как трансляторе связной, грамотной, эмоциональной насыщенной речи.

Разные виды общения сопровождают различные виды деятельности ребёнка в процессе онтогенеза.

Лисина М. И. выделяла четыре формы общения, сменяющие друг друга на протяжении первых семи лет жизни ребенка. С момента рождения до шести месяцев общение характеризуется как ситуативно-личностное. Оно разворачивается в контексте эмоционального общения со взрослым. В это время у ребёнка отсутствуют социальные формы поведения, речевое общение. Взаимодействие со взрослым выстраивается вокруг режимных моментов, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей. В первом полугодии жизни дети совершают только спонтанные манипулятивные действия. Эти действия инициируются взрослыми и совершаются вместе со взрослыми.

Показателем развитой формы ситуативно-личностного общения у младенца является «комплекс оживления», когда ребёнок сосредотачивает взгляд на лице взрослого, произносит звуки, проявляет двигательную активность [3].

Ситуативно-личностное общение предопределяет психическое развитие ребенка. Общение с близким взрослым вызывает у ребенка эмоции повышает его активность. Общение выражается в мимике, взгляде, улыбке, звуках и движениях. Казалось бы, самые простые жесты открывают для ребенка мир общения, а также влиять на его общительность и открытость в будущем. С первого для жизни ребенок развивается через взаимодействие со взрослым.

Во втором полугодии ситуативно-личностное общение сменяется ситуативно-деловым. Ребенок уже нуждается в деловом общении со взрослым.

Сформированность у ребёнка ситуативно-деловой формы общения можно определить по трём параметрам: инициативность, чувствительность и использование средств общения.

Инициативность проявляется в способности ребёнка привлечь внимание взрослого к своим действиям, подключить тем самым его к совместной деятельности. Это проявляется через подражание взрослому, демонстрацию умений, просьбы о помощи.

Чувствительность к воздействиям взрослого для ребенка очень важна он готов принять любое приглашение к взаимодействию. Дети очень чувствительно реагируют на любое обращение взрослого, учатся активно отвечать, включатся в совместную деятельность. Это помогает ребенку быстрее осваивать культурные способы взаимодействия с предметами и социализироваться в обществе.

Средства общения включают в себя действия, которых ребенок вовлекает взрослого в контакт с собой и взаимодействие с предметом. При этом очень важны речевые ответы взрослого после обращения ребенка, экспрессивность, выразительные движения, манипуляции с предметами и речевая активность, лепет, отдельные слова [6].

Понимание ребенка взрослым происходит не сколько на основе речевого высказывания, сколько на основе комплекса обращенных к нему действий ребенка (мимика, жесты, интонация). Важно, чтобы взрослый инициировал диалог и показывал ребёнку способ речевого взаимодействия: «вопрос-ответ» [5].

В процессе общения меняется уровень развития понимания. Ребёнок соотносит звучащее слово с конкретным предметом, совершенствует понимание, формируя таким образом пассивный словарь. Постепенно происходит активизация словаря – переход слов из пассивного словаря в активный.

В это период манипулятивная активность ребёнка переходит в предметную деятельность, которая становится ведущей в раннем возрасте. В предметной деятельности ребенка раннего возраста прослеживаются элементы игры. Л. С. Выготский объясняет это так: «В раннем детстве перед нами квазиигра, или «игра в себе». Объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка» [1].

Кудрявцев В. Т. утверждал, что дети выполняют отдельные предметно-игровые действия на основе замещения, но игровыми их ещё назвать нельзя. В этом случае у ребёнка не возникает обобщённого образа, так как ещё не включена работа воображения [2].

Ситуативно-деловое общение взрослого с ребенком заключается в разговорах по поводу предметов, игрушек и действий с ними. Взрослый создает условия, подбирает игрушки и материалы для игры, показывает способы действий с игрушкой, инициирует общение. Взрослый может опосредованно взаимодействовать, то есть совершать действия с предметами, вызывая интерес у ребёнка. При этом ребёнок внимательно следит за действиями взрослого, подражает им. Все предметные действия сопровождаются речью, побуждая ребенка к эмоциональному, а позже и речевому взаимодействию.

Речь идёт о процессуальной игре, когда ребёнок выполняет разрозненные игровые действия, не связанные сюжетом. Репродуктивное воображение, характерное детям этого возраста, не позволяет придумывать игровую ситуацию самостоятельно. Дети совершают предметные действия в игровой ситуации, которую придумал для них взрослый.

Таким образом, ситуативно-деловое общение со взрослым в раннем возрасте формируется в предметной деятельности, которая является ведущим видом деятельности и предопределяет психическое развитие ребёнка. Ситуативно-деловое общение характеризуется тремя критериями: инициативность, чувствительность и использование ребёнком доступных средств общения. Предметная деятельность приобретает игровой характер, при этом дети действуют, в ситуации, придуманной взрослым. Ситуативно-деловое общение взрослого и ребенка раннего возраста происходит в условия предметно-игровой деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования будут состоять в определение педагогических условий организации предметно-игровой деятельности детей раннего возраста.

Список литературы

1. **Выготский, Л. С.** Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, Эксмо, 2005. – 512 с.
2. **Кудрявцев, В. Т.** Игра и развитие воображения ребенка: взгляд с позиций культурно-исторической психологии / В. Т. Кудрявцев // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 1. – С. 54–64.
3. **Лисина, М. И.** Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
4. **Общение детей со сверстниками в дошкольном возрасте** [Электронный ресурс] // Воспитатель.ру. – Режим доступа: https://www.vospitatelru.ru/categories/6/articles/450 – Дата обращения: 12.03.2025.
5. **Сапрыкина, Е. В.** Речевые жанры на этапах становления речи детей раннего возраста / Е. В. Сапрыкина // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Международной научно-практической конференции. – 2021. – № 9. – С. 229–237.
6. **Смирнова, Е. О.** Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет : методическое пособие / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. – М. : АНО «ПЭБ», 2007. – 128 с.

УДК 376.37

Носачева Елизавета Юрьевна
студент 3 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»,
профиль «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
yelizavet.nosacheva@mail.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

РАБОТА НАД ПРЕДЛОЖЕНИЯМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена проблеме формирования навыков построения предложений у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) на уроках русского языка. Рассмотрены особенности речевого развития таких детей, предложены методы и приемы работы над предложениями, включая моделирование, использование наглядных материалов, игровые методы и работу с текстом. Приведены результаты эксперимента, подтверждающие эффективность предложенных методик. Даны рекомендации для учителей и обозначены перспективы дальнейших исследований в данной области.

Ключевые слова: *тяжелые нарушения речи, построение предложений, грамматический строй речи, методы обучения, коррекционная педагогика, русский язык, дети с ТНР.*

Тяжелые нарушения речи (ТНР), обнаруживаемые у детей, составляют сложный класс речевых расстройств, который затрагивает все составляющие языковой системы: фонетику, лексику, грамматику и связную речь. Одной из ключевых проблем, с которой сталкиваются дети, страдающие ТНР, является трудность в формировании грамматического строя их речи. Это проявляется в различных затруднениях, касающихся составления предложений, согласования слов и использования различных синтаксических конструкций. Подобные нарушения значительно затрудняют процесс межличностного общения, обучение и социальную адаптацию детей на различных этапах их развития. Актуальность темы работы над формированием предложений у детей с ТНР обуславливается необходимостью развития у них навыков создания грамматически корректных и логически связанных высказываний. Это критически важно как для успешного освоения школьной программы, так и для их дальнейшей социализации в разных социальных группах. Тем не менее, традиционные методы обучения русскому языку часто оказываются недостаточно эффективными для этой категории детей, что подчеркивает необходимость разработки специализированных подходов и методических рекомендаций. Главная цель данной статьи – исследовать особенности формирования предложений в уроках русского языка для детей с ТНР. В ней будут представлены методы и приемы, которые могут быть эффективно использованы для развития навыков построения и применения предложений в устной и письменной речи. Новизна предложенного материала заключается в комплексном подходе к исследуемой проблеме, который сочетает традиционные и современные инновационные методы обучения, акцентируя внимание на индивидуализации образовательного процесса, что способствует более глубокому пониманию материала каждым ребенком.

В процессе исследования эффективности работы над предложениями у детей с ТНР использовались различные методы: теоретический анализ литературы, наблюдение, экспериментальное изучение и анализ результатов. Теоретический анализ осуществлялся через изучение работ как российских, так и зарубежных авторов, фокусирующихся

на проблемах речевого развития детей с ТНР, а также на методах преподавания русского языка. Например, в статье Е. Ф. Соботович «Коррекция нарушений речи у детей с тяжелыми нарушениями речи»» подчеркивается важность системного подхода для эффективного формирования грамматического строя речи [6]. Наблюдение проводилось за детьми с ТНР на уроках русского языка с целью выявления и анализа трудностей в построении предложений. Эксперимент проводился на базе специализированной школы, работающей с детьми, имеющими ТНР. Участниками исследования стали 20 детей, которые были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе использовались специально разработанные методики работы над предложениями, а в контрольной группе обучение проходило по стандартной программе без изменений. Анализ результатов включал как качественные, так и количественные данные, полученные в ходе эксперимента.

В экспериментальной группе были внедрены следующие методические подходы: моделирование предложений, использование визуально наглядного материала, игровые методы и работа с текстами. Моделирование заключалось в применении схем построения предложений, например: «Кто? Что делает? Где?» На основе этих схем дети могли собирать предложения. Например, используя схему «Кто? Что делает?», ребенок мог создать предложение: «Мальчик играет». Визуальные материалы включали карточки с изображениями предметов и подписями, по которым дети должны были выбрать правильное окончание. Например, с карточкой с изображением яблока и надписью «Яблоко лежит на...» ребенок должен был выбрать между «столе» или «столу». Игровые методы включали интерактивные игры, направленные на развитие навыков построения предложений, такие как «Составь предложение», где детям предлагалось сформировать высказывания из разрозненных слов. Например, из слов «девочка», «читает», «книга» ребенок формировал: «Девочка читает книгу». В ходе работы с текстами дети проводили анализ, выделяя и формулируя свои собственные на основе прочитанного материала. Например, после прочтения текста о природе они могли сказать: «На улице солнечно». Результаты исследования показали, что у 60% детей из экспериментальной группы наблюдалось значительное улучшение, в то время как только 40% детей из контрольной группы показали такие же результаты. Эти данные показывают, что специализированные методики работы с предложениями эффективно применяются для данной группы детей. Использование моделирования, визуальных материалов и игровых методов помогает детям лучше понять структуру предложения и использовать ее в устной речи. Анализ текстов способствует развитию навыков связной речи и умению использовать предложения в общении.

Из проведенного исследования можно выделить несколько важных аспектов: для детей с трудностями в речи необходимо проводить систематическую и целенаправленную работу над предложениями, используя специализированные методики, учитывающие их индивидуальные особенности. Важно учитывать, что каждый ребенок с ТНР уникален, и подход к обучению должен быть индивидуализирован. Некоторые дети могут иметь задержку в развитии речи, другие – трудности с восприятием грамматической структуры языка. Поэтому работа над предложениями требует гибкости и умения педагога подстраивать методы обучения под потребности и возможности ученика. Особое внимание следует уделить детям, которые проявляют слабую мотивацию или трудности с восприятием и усвоением материала.

Работа над предложениями у детей с ТНР требует постоянного совершенствования методов обучения. В будущем стоит ожидать появления новых подходов и технологий, направленных на более эффективное развитие речи у детей с тяжелыми нарушениями. Особое внимание следует уделить исследованиям в области нейропсихологии и логопедии, что позволит создать более адаптированные методики работы.

Таким образом, работа с предложениями на уроках русского языка в школе для детей с ТНР – это важный процесс, который требует применения инновационных методов, учета индивидуальных особенностей учеников и постоянного мониторинга их успехов. Это позволит не только улучшить речевые навыки, но и значительно повысить качество жизни детей, обеспечив их успешную социализацию и интеграцию в общество.

Список литературы

1. **Григорьева, Л. М.** Системный подход в работе над развитием связной речи для детей с тяжёлыми нарушениями речи / Л. М. Григорьева // Логопедия сегодня. – 2023. – № 12 (часть 5). – С. 47–52.
2. **Грошенкова, В. А.** Теоретико-методологические основы коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / В. А. Грошенкова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24, № 3. – С. 202–206.
3. **Игровые методы в обучении детей с ТНР** // Логопедия для всех : образовательный портал. – 2022. – Режим доступа: http://www.logopediya.ru. – Дата обращения: 08.02.2025.
4. **Лалаева, Р. И.** Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2018. – 220 с.
5. **Особенности работы над предложениями у детей с ТНР** // Логопед : научно-методический журнал. – 2021. – № 5. – С. 34–41. – Режим доступа: http://www.logopedjournal.ru – Дата обращения: 08.02.2025.
6. **Соботович, Е. Ф.** Коррекция нарушений речи у детей с тяжелыми нарушениями речи / Е. Ф. Соботович. – М. : Просвещение, 2020.
7. **Филичева, Т. Б.** Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2019. – 209 с.

УДК 159.942:004

Обломий Давид Олегович,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология. Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
kgbeaast@gmail.com

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Статья посвящена теоретическому и эмпирическому исследованию особенностей эмоциональных состояний активных пользователей социальных сетей. Были исследованы различия в показателях фрустрированности, завистливости, стресса, тревоги и агрессивности, а также проведен статистический анализ различий по данным показателям между активными и малоактивными пользователями.

Ключевые слова: *социальная сеть, эмоциональные состояния личности, фрустрация, зависть, стресс, тревожность, агрессивность.*

Социальные платформы стали неотъемлемой частью повседневной жизни молодежи, предоставляя им возможность взаимодействовать, самовыражаться и получать информацию. Однако, как и любые другие средства, они могут как положительно, так и отрицательно влиять на психоэмоциональное состояние юношества, чьи личность и восприятие мира все еще находятся на стадии формирования [4].

Социальные сети могут стать как важным источником поддержки и самоутверждения, так и фактором, способствующим развитию стресса, тревожности, агрессии, переносимой из виртуального общения в окружающий их мир. Интернет-среда дает возможность свободно

выражать свои мысли, желания и переживания, но эта свобода не всегда способствует здоровому формированию самооценки. Нереалистичные образы жизни, которые часто отображаются в сети, могут значительно искажать восприятие реальности. Зависимость от «лайков» и «подписок» становится одной из основных проблем, так как она создает иллюзию признания и социальной значимости, что может привести к чувству пустоты и разочарования, когда эти виртуальные признания оказываются не столь стабильными и важными, как реальное взаимодействие с окружающими [3].

Социальные сети создают среду, где пользователи сталкиваются с идеализированными образами жизни, что усиливает социальные сравнения и провоцирует неудовлетворенность, приводя к фрустрации. Постоянное взаимодействие с привлекательным контентом вызывает зависть, особенно при восприятии чужих успехов как недостижимых. Динамичность сетей и необходимость постоянного присутствия создают стресс из-за давления ожиданий и страха упустить информацию. Тревожность усиливается из-за негативного контента, а потребление провокационных материалов может формировать агрессивные реакции. Анонимность и отсутствие санкций способствуют агрессивному поведению, создавая ощущение безнаказанности. Активное использование социальных сетей комплексно влияет на эмоциональное состояние, вызывая фрустрацию, зависть, стресс, тревожность и агрессию.

Эмоциональная сфера также охватывает широкий спектр эмоций, включая базовые (радость, страх, гнев и др.) и более сложные эмоциональные состояния, они могут быть представлены различными компонентами, в числе которых так же числятся изучаемые нами:

– фрустрация, являющаяся особой формой стресса, усиливающей внутренний дисбаланс и дискомфорт вследствие невозможности удовлетворить те или иные возникшие потребности;

– зависть, определяемая как отношение к достижениям другого и включаемое в себя отношение к объекту, предмету превосходства и к самому себе при общем преобладании негативных эмоций из-за осознания своего более низкого положения;

– непосредственно стресс, представляющий состояние эмоционального напряжение в виде ответа на различные ситуации опасности, возрастанием ответственности, высоких нагрузок;

– агрессивность, выражаемую в гневе, злости, психологических или физических действий, направленных на окружающих или себя, являясь способом решения в состоянии стресса и фрустрации;

– тревога, которая представляет собой реакцию на опасность, охарактеризованную неопределенностью относительно объекта угрозы, она возникает в связи с переживанием неизвестности, находясь в связи с угрозой, затрагивающей глубинные ценности личности, и вызывает чувство беспомощности перед приближающейся угрозой [1].

Молодые люди проводят значительное время в социальных сетях, используя их для общения, развлечения, чтения новостей. Однако, их самоконтроль не является окончательно развитым, отчего, даже осознавая негативные последствия, к примеру, для учебы, молодежи не удается сократить времяпровождение в социальных сетях, тем самым негативно влияя на их учебную и профессиональную деятельность и, следовательно, на эмоциональную сферу личности. Одним из распространенных «сценариев» у студентов в случаях трудностей с прохождением сессии, определенном А. В. Семенихиной в своем исследовании, является образование стрессовых обстоятельств, вслед за которыми повышается риск возникновения фрустрации, а уже последующей за ней реакцией является повышенная агрессивность и гневные состояния [5]. Эта проблема привлекает все больше внимания ученых, так как развитие социальных сетей продолжается, а борьба за внимание пользователей становится все более интенсивной, усиливая влияние на их эмоции.

Перед нами были поставлены задачи экспериментально исследовать особенности эмоциональных состояний активных пользователей социальных сетей, а также провести первичную и вторичную обработку полученных данных, проанализировать и интерпретировать результаты.

Для проводимого исследования были использованы теоретические методы, а именно анализ психологической литературы, сравнение, цитирование, обобщение, систематизация

имеющихся данных, упорядочивание, ранжирование, группировка, и эмпирические в виде тестирования и анкетирования. Методами обработки и анализа данных выступал дескриптивный анализ и статистический анализ различий с помощью U-критерия Манна-Уитни. Психодиагностический инструментарий включал в себя: 1) Анкета, направленная на получение данных о затратах времени у человека на пользование социальными сетями; 2) Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана в модификации В. В. Бойко; 3) Методика исследования завистливости личности (МИЗЛ) С. Т. Бесковой; 4) Шкала психологического стресса Н. Е. Водопьяновой; 5) Шкала проявлений тревоги Дж. Тейлор (в адаптации В. Г. Норакидзе); 6) Опросник уровня агрессивности Басса-Перри.

Основывать дальнейшее исследование мы будем на возрастной периодизации И. М. Кондакова, определенной в психологическом словаре, согласно которой возрастные рамки юношеского периода ограничены 17–21 годами для юношей и 16–20 годами для девушек [2].

С целью изучить особенности эмоциональных состояний пользователей социальных сетей и выявить взаимосвязь между интенсивностью их взаимодействия с платформами и эмоциональными состояниями, было проведено исследование, в котором принимало участие 50 юношей и девушек в возрасте от 17 до 22 лет. В их число входят студенты различных направлений подготовки ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Для определения проводимого в соцсетях времени перед применением тестовых методик респондентам была предложена анкета, на основании результатов которой были выделены 2 группы испытуемых: группа 1 – «Малоактивные пользователи социальных сетей» (25 человек, набравшие 1–4 балла) и группа 2 – «Активные пользователи социальных сетей» (25 человек, набравшие 5 и более баллов, которые проводят большую часть свободного времени в социальных сетях).

Подводя итог по данным исследования и результатам статистического анализа, мы можем говорить о выявленной нами тенденции между активностью в социальных сетях и проявлениями фрустрированности, завистливости, стресса, тревожности и агрессивности, а именно:

– половина опрошенных из второй группы отметили, что осознают негативное влияние социальных сетей на их эффективность в деятельности, однако, больше трети опрошенных даже не предпринимали попыток для решения данной проблемы;

– методики диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана в модификации В. В. Бойко показывает, что в среднем 44% респондентов второй группы имеют умеренный уровень фрустрации, а еще 12% имеют повышенный уровень, что суммарно на 28% выше показателей первой группы (статистические различия на уровне тенденции);

– по результатам анализа методики исследования завистливости личности (МИЗЛ) С. Т. Бесковой у респондентов второй группы показатели завистливости выше аналогичных показатели в первой группе в среднем на 36% (статистические различия на уровне тенденции);

– шкала психологического стресса Н. Е. Водопьяновой показала уровень стресса на 20% выше среди опрошенных второй группы в сравнении с уровнем стресса представителей первой группы (статистические различия на уровне тенденции);

– шкалы проявления тревоги Дж. Тейлор (в адаптации В. Г. Норакидзе) отобразили, что высокий уровень проявления тревоги на 32% выше среди респондентов, активно использующих социальные сети (статистические различия на уровне тенденции);

– опросник уровня агрессивности Басса-Перри по показателям агрессивности как гнев и враждебность показал результаты в среднем на 30% выше у представителей второй группы по сравнению с первой (статистически значимые результаты). При этом показатели физической и вербальной агрессии у испытуемых двух групп практически не различались.

Исходя из данных исследования и результатов статистического анализа, мы можем сделать вывод о выявленной нами тенденции между активностью в социальных сетях и проявлениями фрустрированности, завистливости, стресса, тревожности и агрессивности.

Данные, полученных в итоге исследования, можно использовать для понимания предполагаемого негативного влияния и последствий от высокой активности молодежи в социальных сетях на их продуктивность в учебе и объяснения причин возникающей

фрустрации, высокого стресса и тревоги, проявлений зависти, гнева и враждебности. Полученный материал может быть использован практическими психологами в их коррекционной работе с данной возрастной категорией клиентов.

Список литературы

1. **Калинцева, М. А.** Характеристика понятия «Эмоциональная сфера» [Электронный ресурс] / М. А. Калинцева // Скиф. – 2022. – № 7(71). – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-ponyatiya-emotsionalnaya-sfera – Дата обращения: 13.03.2025.
2. **Кондаков, И. М.** Психология. Иллюстрированный словарь: Более 600 ил. и 1700 ст. / И. М. Кондаков – СПб.; М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 508 с.
3. **Корниенко, Д. С.** Особенности использования социальных сетей в связи с прокрастинацией и саморегуляцией / Д. С. Корниенко, Н. А. Руднова // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 59. – С. 120–135.
4. **Рязанова, Т. А.** Влияние социальных сетей на эмоциональные переживания пользователей: социологический аспект [Электронный ресурс] / Т. А. Рязанова, А. И. Крейк, Д. Ф. Саломатова, Е. А. Бердова // Социологические исследования. – 2023. – № 5. – С. 78–92.
5. **Семенихина, А. В.** Особенности негативных эмоциональных переживаний студентов / А. В. Семенихина // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека : материалы международной научно-практической конференции (г. Донецк, 15.11.2018). Под общ. ред. А. В. Гордеевой, Э. А. Ангелиной. – Донецк : ДонНУ, 2018. – С. 159–163.

УДК 373.37

Панасенко Мария Александровна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
panasenkomaria2003@gmail.com

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье описываются характеристика тяжелых нарушений речи и симптомы дисграфии. Рассматриваются особенности и этапы, используемые для эффективного формирования навыка письма у детей с ТНР на уроках русского языка. Также представлено исследование, ориентированное на обнаружение расстройств письма у учеников начальных классов.

Ключевые слова: *навыки письма, дети с тяжелыми нарушениями речи, письменная речь, школьники, дисграфия.*

Речь является сложным процессом, понимающим под собой генерацию звуков и их анализ, а также применение языка для выражения собственных мыслей и эмоций. Она представляет собой основную способность человека, позволяющую осуществлять общение и обмениваться информацией. Развитие речи – основной фактор формирования личности

ребенка, его адаптации в обществе и умственного развития. Тем не менее, у некоторых детей возникают проблемы с овладением речью, что может значительно отразиться на их полноценном формировании [2, с. 73].

Тяжелые нарушения речи являются комплексными расстройствами, при которых страдают все аспекты речевой деятельности. Они выражаются в затруднениях с произношением звуков, неправильной грамматической структуре высказываний, фонематических нарушениях, несформированности связной речи и когнитивных процессов. Данные нарушения могут значительно сказываться на социальной активности ребёнка и учебной деятельности [2, с. 73].

ТНР негативно влияют на овладение детьми навыками письма. Письмо занимает важное место в учебном процессе, давая возможность делиться информацией и взаимодействовать с окружающими. Устная и письменная речь взаимосвязаны между собой, поэтому при возникновении нарушений в одной области, страдает и другая. В результате у детей может встречаться дисграфия – нарушение письменной речи, проявляющееся в устойчивых и многократных ошибках [4, с. 192].

Проблема заключается в том, что школьникам с ТНР приходится сталкиваться с серьезными трудностями в процессе освоения письма. Основная цель – выявить особенности развития данного умения у обучающихся на уроках русского языка.

Дисграфия встречается в различных формах, каждая из которых обладает своими характеристиками. Ученики с дисграфией могут сталкиваться с проблемами при написании букв и слов, неверно применяя их графическое написание, путая похожие по звучанию и написанию буквы. Дети могут встретиться с трудностями при переходе от одной строки к другой, пропуская буквы, слова или фразы, а также ошибочно использовать временные формы глаголов. Возможны изменения направления письма, искажение слоговой структуры слов, ошибки в согласовании слов по роду, числу и падежу. Присутствуют недочеты в правописании приставок и суффиксов, предлогов, союзов и частиц, пропуски или перестановке букв. Кроме того, возникают сложности при записи слов исключений и с непроверяемыми орфограммами, а также в освоении правил пунктуации [4, с. 193].

Затруднения в координации движений руки делают процесс письма утомительным и снижают темп работы. У детей с ТНР могут возникать проблемы с организацией письменного высказывания, последовательным изложением мыслей, соблюдением структуры текста и самопроверкой написанного.

Развитие навыка письма у детей с тяжелыми нарушениями речи является трудной и многогранной задачей, которая нуждается в особых подходах на уроках русского языка. Можно выделить несколько основных особенностей, применяемых для успешного развития этого навыка.

Во-первых, у детей возникают проблемы с мелкой моторикой, что усложняет процесс овладения письмом. Следовательно, главной составляющей уроков становится развитие согласованности движений пальцев и кисти с помощью пальчиковой гимнастики, рисования и лепки [1, с. 165].

Во-вторых, у школьников с речевыми нарушениями недостаточно развиты фонематический слух и восприятие. Поэтому необходимо работать над способностью распознавать звуки речи, чтобы предотвратить ошибки при письме. Можно применять разные упражнения на подражание звукам, фонетический анализ слов [3, с. 25].

В-третьих, процесс обучения письму следует проводить пошагово, начиная с элементарных заданий (штриховка, рисование линий) и плавно переходя к чистописанию и составлению предложений. Такой подход способствует более глубокому пониманию структуры письменной речи детьми [1, с. 165].

В-четвертых, бедный словарный запас может сказаться на качестве письма. Следует акцентировать внимание на обогащении активного словаря, подбирая задания с подбором синонимов и антонимов, нахождением обобщающих слов [3, с. 24].

В-пятых, детям проще воспринимать информацию визуально, поэтому нужно использовать карточки с иллюстрациями и рисунки, способствующие запоминанию правил.

Для формирования навыков письма у детей с ТНР на уроках русского языка нужно придерживаться определенной последовательности. Для начала следует подготовить руку, а именно улучшить координацию движений и укрепить ее мышцы. Это можно сделать благодаря пальчиковой гимнастики. Кроме того, важно научить ребенка правильному удержанию ручки. Следующий шаг – освоение написания элементов букв (штрихи, линии и т. д.) с постепенным переходом к созданию целых букв. Далее школьники учатся написанию слогов, ведь они являются важной составляющей для чтения и письма. Уже после осваивается чтение и запись целых слов с правильным соединением букв. Следующий важным моментом является освоение правил правописания, т. е. знакомство с орфографическими нормами. На заключительном этапе происходит обучение составлению предложений с правильным порядком слов, а также использованием предлогов, союзов и знаков препинания [1, с. 165].

В проведенном исследовании, направленном на выявление нарушений письма у младших школьников, использовалась методика О. Б. Иншаковой. В обследовании приняли участие 10 детей в возрасте 9–10 лет. Методика состоит из следующих этапов: слуховой диктант, списывание с печатного текста и списывание с рукописного текста. Данные задания помогают оценить различные аспекты письма, включая фонематическое восприятие, графическое воспроизведение и способность к копированию.

Результаты первичной диагностики показали наличие различных ошибок в письме. Дети часто заменяли и пропускали буквы, которые имеют схожее звучание, неверно располагали текст на строке, не ставили знаки препинания. В процессе списывания текста наблюдались трудности с правильным воспроизведением букв. Проявлялось это в искажении формы букв, неправильном соединении элементов, а также в зеркальном написании.

Была проведена целенаправленная работа по улучшению навыков письма у младших школьников. Применялись разнообразные упражнения, направленные на устранение выявленных трудностей. Особое внимание уделялось развитию графических навыков, фонематического и зрительного восприятия, улучшению координации движений и мелкой моторики, работе над пунктуацией, звуковым анализом и синтезом.

Проведенное повторное обследование письма показало положительные результаты. Оно выявило существенное снижение количества ошибок, улучшение графической точности и повышение уровня овладения ключевыми компонентами письма.

Таким образом тяжелые нарушения речи у детей существенно влияют на процесс овладения письмом, приводя к дисграфии. Это затрудняет учебный процесс и требует особого подхода преподавания на уроках русского языка.

Процесс формирования навыка письма у детей с ТНР на занятиях по русскому языку нуждается в комплексном подходе, который учитывает множество факторов. Последовательная работа, нацеленная на совершенствование всех сторон письма, позволяет достичь значительных достижений и гарантировать успешное овладение навыками письменной речи.

Этапы овладения письменной речи предполагают постепенное формирование всех компонентов. Такой подход позволяет детям последовательно осваивать необходимые навыки и справляться с возникающими трудностями.

Успех работы зависит от сотрудничества учителей, родителей и специалистов, что способствует созданию благоприятной среды для полноценного развития устной и письменной речи.

Проведённое исследование доказало высокую эффективность предложенной методики улучшения навыков письма у младших школьников. Начальная диагностика выявила множество ошибок, отражающих сложности в различных сторонах письменной речи. Благодаря работе, нацеленной на устранение выявленных недостатков, получилось добиться значительного прогресса. Повторное обследование продемонстрировало заметное уменьшение количества ошибок и улучшение качества письма.

Список литературы

1. **Богатая, О. Ф.** Авторская методика обучения грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи / О. Ф. Богатая // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – № 1(82). – С. 161–170.
2. **Демидова, А. П.** Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / А. П. Демидова, В. Н. Зиновьева, Н. К. Слыш // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 85. – С. 73–75.
3. **Рудакова, Р. В.** Особенности овладения процессом письма обучающимися первого класса с нарушением речи / Р. В. Рудакова // Вестник науки. – 2023. – Т. 1. – № 9(66). – С. 22–27.
4. **Тюльнева, А. В.** Изучение особенностей письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) / А. В. Тюльнева, Н. И. Отева, Е. В. Пащенко // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4(64). – С. 190–194.

УДК 376.37

Подымова Полина Андреевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
vspu@vspu.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Статья посвящена вопросам организации обучения русскому языку детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Рассматриваются основные принципы построения коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление речевых нарушений и формирование языковой компетенции у данной категории детей. В статье представлены результаты экспериментального исследования, проведенного с целью выявления эффективных методов и приемов обучения. На основе анализа полученных данных предложены рекомендации для педагогов и логопедов, работающих с детьми с ОНР.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи, русский язык, коррекционно-развивающая работа, методы обучения, языковая компетенция, дети с речевыми нарушениями.*

Общее недоразвитие речи (ОНР) является одним из наиболее распространенных речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Оно характеризуется несформированностью всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики и связной речи. Как отмечают исследователи, дети с ОНР испытывают значительные трудности в усвоении языковых норм, что негативно сказывается на их коммуникативных способностях и успеваемости в школе [3].

Проблема обучения русскому языку детей с ОНР приобретает особую актуальность в связи с необходимостью их интеграции в общеобразовательную среду. Несмотря на наличие значительного количества исследований в области логопедии и дефектологии, вопросы методического обеспечения процесса обучения данной категории детей остаются недостаточно разработанными.

Целью данной статьи является анализ принципов построения работы по обучению русскому языку детей с ОНР, а также представление результатов экспериментального исследования, направленного на выявление эффективных методов коррекционно-развивающей работы. Новизна излагаемых материалов заключается в систематизации подходов к обучению детей с ОНР и разработке практических рекомендаций, основанных на данных эксперимента.

Основными принципами построения коррекционно-развивающей работы являются:

1. Системность и последовательность в формировании речевых навыков.
2. Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка.
3. Использование разнообразных методов и приемов, включая игровые и интерактивные технологии.

Учёт данных принципов позволит сделать коррекционно-развивающую работу более эффективной.

Для достижения поставленной цели было проведено исследование, в котором приняли участие 30 детей с ОНР в возрасте 6–7 лет. Исследование включало диагностический, формирующий и контрольный этапы.

На диагностическом этапе использовались методики, направленные на оценку уровня сформированности речевых навыков: обследование звукопроизношения, лексического запаса, грамматического строя речи и связного высказывания [4].

Формирующий этап предполагал проведение коррекционно-развивающих занятий, основанных на принципах системности, учета индивидуальных особенностей детей, а также интеграции различных видов речевой деятельности. В работе использовались игровые методы, наглядные пособия и интерактивные технологии.

Контрольный этап включал повторное обследование речевых навыков детей для оценки эффективности проведенной работы.

Анализ данных, полученных на диагностическом этапе, показал, что у большинства детей с ОНР наблюдаются выраженные нарушения в области лексики и грамматики. Так, 70% испытуемых допускали ошибки в согласовании слов, 60% имели ограниченный словарный запас, а 50% испытывали трудности в построении связного высказывания.

В ходе формирующего этапа особое внимание уделялось развитию лексико-грамматических навыков. Например, для расширения словарного запаса использовались упражнения на подбор синонимов и антонимов, а для формирования грамматического строя речи – задания на составление предложений с заданными словами.

Результаты контрольного этапа свидетельствуют о положительной динамике в развитии речевых навыков у детей. У 80% испытуемых отмечалось увеличение объема активного словаря, у 75% улучшилось качество грамматического оформления речи, а у 70% повысился уровень связного высказывания.

Обобщение полученных данных позволяет сделать вывод о том, что систематическая и целенаправленная работа, основанная на принципах учета структуры дефекта и интеграции различных методов, способствует преодолению речевых нарушений у детей с ОНР.

Проведенное исследование подтвердило эффективность предложенных методов обучения русскому языку детей с ОНР.

На основе этого нами были составлены рекомендации для педагогов и логопедов, включающие в себя:

– проведение регулярной диагностики речевых навыков;
– использование наглядных пособий и дидактических игр;
– создание условий для активной речевой практики детей.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой новых методик обучения, а также с изучением возможностей использования цифровых технологий в коррекционно-развивающей работе.

Список литературы

1. **Волкова, Л. С.** Логопедия: Учебник для вузов / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2008. – 703 с.

2. **Гвоздев, А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
3. **Левина, Р. Е.** Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 2005. – 367 с.
4. **Филичева, Т. Б.** Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009. – 192 с.
5. **Шаховская, С. Н.** Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей с ОНР / С. Н. Шаховская. – М. : Владос, 2010. – 240 с.

УДК 376

Пристанская Виктория Александровна
студент 3 курса
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
pristanskaya.vika@gmail.com

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье рассматриваются методы формирования нравственного сознанияпри изучении художественных произведений, у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: *нравственное сознание, тяжелые нарушения речи, художественные произведения, методика формирования, нравственные нормы, духовно-нравственное воспитание, эмоциональный интеллект.*

В современном обществе, где материальные ценности зачастую преобладают над духовными, актуальность нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста возрастает. Примеры детской жестокости и агрессии, искаженное представление о нравственных качествах под влиянием не всегда полезного контента, подчеркивают необходимость внимания к этой сфере. Интеллектуализация образовательного процесса, хоть и позитивная тенденция, нередко происходит в ущерб нравственному и духовному развитию ребенка.

В дошкольном возрасте закладываются основы нравственности, мировоззрения и понимания добра и зла. Этот период сензитивен для формирования нравственных норм, сопереживания и эмоционального отклика, и его упущение может привести к необратимой утрате возможности наполнить душу ребенка нравственными ценностями. Под руководством педагога, через взаимодействие с окружающим миром и художественную литературу, формируются любовь к Родине, уважение, бережное отношение к труду и готовность помогать. К пяти годам ребенок должен хорошо владеть речью, выражать мысли, пересказывать произведения, выразительно читать стихи и обладать богатым словарём.

Проблема исследования: у обучающихся с ТНР наблюдается недостаточная сформированность нравственного сознания, что затрудняет оценку поступков, понимание норм и осознание дилемм.

Цель исследования: обосновать и проверить эффективность методики формирования нравственного сознания у обучающихся с ТНР посредством художественных произведений,

направленной на развитие понимания норм, умения оценивать поступки и осознавать дилеммы.

Хотя пятилетние дети интуитивно различают добро и зло, на практике наблюдаются случаи грубости и жестокости. Поэтому важно с ранних лет формировать духовно-нравственные представления, воспитывая доброту, милосердие, уважение, сочувствие и любовь к природе. Художественная литература, обладая мощным развивающим потенциалом, знакомит с миром, обогащает эмоции и предоставляет образцы русского языка.

Нравственное воспитание дошкольников – приоритетное направление государственной образовательной политики. ФГОС, опираясь на «Концепцию духовно-нравственного развития», определяет развитие гармоничной личности как ключевую задачу. В основе духовно-нравственных ценностей лежат принципы морали, гуманизма, разграничение добра и зла. Большинство педагогов считают нравственное воспитание определяющим фактором формирования личности [3, с. 57].

Божович Л. И. писала: «Нравственное развитие ребенка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности» [1, с. 89]. Ушинский К. Д. говорил: «Главную задачу воспитания составляет влияние нравственное» [8, с. 148–195].

Нравственное воспитание – целенаправленный процесс усвоения моральных принципов и ценностей. В дошкольном возрасте ключевыми качествами являются доброжелательность, честность, толерантность и эмпатия, создающие основу для успешной социализации. Среди средств нравственного развития художественная литература выделяется универсальностью и эффективностью, позволяя ребёнку выйти за рамки личного опыта и формировать собственную систему ценностей.

Художественная литература – важнейший инструмент формирования нравственных ориентиров, чувств, оценок и норм поведения ребёнка, открывающий ему мир и обогащающий его эмоции (О. С. Ушакова, Е. А. Флерина, М. М. Конина, Н. С. Карпинская, К. Д. Ушинский) [7, с. 23; 3, с. 152; 8, с. 167].

Диагностическое исследование с использованием методики «Закончи историю» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) выявило у детей с ТНР трудности в понимании нравственных норм, оценке персонажей и аргументации, что обусловлено конфликтностью, сложностями в договоренностях, расхождением слов и дел, ситуативным восприятием и препятствует осмыслению опыта, формированию адекватной самооценки и успешной социализации [6]. Данные согласуются с исследованиями Л. М. Шипициной и др., указывающими на пассивность, импульсивность и сниженную критичность у детей с ТНР, а также на слабую сформированность представлений о добре и зле.

В методическом пособии С. В. Стульник «Этические беседы» предлагаются тематические беседы, охватывающие различные аспекты нравственных отношений [5, с. 67]. В основу каждой беседы положено художественное произведение, позволяющее познакомить детей с разнообразными ситуациями, имеющими нравственный аспект, и соответствующими нормами поведения. Основным методом, используемым в данном пособии, является беседа.

Пособие О. С. Ушаковой раскрывает систему ознакомления детей с художественной литературой и предлагает методику развития словесного творчества у дошкольников [7, с. 87].

В методическом пособии И. Ф. Мулько «Социально-нравственное воспитание детей 5–7 лет» представлены планы-конспекты занятий для детей старшего дошкольного возраста, посвященные вопросам этического воспитания и формирования необходимых коммуникативных навыков [4].

Кроме того, предлагается перечень произведений детской художественной литературы, которые позволяют расширить представления о нравственных качествах, развить эмпатию, эмоциональную отзывчивость и добрые чувства. Это такие произведения как: «Цветик-семицветик» В. Катаев, «Золушка» Ш. Перро / Братья Гримм, «Гадкий утенок» Г. Х. Андерсен, «Три поросенка» (народная сказка). Рассказы В. Осеевой (например, «Волшебное слово», «Что легче?»), рассказы Л. Толстого (например, «Филиппок», «Косточка»), «Дядя Стёпа» С. Михалков. Стихи А. Барто (например, «Вовка – добрая душа»), стихи С. Маршака (например, «Кот и лодыри»).

В заключение следует отметить, что формирование нравственных качеств, заложенных в детстве через воспитание и подкрепленных личным опытом, имеет определяющее значение для развития личности. Особую значимость приобретает этот процесс для детей с ТНР, испытывающих трудности в усвоении нравственных норм. Проведенное исследование подтвердило, что у дошкольников с ТНР отмечаются специфические особенности в понимании и применении нравственных качеств, что проявляется в сложностях при оценке поступков, мотивации поведения и понимании эмоций детей. Полученные результаты позволяют сделать вывод о перспективности использования художественной литературы в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи.

Список литературы

1. **Божович, Л. И.** О нравственном развитии и воспитании детей / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 45–55.
2. **Гурдаева, Н. А.** Особенности понимания художественных текстов младшими школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием / Н. А. Гурдаева, Г. Н. Кобякова // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 8. – С. 83–87.
3. **Карпинская, Н. С.** Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. – Москва : Педагогика, 1972. – 152 с.
4. **Мулько, И. Ф.** Социально-нравственное воспитание детей 5–7 лет : методическое пособие / И. Ф. Мулько. – Москва : Сфера, 2004. – 96 с.
5. **Стульник, Т. Д.** Этические беседы с детьми 4–7 лет: Нравственное воспитание в детском саду : пособие для педагогов / Т. Д. Стульник, В. И. Петрова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с.
6. **Урунтаева, Г. А.** Методика «Закончи историю» / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина // Дошкольная педагогика : учебное пособие. – Москва : Академия, 2015. – С. 120–125.
7. **Ушакова, О. С.** Программа развития речи дошкольников / О. С. Ушакова. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Сфера, 2022. – 80 с.
8. **Ушинский, К. Д.** О нравственном элементе в русском воспитании / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. – Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1946. – Т. 3: Принципиальные вопросы русской педагогики. – С. 148–195.
9. **Шестакова, Ю. А.** Формирование нравственных качеств у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи посредством художественной литературы : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.07 / Ю. А. Шестакова. – Москва, 2018. – 210 с.

УДК 376.37

Прокудина Анна Александровна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
prokud1naa@yandex.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОНИМАТЬ СОДЕРЖАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В данной статье рассматривается инклюзивный подход к обучению детей с тяжелыми нарушениями речи, акцентируя внимание на важных аспектах понимания художественных текстов. Основная цель исследования заключается в выявлении методов, способствующих развитию навыков восприятия и анализа литературных произведений у данной категории учащихся.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, тяжелые нарушения речи, художественные произведения, когнитивное развитие, эмоциональный интеллект, понимание текста.*

Современная образовательная система нацелена на инклюзивный подход, который предполагает включение всех детей в учебный процесс, вне зависимости от их индивидуальных способностей. Эта концепция особенно актуальна для детей с тяжелыми нарушениями речи, которые сталкиваются с различными трудностями в восприятии и понимании информации, включая художественные тексты. Понимание содержания художественного произведения имеет большое значение не только для литературного и культурного образования, но и для общего развития личности ребенка.

В данной статье мы рассматриваем эффективные методы формирования умений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи понимать содержание художественных произведений. Эти навыки способствуют развитию как когнитивной сферы, так и эмоционального интеллекта, что является основой для социальной адаптации.

Основная цель данной статьи состоит в исследовании существующих методов и подходов, которые способствуют развитию понимания содержания художественных произведений у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи представляют собой особую категорию детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, интеллект первично не нарушен, но имеются существенные нарушения речи, влияющие на формирование психики. Л. В. Лопатина в пояснительной записке к образовательной программе для дошкольников с ТНР указывает, что в группу детей с ТНР входят дети с общим недоразвитием речи различного генеза, с поражением центральной нервной системы, что приводит к частому сочетанию стойких нарушений речи с различными особенностями психической деятельности [3, с. 171]. Н. В. Нищева в своей программе для дошкольников с ТНР поясняет, что под детьми с ТНР подразумеваются дети с поражениями центральной нервной системы, что обусловливает частое сочетание у них стойкого речевого расстройства с различными особенностями психической деятельности [3, с. 173].

Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют ряд особенностей, которые влияют на их когнитивное, эмоциональное и социальное развитие. В своих исследованиях Н. С. Жукова,

Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и К. С. Лебединская выявили некоторые аспекты психологического развития таких детей. У детей снижена вербальная память, что затрудняет запоминание слов и мыслей, хотя смысловая и логическая память остаются на прежнем уровне. В процессе обучения они испытывают трудности с пониманием сложных инструкций, иногда пропускают важные моменты в объяснении заданий или меняют их порядок. Обычно психическое развитие детей с тяжелыми нарушениями речи опережает их речевое развитие [3, с. 174]. Кроме того, В. П. Глухов в своих работах отмечал, что воображение таких детей характеризуется стереотипностью, что проявляется в однообразных рисунках, медленном темпе создания объектов и недостаточной детализации воссоздаваемых образов [3, с. 174].

Все эти факторы значительно затрудняют у таких детей формирование навыков понимания содержания художественных произведений, поскольку восприятие и интерпретация текста требуют наличия развитых когнитивных и эмоциональных процессов, которые у них нарушены. В своем исследовании Г. Н. Васильева подчеркивает, что у детей с ТНР имеются серьезные проблемы с информативно-поисковыми навыками, необходимыми для глубокого анализа и понимания художественного текста. Это может проявляться в неумении выделять ключевые идеи, отвечать на вопросы из текста, формулировать собственные выводы [1, с. 15].

Проблема понимания художественного текста у детей с тяжелыми нарушениями речи обусловлена несколькими причинами:

1. Изолированное восприятие слов. Дети с речевыми нарушениями не умеют учитывать лексические и грамматические связи между словами, что затрудняет для них понимание фразы в контексте.

2. Отсутствие фонематических представлений. У таких детей часто отсутствуют четкие представления о звуковом и буквенном составе слов, что затрудняет формирование обобщенных звуко-слоговых образов.

3. Слабое развитие мыслительных процессов. Это отрицательно сказывается на способности детей последовательно воспроизводить содержание услышанного или увиденного, а также выявлять связи между различными предметами и явлениями в своих рассказах [2, с. 118].

Для развития навыков понимания художественных произведений у учащихся с тяжелыми нарушениями речи можно использовать следующие методы:

1. Предварительное знакомство с произведением. Учитывая особенности восприятия этих учащихся, важно заранее познакомить их с произведением.

2. Чтение фрагментов текста с последующим анализом. Зачитывание небольших отрывков и их анализ важны для развития критического мышления. Выделяя скрытые мысли автора, учитель помогает учащимся развить навык содержательного восприятия подтекста.

3. Работа с заголовком. Заголовок служит ключом к пониманию основных идей произведения и помогает учащимся анализировать текст в контексте его тематики и эстетического замысла.

4. Работа с иллюстрациями. Учащиеся могут рассматривать изображения и сравнивать их с соответствующими текстовыми отрывками.

5. Диалог по проблемным вопросам. Обсуждение текста с помощью вопросов углубляет его понимание. Рассмотрение историко-культурного контекста произведения помогает учащимся устанавливать логические связи и поощряет активное участие, развивая навыки аргументации и публичного обсуждения.

6. Комплексный анализ текста. Обучение детей высказывать свое мнение о прочитанном и аргументировать его развивает критическое мышление.

7. Интерактивные занятия. Игры, такие как кроссворды, викторины и инсценировки, делают изучение литературы увлекательным. Элементы театрализации, включающие диалоги персонажей и интервью с персонажами, активизируют творческий потенциал учащихся и способствуют закреплению знаний о произведении в игровой форме.

Результаты исследования: в данной статье мы рассмотрели особенности понимания художественных текстов для детей с ТНР и методы, которые эффективны в формировании умений понимать содержание художественных произведений.

Практическая значимость: данные нашего исследования могут помочь педагогам разработать эффективные стратегии обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, способствуя лучшему восприятию и пониманию ими художественных произведений.

Список литературы

1. **Арсеньева, М. В.** Методика изучения особенностей воспроизведения текстов литературных произведений старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи / М. В. Арсеньева // Специальное образование. – 2012. – № 3(27). – С. 13–20.
2. **Инклюзивное образование:** эффективные методики и их практическое применение: сборник статей по материалам II международного семинара по педагогике, Санкт-Петербург, 26 ноября 2016 года / Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «ЗНАНИЕ – СИЛА». – Санкт-Петербург : Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «ЗНАНИЕ–СИЛА», 2016. – 118 с.
3. **Кудаева, В. И.** Совместная работа учителя-логопеда и воспитателя по развитию речи у детей с ТНР / В. И. Кудаева, Т. В. Кокшарова, Е. В. Иванова // Педагогика и психология: перспективы развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 27 ноября 2020 года. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020. – С. 171–174.
4. **Чернякова, К. А.** Развитие диалогической речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи средствами художественной литературы / К. А. Чернякова // Ребёнок в языковом и образовательном пространстве : сборник материалов XIV всероссийской студенческой научной конференции, Елец, 25 апреля 2024 года. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2024. – С. 200–203.

УДК 373.3.091.33:81.161.1`366-027.22:001.891.5

Пшеничникова Анна Александровна,
студент 1 курса магистратуры
направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
pshenichnikova1981@mail.ru

Научный руководитель: **Притула Ольга Юрьевна,**
старший преподаватель кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме формирования морфологической компетенции младших школьников на уроках русского языка. Автором представлены методические рекомендации по организации и проведению лингвистических экспериментов, направленных на развитие умений распознавать, анализировать и использовать глаголы в различных контекстах.

Ключевые слова: *лингвистический эксперимент, морфологическая компетенция, младший школьник.*

В современной образовательной парадигме все большее значение придается формированию у обучающихся не только знаний, но и умений, навыков, компетенций, необходимых для успешной адаптации в динамично меняющемся мире. Особое место в

этом процессе занимает развитие морфологической компетенции, которая является основой грамотной устной и письменной речи, что, в свою очередь, способствует решению коммуникативных задач и успешному усвоению всех школьных дисциплин.

Следовательно, перед современным учителем особенно остро стоит проблема поиска качественно новых путей повышения уровня сформированности морфологической компетенции у младших школьников при изучении русского языка. На наш взгляд, в решении данной задачи особыми преимуществами обладает лингвистический эксперимент, адаптированный к возрасту и особенностям восприятия учащихся начальной школы.

Цель статьи – обозначить и рассмотреть основные методические рекомендации по организации и проведению лингвистического эксперимента на уроках русского языка, в частности, при ознакомлении с особенностями глагола как части речи в начальной школе.

Глагол – одна из важнейших частей речи, поскольку именно он организует особые лексические, синтаксические и грамматические связи в предложении, а следовательно, влияет на семантику высказывания [3]. Проблемным вопросам изучения свойственных исключительно глаголу грамматических категорий и признаков посвящены работы многих выдающихся ученых-филологов: В. В. Виноградова, Л. В. Щербы, Ф. К. Гужвы, Г. О. Винокура, А. Н. Гвоздева, М. Н. Кожина и др. В современном языкознании продолжаются исследования глагола как в его историческом развитии, так и в аспекте современного состояния и функционирования системы и структуры его форм (Ф. Ф. Авдеев, Г. И. Панова, Л. Л. Буланин, Н. С. Авилова и др.).

Трудности в усвоении обучающимися начальной школы данной темы обусловлены целым рядом причин, среди которых можно выделить следующие: 1) обширность и многочисленность глаголов как лексико-грамматического класса слов; 2) связанное с современной тенденцией вытеснения имени глаголом частое употребление этой части речи в процессе устной и письменной коммуникации, 3) многоаспектность изучения и описания грамматических особенностей глагола, обладающего сложной словоизменительной парадигмой (например, спряжение в широком смысле включает не только изменение глагола по лицам и числам, но и учитывает формы времени и наклонения) и системой несловоизменительных категорий и признаков (например, вид, залог, переходность / непереходность); 4) его главенствующая роль при построении словосочетаний и предложений.

В связи с обозначенными выше особенностями глагола учителю важно понимать, что не механическое заучивание определений, а целенаправленно организованное наблюдение за системой глагольных форм и категорий, которое лежит в основе лингвистического эксперимента, должно стать основой лингвистического образования в школе. Отметим, что применение данного метода требует от учителя знания этапов организации языкового эксперимента, умения выстраивать его алгоритм, в доступной и наглядной форме обучить ему учеников.

Обозначим план такого исследования:

1. Четкая постановка целей эксперимента. Например, докажем, что инфинитив – это неопределенная форма глагола, которая не указывает на его лицо, число и время.

2. Формулировка гипотезы – предположения о поведении языковой единицы в моделируемых условиях. Например, постановка проблемного вопроса: как вы думаете, почему данная форма глаголов называется – «неопределенная»? можем ли мы определить по данным глаголам, кто производит действие, кто его выполняет, сколько человек это делает?

3. Отбор материала, который станет объектом проверки в ходе эксперимента. Подбор дидактического материала, упражнений и текстов, в которых представлены как инфинитив, так и личные глагольные формы.

4. Проведение эксперимента, то есть изучение грамматических фактов и явлений, создание необходимых условий для лингвистического поиска. Например, постановка и уточнение вопросов к инфинитиву, наблюдение за процессом реконструкции неопределенной формы из личных глагольных форм с учетом видовых вопросов к ним (без обозначения самого понятия «вид», так как эта категория еще не изучается в начальной школе), установление и осмысление набора формообразующих суффиксов, характерного для глагола в неопределенной форме.

5. Анализ полученных результатов и их интерпретация. Обучающиеся совместно с учителем приходят к выводу: определить производителя действия нельзя, то есть это неопределенное лицо; определить количество участников тоже нельзя, значит, это неопределенное число [1].

Интересной формой организации лингвистического эксперимента может стать работа в группах. При этом каждой группе дается определенное задание, связанное с темой исследования и содержащее проблемный вопрос или гипотезу, тщательно подобранный дидактический материал и пошаговый алгоритм построения экспериментальной работы. В заключительной части такого наблюдения обучающимся должна быть обязательно предложена система обобщающих вопросов, ответы на которые станут выводами по экспериментальной работе. Оценку результатов эксперимента может также проводить не сам педагог, а специально подготовленная экспертная группа обучающихся. Использование лингвистического эксперимента помогает увидеть, как в речевой и языковой практике функционируют грамматические категории и формы (в нашем случае глагольные), понять возникающие между ними связи и применить их в конкретной коммуникативной ситуации, а также осознанно усвоить теоретический материал, значимый для овладения системой языковых единиц [4].

Можно определить целый ряд достоинств лингвистического эксперимента: интеллектуальное развитие; применение в конкретных языковых условиях логических операций анализа, сравнения, обобщения; усвоение языковых норм словоизменения и словоупотребления; ознакомление с творческим процессом самостоятельного научного поиска и познания; развитие речевых и коммуникативных навыков обучающихся.

Как видим, применение на уроках полного или частичного лингвистического эксперимента происходит на основе исследовательского подхода к обучению. Однако необходимо помнить, что эксперимент включается в контекст урока, следовательно, построение и организация исследования предполагает обязательное соблюдение всех компонентов содержания и этапов учебной деятельности [5].

Отметим, что лингвистический эксперимент может использоваться как при изучении новых грамматических понятий и признаков, так и при освоении орфографических навыков, связанных с правописанием конкретных частей речи [2], а также при решении задач лексической и синтаксической сочетаемости между ними и т. д. Так, например, на всех этапах работы по теме «Глагол» при изучении грамматического материала формируется навык правописания возвратных глаголов и личных окончаний глагольных форм, т.е. ведётся комплексное исследование особенностей образования глагольных словоформ, введение их в устную и письменную речь и закрепление необходимых навыков орфографического анализа.

Таким образом, теоретически обоснованное и подкрепленное практическими примерами и заданиями использование лингвистического эксперимента способствует созданию специальных условий для глубокого и осознанного усвоения грамматических понятий и правил, развития исследовательских навыков, критического мышления и познавательной творческой активности обучающихся при изучении особенностей формоизменения, словоупотребления, грамматической сочетаемости и правописания различных частей речи. Применение педагогом именно такого комплексного подхода к изучению языковых явлений совершенствует знание морфологической системы русского языка, что, в свою очередь, повышает уровень сформированности морфологической компетенции младших школьников.

Список литературы

1. **Методика лингвистического эксперимента на уроках русского языка** // Образовательный портал «Справочник». – Дата последнего обновления статьи: 28.06.2024. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/russkiy_yazyk/metodika_lingvisticheskogo_eksperimenta_na_urokah_russkogo_yazyka/ – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.03.2025).
2. **Никулина, А. В.** Лингвистический эксперимент в обучении младших школьников орфографии / А. В. Никулина. // Актуальные задачи педагогики : материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2016. – С. 30–34.

3. **Пирогова, Л. И.** Русский глагол. Грамматический словарь-справочник. / Л. И. Пирогова. – М. : Школа-прогресс, 2009. – 512 с.
4. **Стаселович, Г. А.** Лингвистический эксперимент в начальной школе Г. А. Стаселович, Л. В. Мусакова // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2023. – № 4(20). – С. 57–70.
5. **Штец, А. А.** Исследовательский урок диалогового обучения младших школьников первоначальному чтению / А. А. Штец, Г. И. Шемигон // Образование и воспитание. – 2016. – № 1. – С. 43–48.

УДК 159.922.8

Радченко Анастасия Павловна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
nasta.radhcenko@yandex.com

Научный руководитель: **Черных Лариса Анатольевна**
профессор кафедры психологии,
доктор психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА БУДУЩЕЙ СЕМЬИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье анализируется образ будущей семьи в юношеском возрасте, которое формируеться под влиянием воспитания отца и матери, социокультурных факторов, средст массовой информации и личного опыта. Отмечается влияние как позитивных, так и негативных примеров семейных отношений на формирование представлений. Подчеркивается важность изучения образа семьи для понимания формирования личностных установок молодежи.

Ключевые слова: *образ будущей семьи, семья, ценности, семейная жизнь, юноши, девушки.*

Семья является одной из ключевых социальных единиц, формирующих личность, социальное взаимодействие и эмоциональное благополучие. В юношеском возрасте, когда происходит активное формирование личности, осознание своей роли в обществе и выстраивание межличностных отношений, образ семьи приобретает особое значение. Этот период жизни характеризуется поиском собственного «Я», стремлением к независимости и одновременно необходимостью в поддержке и понимании со стороны близких. Представление о будущей семье становится важным элементом самоопределения, влияя на жизненные установки и выборы.

Юношеский возраст является критическим периодом для формирования различных взглядов на семьи. Образ будущей семьи играет важную роль в самоопределении, влияя на жизненные установки и выбор партнера. Этот образ формируется под влиянием множества факторов, таких, как: семейное воспитание, социальные и культурные контексты, а также личного опыта и взаимодействия с окружающими. На представления о семье влияют как положительные, так и отрицательные примеры семейных отношений, что делает этот процесс многогранным и сложным.

Образ будущей семьи включает в себя: эмоциональные, психологические и социальные аспекты, такие, как: ожидания относительно ролей партнеров, воспитания детей, распределения домашних обязанностей и финансового обеспечения. Кроме того, в условиях быстро меняющегося общества, где традиционные семейные ценности подвергаются

пересмотру, юноши и девушки сталкиваются с разнообразием моделей семейных отношений, что также влияет на их восприятие и формирование их личных установок.

Важным аспектом изучения образа будущей семьи является восприятие родительских моделей, которое также оказывает влияние на представления о семейной жизни, как позитивное, так и негативное. Таким образом, исследование образа будущей семьи в юношеском возрасте становится актуальным и необходимым для понимания динамики формирования личностных установок и социальных норм.

Изучение вопросов, связанных с образом семьи, привлекает внимание множества как отечественных психологов (Е. Г. Абрамова, Е. Е. Сапожникова, А. М. Бережная, А. А. Василенко, В. М. Карпов, Э. Г. Эйдемиллер), так и зарубежных (А. Г. Лидерс, Л. Б. Шнейдер, К. Е. Пикхарт и др.).

Исходя из этого, цель статьи – изучить и проанализировать содержательные характеристики образа будущей семьи у юношей и девушек в юношеском возрасте, выявив их особенности, гендерные различия, а также влияние детско-родительских отношений и социокультурных факторов на формирование представлений о будущей семье.

Изучением «образа семьи» занимались многие отечественные и зарубежные исследователи, включая О. Г. Кулиш, Т. И. Пухову, Н. И. Демидову, Т. М. Мишину, Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса, А. С. Шубину, А. В. Рыжкову, Е. В. Гольберта, О. А. Карабанова и множество других авторов. Семья является малой социальной группой, важнейшей формой организации личного быта, основанной на супружеском союзе и родственных связях между людьми, совместно проживающими и ведущими общее хозяйство [6]. В. М. Целуйко определяет семью как «малую социальную группу, члены которой связаны брачными и родственными отношениями, общностью быта, взаимной помощью и моральной ответственностью» [3].

Гольберт Е. В. отмечает, что семья – один из главных институтов воспитания, а внутрисемейные отношения играют ключевую роль в формировании личности. Именно в семье ребенок получает начальные знания об окружающем мире. При высоком культурном и образовательном уровне родителей он усваивает не только базовые знания, но и культуру в течение всей своей жизни [4].

Термин «образ семьи» впервые был введён в психологию Т. М. Мишиной. Она определяет его как целостное, комплексное образование, являющееся формой семейной идентичности. Т. М. Мишина выделяет регулятивную функцию семейного самосознания, которое обеспечивает согласование позиций членов семьи и определяет специфику внутрисемейных отношений. Адекватный образ «Мы», формирующийся в функциональных семьях, определяет ключевые аспекты семейной жизни, такие, как: супружеские отношения, выполнение обязанностей и особенности поведения членов семьи. Неадекватное восприятие единства «Мы» возникает в дисфункциональных семьях, основываясь на избирательных представлениях о взаимоотношениях между членами семьи, что приводит к формированию «семейного мифа» [5].

Также определение «образ семьи» находит отражение в трудах Л. С. Выготского. Он одним из первых указал на важность изучения влияния среды на развитие ребёнка. Исходя из своей концепции психического развития, включающей высшие и натуральные психические процессы, Л. С. Выготский разработал новую периодизацию и сформулировал принципы, которым она должна соответствовать [7].

Однако в процессе социальной динамики, под влиянием экономических и культурных трансформаций, современные модели семьи претерпевают существенные изменения. Наблюдается тенденция к размыванию чётких гендерных ролей и перераспределению ответственности между супругами. Увеличение числа работающих женщин и стремление к равноправным отношениям способствуют появлению партнерских моделей семьи. В этой новой парадигме семейные отношения основываются на принципах взаимности, сотрудничества и уважения, а не на жёстко заданных ролевых стереотипах [2].

Важно отметить, что, несмотря на прогрессивные изменения, сохраняются проявления традиционных установок в отношении гендерных ролей. Этот феномен, вероятно, связан с влиянием глубоко укоренившихся культурных норм и стереотипов, передающихся из поколения

в поколение. При этом современное поколение предъявляет иные требования к семейным отношениям, что создаёт дополнительное напряжение в обществе.

Таким образом, можно констатировать, что концепция семьи трансформируется, переставая быть статичным институтом и приобретая черты динамичной системы. Эта трансформация открывает новые перспективы для дальнейшего изучения механизмов формирования семейных отношений и их влияния на психологическое благополучие личности. Вопросы о роли и значении семьи, ее структуре и функциях остаются актуальными, требуя постоянного переосмысления и междисциплинарного подхода.

Трансформация семейных отношений в современном обществе – это не просто изменение, это настоящая эволюция. Ранее часто семья представлялась как патриархальная структура, где главой был обычно мужчина, а женщины исполняли второстепенные роли. Дети, в свою очередь, выступали как продолжатели рода, а их возможности и права зачастую были под жестким контролем родителей. Однако с развитием постиндустриальной эпохи и усилением роли женщин в обществе, этот стереотип начинает рушиться. Сегодня мы наблюдаем разнообразие форм семейных отношений. Семья все чаще не ассоциируется только с обязательным наличием детей или брачных уз; она стала более гибкой и разнообразной, чем когда-либо прежде [1].

Проведенный теоретический анализ научной литературы позволил не только углубить понимание феномена формирования образа будущей семьи в юношеском возрасте, но и выявить его многогранность. Были рассмотрены различные подходы и концепции. Формирование образа будущей семьи – это сложный и многофакторный процесс, на который оказывают влияние как индивидуальные особенности личности, так и социокультурный контекст.

Основываясь на сказанном выше, содержательными характеристиками образа будущей семьи являются: ценности, моральные нормы, убеждения, мотивация к созданию семьи, семейные роли, отношение к гендерным различиям, взгляды на официальный брак.

Юношеский возраст является важным этапом в формировании представлений о семейной жизни, когда происходит активное осмысление и переосмысление родительского опыта, а также формирование собственных идеалов и ожиданий. Учеными выявлены различия в содержательных характеристиках образа будущей семьи. В частности, были выявлены различия в приоритетах семейных ценностей, в степени приверженности традиционным или современным моральным нормам, в представлениях о распределении ролей и обязанностей, в мотивации к созданию семьи, в восприятии конфликтов и в отношении к гендерным различиям. Эти различия, по-видимому, обусловлены влиянием как биологических, так и социальных факторов, а также различиями в опыте социализации юношей и девушек.

Список литературы

1. **Вялых, Н. А.** Трансформация института семьи в российском обществе: социальные противоречия и социологические иллюзии/ Н. А. Вялых // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2021. – № 2(41). – С. 45–58.
2. **Данильчук, К. В.** Половые различия в представлениях о семейных ролях у студентов / К. В. Данильчук // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2023. – № 4(32). – С. 112–125.
3. **Завалова, Н. Д.** Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко ; отв. ред. Ю. М. Забродин ; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1986. –172 с.
4. **Кураженкова, Н. С.** Семья как главный институт воспитания / Н. С. Кураженкова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2015. – № 3. – С. 34–42.
5. **Мишина, Т. М.** Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» / Т. М. Мишина // Психогигиена и психопрофилактика : сб. науч. тр. ; под ред. В. К. Мягер, В.П. Козлова, Н. В. Семеновой-Тян-Шанской. – Л., 1983. – С. 21–26.
6. **Соловьев, С. А.** Декоративное оформление : учебное пособие / С. А. Соловьев. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.

7. **Шнейдер, Л. Б.** Психология семейных отношений : курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

УДК 159.922.7:616.895.4

Раевский Сергей Николаевич
студент 2 курса магистратуры,
магистерская программа «Кризисная психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
rayevskiy.serezha@mail.ru

Научный руководитель: **Романоф Наталья Александровна,**
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОДЕРЖАНИЯ ДЕПРЕССИВНОГО СОСТОЯНИЯ С УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Данная статья посвящена теоретическому и эмпирическому изучению взаимосвязи депрессивных состояний и личностной зрелости в юношеском возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования уровня личностной зрелости и сравнительный анализ компонентов депрессивного состояния у юношей и девушек с различным уровнем зрелости личности.

Ключевые слова: *юношеский возраст, зрелость, личностная зрелость, депрессивные состояния, выраженность депрессивности.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время число юношей и девушек, которые отличаются повышенным беспокойством, неуверенностью в себе и эмоциональной неустойчивостью значительно выросло. Депрессивные состояния все более распространены среди молодёжи. Понимание того, как личностная зрелость может быть связана с развитием депрессивных состояний, может помочь в разработке эффективных методов для предотвращения этих проблем.

Целью исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое исследование психологических особенностей депрессивных состояний у юношей и девушек с разным уровнем личностной зрелости.

Депрессивное состояние характеризует тоскливое, подавленное настроение с сознанием собственной бесперспективности, пессимизмом, снижением побуждений, заторможенностью движений [5, с. 27].

Зрелость – это наиболее продолжительный период онтогенеза, характеризующийся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных, профессиональных и физических способностей человеческой личности [2].

По В. А. Ананьеву, зрелая личность свободна, целостна, гармонична, реализует свой потенциал и эмоционально устойчива. Она способна к самоконтролю и адекватному реагированию на жизненные ситуации [1]. Это те качества, которые могут быть нарушены при возникновении депрессивного состояния.

Юношеский возраст (период от 18 до 25 лет согласно периодизации А. Петровского) характеризуется незавершенностью физического и психофизиологического развития, темпы изменений по сравнению с подростковым периодом замедлились, но ещё далеки от стабильности [4].

Юношеская депрессивность может быть спровоцирована такими факторами как: низкая самооценка (из-за проблем со сверстниками, неуспеваемости в учебе, недовольства своим

физическим «Я»), конфликтная обстановка в семье, злоупотребление алкоголем или ПАВ, физическое насилие [3].

Изучение проблематики депрессивных состояний и личностной зрелости в теоретическом плане дало нам основания для проведения эмпирического исследования. Нам было интересно изучить психологическое содержание и выраженность депрессивного состояния у юношей и девушек с разным уровнем личностной зрелости. Для данного исследования мы использовали такие методики: «Тест – опросник личностной зрелости (Под редакцией Ю. З. Гильбуха)», «Диагностика депрессивных состояний (методика В. А. Жмурова)» и «Шкала депрессии А. Бека». В исследовании приняли участие 80 респондентов в возрасте от 17 до 23 лет, которые проживают на территории ЛНР. Общую выборку мы разделяем на две группы по половому признаку: группа 1 – юноши, 40 человек; группа 2 – девушки, 40 человек.

По результатам методики измерения уровня личностной зрелости были получены данные, отраженные в Табл. 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика уровня личностной зрелости по методике «Тест – опросник личностной зрелости Ю. З. Гельбуха»

Пол	Уровень личностной зрелости			
	Неудовл.	Удовл.	Высокий	Весьма выс.
Юноши	57%	30%	10%	3%
Девушки	62%	25%	8%	5%

Можно увидеть, что у большинства девушек (62%) и юношей (57%) личностная зрелость еще не сформирована.

Относительно выраженности депрессивного состояния у наших респондентов можем отметить следующее.

Таблица 2

Сравнительная характеристика уровня депрессивности «Методика – диагностика депрессивных состояний (В. А. Жмуров)»

Пол	Уровень депрессивности					
	Незнач.	Миним.	Легкий	Умерен.	Выражен.	Глуб. депресс.
Юноши	18%	60%	21%	8%	3%	0%
Девушки	18%	37%	20%	15%	10%	0%

Из данных Табл. 2 мы можем увидеть, что у 78% юношей и 55% девушек депрессивное состояние незначительно, или минимально, а для 29% юношей и 35% девушек депрессивное состояние характерно в легкой или умеренной форме. Выраженный уровень депрессивности лишь у 3% юношей и 10% девушек, а глубокого уровня нет вовсе.

Если рассматривать выраженность депрессивного состояния у наших респондентов с учетом уровня личностной зрелости, то мы можем отметить такие особенности. Из представленных в Табл. 3 данных можно сделать вывод, что уровень депрессивности имеет прямую связь с уровнем личностной зрелости.

Таблица 3

Сравнительная характеристика уровня депрессивности с учетом уровней личностной зрелости

Уровень личностной зрелости	Пол	Определения уровня депрессии (В. А. Жмуров)					
		Незначительный	Минимальный	Легкий	Умеренный	Выраженный	Глубокая депрессия
Неудовлетворительный	М	0%	25%	23%	7%	3%	0%
	Ж	17%	17%	17%	13%	7%	0%
Удовлетворительный	М	7%	22%	0%	0%	0%	0%
	Ж	7%	3%	3%	3%	3%	0%
Высокий	М	7%	3%	0%	0%	0%	0%
	Ж	0%	5%	0%	0%	0%	0%
Весьма высокий	М	3%	0%	0%	0%	0%	0%
	Ж	5%	0%	0%	0%	0%	0%

Результаты исследования компонентов депрессивного состояния у юношей и девушек с разным уровнем личностной зрелости по методике: «Шкала депрессии А. Бека», представлены в Табл. 4.

Таблица 4

Сравнительная характеристика выраженности компонентов депрессивного состояния у юношей и девушек с учетом уровня зрелости личности

Компоненты депрессивного состояния	Уровень личностной зрелости							
	Низкий		Удовл.		Высокий		Весьма выс.	
	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.
1. Печаль	15%	50%	10%	15%	3%	5%	0%	5%
2. Пессимизм	35%	15%	23%	8%	3%	0%	3%	0%
3. Ощущение невезучести	23%	23%	3%	10%	5%	3%	0%	0%
4. Неудовлетворенность собой	28%	43%	10%	23%	3%	5%	0%	3%
5. Чувство вины	13%	23%	3%	10%	0%	0%	0%	0%
6. Ощущение наказания	8%	30%	0%	13%	3%	0%	3%	0%
7. Самоотрицание	13%	18%	3%	10%	5%	0%	0%	0%
8. Самообвинение	25%	33%	5%	13%	5%	0%	0%	0%
9. Наличие суицидальных мыслей	8%	13%	0%	5%	0%	0%	0%	0%
10. Плаксивость	8%	43%	8%	23%	3%	3%	3%	3%
11. Раздражительность	40%	20%	23%	5%	5%	3%	3%	0%
12. Чувство социальной отчужденности	10%	33%	15%	13%	0%	0%	0%	0%
13. Нерешительность	23%	25%	3%	8%	3%	0%	0%	0%
14. Дисморфобия	15%	18%	5%	10%	0%	0%	0%	0%
15. Трудности в работе	23%	25%	13%	10%	3%	0%	0%	0%
16. Бессонница	28%	33%	10%	10%	5%	0%	0%	3%
17. Утомляемость	18%	38%	5%	15%	0%	3%	0%	0%
18. Потеря аппетита	5%	20%	3%	10%	3%	0%	0%	0%
19. Потеря в весе	13%	13%	3%	8%	3%	0%	0%	0%

20. Озабоченность состоянием здоровья	3%	20%	5%	8%	0%	0%	0%	0%
21. Потеря сексуального влечения	8%	23%	10%	10%	3%	3%	0%	0%

Результаты исследования компонентов депрессивного состояния у юношей и девушек с разным уровнем личностной зрелости, показали, что в группе юношей с низким уровнем зрелости личности ярко выражены такие компоненты когнитивно-аффективной субшкалы как: «пессимизм» (35%) и «раздражительность» (40%), по субшкале соматизации явной выраженности нет. У девушек же с низким уровнем зрелости личности ярко выражены «печаль» (50%), «неудовлетворенность собой» (43%), «плаксивость» (43%), несколько меньше, однако в диапазоне явной выраженной согласно методике отмечаются: «чувство социальной отчужденности» (33%), «самообвинение» (33%), «ощущение наказания» (30%). Всё это показатели когнитивно-аффективной шкалы, и только два показателя у девушек явно выражены в субшкале соматизации: утомляемость» (38%), «бессонница» (33%).

Подводя итог нашего исследования, отметим, что у наших респондентов доминирует несформированная личностная зрелость (52% юношей и 62% девушек) и незначительное или минимальное депрессивное состояние (у 78% юношей и 55% девушек). Содержательный анализ депрессивных компонентов позволяет увидеть, что для юношей более характерны раздражительность и пессимизм, а для девушек – печаль, неудовлетворенность собой, плаксивость, бессонница и утомляемость. Таким образом мы увидели, что у девушек депрессивное состояние более выражено (на 23%). а доминирующие компоненты у юношей и девушек совершенно различны. Полученные данные могут быть полезны при проведении профилактической и коррекционной работы по данной проблематике.

Список литературы

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991 – 155 с.
2. **Карпенко, Л. А.** Психология. Словарь / Л. А. Карпенко. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
3. **Кон, И. С.** Психология старшеклассника: Пособие для учителей / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1980. – 191 с.
4. **Молчанов, С. В.** Психология подросткового и юношеского возраста / С. В. Молчанова – М. : Юрайт, 2017. – 351 с.
5. **Павлова, О. С.** Психология депривации. Словарь специальных терминов и понятий / О. С. Павлова. – 2021. – 71 с.

УДК 159.9

Резникова Олеся Юрьевна
студент 4 курса,
направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк
reznikova-ol-2004@mail.ru

Научный руководитель: **Чуканов Евгений Валериевич**
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье описываются результаты исследования особенностей профессионального выгорания педагогов в условиях дистанционного обучения. Проанализированы разные аспекты выгорания в сочетании с индивидуальными особенностями педагогического стиля. Установлено, что рассуждающе-импровизационный стиль сильнее подвержен выгоранию, а рассуждающе-методический стиль, благодаря организованности, снижает уровень выгорания. Результаты подчёркивают необходимость разработки мер поддержки педагогов в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, цифровизация, эмоциональное истощение, педагогическая деятельность.*

«Человек – это существо из общества, поэтому природа личности (ментальное состояние) желает от него проявления социально – одобряемых правил. Личность не может полностью отказать от своей моральной ответственности исходя из меркантильных соображений. Выдержанный баланс данных направленностей отвечает за проявление стресса, из-за которых психологическое состояние приводит к прогрессу или регрессу» [4, с. 9].

Профессия учителя подвержена высокому риску эмоционального и профессионального выгорания из-за уникальных требований к личности педагога и хронически стрессовых условий работы. Переход на дистанционное обучение и цифровизация образования усугубили ситуацию, увеличив нагрузку и уровень стресса. Это негативно сказывается на здоровье учителей и качестве образования, требуя системной поддержки и решений.

К основным факторам выгорания относят: высокую рабочую нагрузку, связанную с необходимостью освоения новых технологий и подготовки материалов для онлайн-курсов, отсутствие чётких границ между работой и личной жизнью, недостаток личного взаимодействия с коллегами и студентами, что усиливает чувство изоляции [2].

Научный и практический интерес к синдрому выгорания обусловлен тем, что этот синдром – непосредственное проявление проблем, связанных с самочувствием работников и эффективностью их труда. Для любой профессии актуальна проблема регуляции психического состояния работника, возникшая как реакция на участившиеся сбои в работе (из-за утомления, недостаточного владения техникой саморегуляции, неправильного режима труда и т. д.) [1].

По результатам исследования М. С. Лебедева и О. А. Тихонова у 65% педагогов выявлены признаки эмоционального истощения, 40% преподавателей испытывали снижение профессиональной эффективности [3].

Новизна данного исследования заключается в применении комплексного подхода, который позволяет анализировать различные аспекты выгорания в сочетании с индивидуальными особенностями педагогического стиля. В условиях активной цифровизации образования особенно важно разработать меры, направленные на сохранение психического здоровья учителей и повышение продуктивности их работы.

Проблема данного исследования заключается в том, что у педагогов существует большая вероятность возникновения «профессионального выгорания» под влиянием сложных условий профессиональной деятельности, личностных особенностей и дистанционного формата работы.

Цель: анализ на теоретическом и эмпирическом уровне особенностей профессионального выгорания педагогов в условиях дистанционного обучения.

В исследовании приняли участие 15 педагогов в возрасте от 23–55 лет, работающие в ГБОУ «Лицей № 85 «Гармония» Г. О. Горловка». Для проведения практической части исследования использовались: методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко, опросник «Психическое выгорание» А. А. Руковишникова, методика «Диагностика эмоционального выгорания» С. Джексона и К. Маслач, «Ольденбургский опросник профессионального выгорания» Е. Демерути, методика «Шкала организационного стресса» А. Маклин в интерпретации Н. Е. Водопьяновой, «Анализ особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности» А. К. Марковой и А. Я. Никоновой.

В ходе исследования применялся корреляционный анализ Пирсона, который позволил установить статистически значимые взаимосвязи между индивидуальным педагогическим стилем и уровнем эмоционального выгорания. Эмоционально-импровизационный стиль имеет положительную, значимую связь с параметром эмоционального истощением ($r = 0{,}62$, $p \leq 0{,}05$). Следовательно, чем чаще педагог использует эмоционально-импровизационный стиль, тем выше его уровень эмоционального истощения. Между эмоционально-методическим стилем и резистенцией наблюдается высокая положительная связь ($r = 0{,}81$), которая является статистически значимой ($p \leq 0{,}05$). Чем чаще педагог использует эмоционально-методический стиль, тем сильнее выражены его попытки защититься от стресса. Для рассуждающе-методического стиля педагогической деятельности характерна высокая отрицательная ($r = -0{,}70$) связь с показателем напряжения, которая является статистически значимой ($p \leq 0{,}05$). Частое использование данного стиля снижает уровень напряжения. Системность и планирование, характерные для этого стиля, позволяют педагогу чувствовать себя более уверенно и контролировать ситуацию, что снижает тревожность и беспокойство.

Между показателями индивидуального педагогического стиля деятельности (РМС) и индексом психического выгорания (по методике А. А. Руковишникова) наблюдается высокая отрицательная связь, которая является статистически значимой ($r = -0{,}61$, $p \leq 0{,}05$). Это позволяет предположить, что системность, планирование и ориентация на чёткие правила и процедуры, характерные для этого стиля, являются факторами, снижающими риск психического выгорания у педагогов.

При выявления взаимосвязи между особенностями индивидуального педагогического стиля (по методике А. К. Макаровой и А. Я. Никоновой) и восприимчивости к организационному стрессу (по методике А. Маклина в интерпритации Н. Е. Водопьяновой), обнаружена высокая ($r = 0{,}55$) положительная, значимая ($p < 0{,}05$) взаимосвязь между рассуждающе-импровизационным стилем и ШВПОС, следовательно сочетание рационального подхода и импровизации требует постоянной адаптации к меняющимся обстоятельствам, что создаёт дополнительную нагрузку и повышает чувствительность к стрессу.

Для полноты исследования также проводился анализ между степенью профессионального выгорания (по методике С. Джексона и К. Маслач) и особенностями индивидуального педагогического стиля. Между рассуждающе-методическим стилем и уровнем эмоционального выгорания выявлена высокая ($r = -0{,}68$) отрицательная, значимая ($p < 0{,}05$) зависимость. Системность, планирование и ориентация на чёткие процедуры, характерные для этого стиля, являются факторами, снижающими риск эмоционального выгорания у педагогов.

Заключительной частью исследования стал анализ взаимосвязи изменения психического состояния субъекта труда по континууму: увлечённость работой – профессиональное выгорание (методика Е. Демерути) и особенностями индивидуального стиля педагогической деятельности. Рассуждающе-импровизационный стиль имеет высокую ($r = 0{,}55$) положительную, значимую ($p < 0{,}05$) связь с механизмами отстранённости / идентификации. Преподаватели этого

стиля сильнее чем другие склонны либо к сильному отстранению от работы, либо наоборот чрезмерному олицетворению себя со своей деятельностью. В исследовании отражена высокая ($r = –0,65$) отрицательная, значимая связь рассуждающе-методического стиля с механизмами отстранённости / идентификации и также высокая отрицательная ($r = –0,70$) связь, которая является статистически значимой ($p < 0,05$) с механизмами истощения / энергичности. Это означает, что РМС благодаря чёткой организации и планированию эффективен в снижении выгорания.

Проведённое исследование особенностей профессионального выгорания у педагогов в условиях дистанционного обучения позволило: выявить общий уровень эмоционального выгорания педагогов, а также проследить взаимосвязь между индивидуальным стилем педагогической деятельности и уровнем выгорания. Благодаря полученным данным можно сделать выводы о том, что преподаватели с рассуждающе-импровизационным стилем более склонны к выгоранию, демонстрируя высокие показатели истощения, отстранённости и восприимчивости к стрессу. В то время, как преподаватели, использующие в своей работе преимущественно рассуждающе-методический стиль, менее подвержены выгоранию благодаря организованности и методичности своей деятельности.

Исследования в данной области обладают значительным потенциалом для дальнейшего развития. В перспективе целесообразно расширить выборку участников, углубить анализ феномена эмоционального выгорания, уделить внимание не только влиянию дистанционного обучения и индивидуальных стилей деятельности, но и специфике различных педагогических направлений, таких как работа учителей-предметников, педагогов начальных классов, классных руководителей и других категорий. Это позволит получить более полное представление о проблеме и разработать меры поддержки для каждой группы.

Список литературы

1. **Глазачев, О. С.** Синдром эмоционального выгорания у студентов: поиски путей оптимизации педагогического процесса / О.С. Глазачев // Вестник международной академии наук (русская секция). – 2011. – С. 26–45.
2. **Пинигин, В. Г.** Профессиональное выгорание педагогов при дистанционном обучении / В. Г. Пинигин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – Т. 29, № 1(96). – С. 63–69.
3. **Сильченкова, С. В.** Профессиональное выгорание педагогов в условиях цифровизации / С. В. Сильченкова // Цифровое пространство: экономика, управление, социум : сборник статей V Юбилейной Всероссийской научной конференции (Курск, 15–16 ноября 2023 г.). – Курск, 2023. – С. 208–213.
4. **Heffernan, A.** Perception of School Education in Australia: What Matters in 2021 / A. Heffernan // Australian Educational Journal. – Clayton : Monash University, 2021. – 21 p.

УДК 159.9:378.115.15

Риковская Анастасия Сергеевна
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология. Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
arikovskaya@mail.ru

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ С УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ И ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

В статье проанализированы данные эмпирического исследования взаимосвязи гендерной идентичности с уровнем развития эмпатии и рефлексии у студентов. Гендерная идентичность рассматривается с точки зрения ее выраженности и оценки степени проявления ее составляющих: маскулинности, андрогинности и феминности. Также в статье исследуется общий уровень развития таких способностей студентов, как эмпатия и рефлексия.

Ключевые слова: *гендер, гендерная идентичность, эмпатия, рефлексия.*

Актуальность исследования заключается в том, что гендерная идентичность является одной из центральных тем современного общества, особенно в условиях растущего разнообразия гендерных ролей, а также в условиях размытых границ между традиционно сложившимися мужскими и женскими ролями в обществе. Подтверждением этого служит исследование студенческой молодежи А. В. Семенихиной, где сказано, что «большинство студентов по своему психологическому полу являются андрогинами, то есть сочетают в своей личности и поведении одновременно и мужские, и женские черты, что подчеркивает размывание традиционных гендерных стереотипов в современном обществе» [5, с. 177].

Гендерная идентичность формируется посредством различных культурных и биологических факторов. Не менее важное значение имеют и психологические факторы, особенно в момент наступления подросткового возраста. В таком случае крайне важно осознавать, какие черты, качества и способности личности являются ключевыми в процессе формирования гендерной идентичности и дальнейшем ее восприятии уже в осознанном возрасте.

Целью статьи является теоретическое и эмпирическое исследование взаимосвязи гендерной идентичности с уровнем развития эмпатии и рефлексии у студентов.

Феномен гендерной идентичности был изучен в рамках основных теорий и положений из гендерной психологии (Т. В. Бендас, И. С. Клецина, И. С. Кон, Л. Н. Ожигова и другие ученые), а также в рамках исследований, связанных с психологией пола (В. С. Агеев, Е. П. Ильин, Т. А. Репина и другие). В качестве основы для изучения феноменов эмпатии и рефлексии были рассмотрены различные теоретические разработки (А. А. Бодалев, В. В. Бойко, А. Г. Ковалев, С. Л. Рубинштейн, К. Р. Роджерс, Б. В. Титченер, Н. Г. Алексеев, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Б. В. Зейгарник, Дж. Локк и другие).

Ключевыми категориями исследования является понятия «гендер» и «гендерная идентичность». Понятие «гендер» Д. Мани рассматривал как социально-культурную модель, устанавливающую нормы поведения, ценности, роли, которые считаются приемлемыми для мужчин и женщин в рамках общества [2]. Понятие «гендерная идентичность» рассмотрено в рамках концепции В. Е. Каган, который описал гендерную идентичность как аспект самосознания, представленный многоуровневой системой соотнесения личности с телесными, психофизиологическими, психологическими и социокультурными значениями маскулинности и фемининности как независимых измерений [4, с. 46]. Также ключевыми категориями является «рефлексия» – способность к самонаблюдению и самоанализу собственных

мыслей и ощущений [1, с. 246], и «эмпатия» – специфическая способность человека отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или предмет [3, с. 6].

Исследование проводилось в 2024 году на базе ФГБОУ ВО «ЛГПУ» и ФГБОУ ВО «ЛГМУ им. Свт. Луки». Выборка исследования состоит из 71 студента 1–4 курсов направлений подготовки «Психология», «Практическая психология», «Лечебное дело» и «Педиатрия» в возрасте от 18 до 23 лет, включает в себя 27 юношей и 44 девушки.

Для получения достоверных эмпирических данных использовались следующие психодиагностические методики: 1) Методика изучения гендерной идентичности (МИГИ) Л. Б. Шнейдер; 2) Полоролевой опросник С. Бем; 3) Методика диагностики рефлексивности А. В. Карпова; 4) Методика диагностики уровня эмпатический способностей В. В. Бойко.

Из данных, полученных в результате проведения методики «МИГИ» Л. Б. Шнейдер, следует, что у студентов преобладает выраженный активный тип идентичности (49,3%), что соответствует среднему уровню выраженности гендерной идентичности. Пассивный тип идентичности преобладает у 39,4% студентов, что соответствует низкому уровню выраженности гендерной идентичности. Устойчивый тип идентичности, который соответствует высокому уровню выраженности гендерной идентичности, выявлен у меньшинства испытуемых в данной выборке (11,2%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что, несмотря на влияние социума и воспитания, молодые люди, находящиеся на этапе обучения в высших учебных заведениях, зачастую не имеют четкого и осознанного понимания, какие модели поведения, ожидания и социальные функции ассоциируются с их гендерной принадлежностью. Они могут испытывать противоречия между принятыми в обществе гендерными стереотипами и собственными представлениями о себе, своими интересами и стремлениями. Иными словами, юноши и девушки могут не до конца понимать, как «должны» себя вести, что «должны» чувствовать и чего от них ожидают в силу их гендера, и насколько эти ожидания соответствуют их личным ценностям.

Полоролевой опросник С. Бем, который был использован в качестве вспомогательного для определения степени проявления гендерной идентичности, показал, что у 100% испытуемых выявлен андрогинный тип гендерной идентичности. Для такого типа характерно наличие в личностных характеристиках качеств, присущих как мужскому, так и женскому полу. Такие результаты показывают нам, что понимание собственной гендерной роли у студентов постепенно размывается и граница между традиционно женскими и мужскими паттернами поведения постепенно стирается.

Изучив результаты, полученные в ходе исследования рефлексивности с применением методики А. В. Карпова, можно сделать вывод, что в данной выборке наблюдается преобладание среднего (46,4%) и низкого (40,8%) уровня развития рефлексивности, и лишь 12,6% испытуемых обладают высоким уровнем развития рефлексивности. Тенденция к преобладанию среднего и низкого уровня рефлексивности свидетельствует о недостаточной личностной зрелости испытуемых, неготовности в полной мере осознавать и контролировать собственную деятельность, анализировать внутренний мир другого человека и свой собственный.

Результаты, полученные с помощью методики В. В. Бойко, показали, что у большей части выборки выявлен заниженный уровень эмпатических способностей (56,3%), только 32,3% испытуемых показали средний уровень при том, что показателей высокого уровня не было выявлено вовсе. Очень низкий уровень эмпатических способностей был выявлен у 11,2% испытуемых. Данные результаты представляются нам весьма удручающими, поскольку в качестве испытуемых выступили студенты помогающих профессий, для которых эмпатия является одним из основных профессионально важных качеств. Причины полученных результатов требуют более внимательного анализа и, возможно, последующего коррекционного воздействия.

Статистический анализ различий между юношами и девушками по показателям уровня выраженности гендерной идентичности, рефлексии и эмпатии с помощью U-критерия Манна-Уитни дал следующие результаты: выраженность гендерной идентичности Uэмп=516, уровень развития рефлексивности Uэмп=470, уровень развития эмпатических способностей

Uэмп=534 при критических значениях p≤0.01=397 и p≤0.05=454, полученные эмпирические значения находятся в зоне незначимости. Отсутствие различия в перечисленных показателях между юношами и девушками показывает, что граница между полами на данном этапе развития общества является практически стертой.

Корреляционный анализ взаимосвязи уровня выраженности гендерной идентичности с уровнями развития рефлексии и эмпатии с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена дал следующие результаты.

Шкала «гендерная идентичность» находится в прямой взаимосвязи со шкалой «рефлексивность» (r = 0,277). Чем более выражена гендерная идентичность, тем выше уровень рефлексивности у студентов, и наоборот. Юноши и девушки, способные к рефлексии, лучше осознают свою личность, в том числе, лучше понимают свою гендерную идентичность.

Шкала «гендерная идентичность» также находится в прямой взаимосвязи со шкалой «эмпатические способности» (r = 0,261). Чем более выражена гендерная идентичность, тем выше уровень развития эмпатических способностей, и наоборот. Юноши и девушки, сформировавшие собственную идентичность, понимающие собственные переживания, в большей степени готовы к эмоциональному отклику на переживания другого человека.

Также была выявлена прямая взаимосвязь между шкалой «рефлексивность» и шкалой «эмпатические способности» (r = 0,237), что значит, чем выше уровень развития рефлексивности, тем выше уровень развития эмпатических способностей у студентов. Существование данной взаимосвязи подтвердило правильность сочетания данных свойств в рамках одного исследования.

Таким образом, в ходе анализа полученных результатов, у большинства испытуемых был выявлен средний уровень выраженности гендерной идентичности, тенденция к андрогинии как у юношей, так и у девушек, средний и низкий уровни рефлексивности и средний и заниженный уровни эмпатических способностей. Статистический анализ различий между юношами и девушками по всем параметрам исследования показал, что значимых различий между юношами и девушками не наблюдается, что свидетельствует об их схожести. Корреляционный анализ подтвердил факт прямой взаимосвязи гендерной идентичности с уровнями развития рефлексии и эмпатии.

Список литературы

1. **Анисимова, Е. В.** Эмпатия и ее роль в межличностном взаимодействии в подростковом возрасте / Е. В. Анисимова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – С. 244–255.
2. **Бендас, Т. В.** Гендерная психология: учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с.
3. **Метаева, В. А.** Методологические и методические основы рефлексии: учеб. пособие / Рос. гос. проф-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. – 99 с.
4. **Петров, В. Г.** Исследование гендерной идентичности в современном обществе / В. Г. Петров // Журнал социологических исследований. – 2021. – №3. – С. 45–58.
5. **Семенихина, А. В.** Влияние стилей воспитания в семье на психологическое содержание гендерных стереотипов студенческой молодежи / А. В. Семенихина // Ценностные приоритеты образования в XXI веке: Стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных трансформаций : материалы науч.-практ. конф. (10–11 нояб. 2022 г., г. Луганск) / ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2022. – 232 с.

УДК 372.3

Родина Дарина Валерьевна,
студент 5 курса,
направление подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями).
Дошкольное образование. Логопедия».
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

Научный руководитель: **Сапрыкина Елена Владимировна,**
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРЕДМЕТНЫМ МИРОМ

В статье актуализируется проблема сенсорного развития младших дошкольников. Автором раскрывает понятие «сенсорный эталон», характеризует сенсорные эталоны, доступные для освоения младшими дошкольниками. Сделан акцент на сенсорном развитии в ходе практической деятельности с предметами, приведены примеры организации такой работы с младшими дошкольниками на примере тематического дня «Такие разные ложки»

Ключевые слова: *младший дошкольник, сенсорное развитие, сенсорные системы, сенсорный эталон, предметы, действия с предметами.*

Сенсорное развитие младших дошкольников представляет собой важнейший компонент общего психофизического становления ребенка. В дошкольной педагогике и психологии сенсорное развитие рассматривается как фундамент познавательного развития. Младший дошкольный возраст является сенситивным для чувственного познания окружающего мира, что актуализирует вопросы развития сенсорных способностей детей, которые в свою очередь, предопределяют интеллектуальную активность ребенка в будущем. Исследования подтверждают, что недостаточная сенсорная стимуляция в раннем и младшем дошкольном возрасте может привести к задержке когнитивного и речевого развития [5, с. 134]. Сенсорный опыт является фундаментом познавательного, речевого и эстетического развития дошкольников. Сенсорный опыт важен для развития мышления, так как создает основы для и наглядно-действенного мышления в наглядно-образное, что особенно важно для младших дошкольников [6, с. 67].

Технологизация современной жизни создает дефицит сенсорного опыта у дошкольников. Дети испытывают недостаток тактильных, слуховых, обонятельных ощущений, замещая его визуальными и виртуальными образами, при этом зачастую воспринимают окружающий мир линейно, однобоко.

Цель статьи: проанализировать особенности сенсорного развития младших дошкольников в ходе ознакомления с предметным миром.

Согласно определению Л. А. Венгера, сенсорное развитие включает в себя накопление чувственного опыта, овладение сенсорными эталонами и совершенствование перцептивных действий [2, с. 34].

Младший дошкольный возраст характеризуется чувственным познанием мира, когда для ребенка важны образы и непосредственные сенсорные впечатления. В процессе обучения, с помощью взрослого дети начинают осваивать сенсорные эталоны – начальные представления о цветах, геометрических фигурах, величине и других характеристиках окружающих предметов.

Сенсорные эталоны – это обобщённые представления о свойствах предметов и явлений, которые формируются в процессе восприятия окружающего мира. Они становятся образцами, с помощью которых ребенок учится сравнивать воспринятые объекты с уже усвоенными

категориями, такими как цвет, форма, размер и текстура. Л. А. Венгер считает, что сенсорные эталоны – это система идеализированных представлений, которая помогает ребенку классифицировать и различать предметы по их свойствам [2, с. 56].

Существует несколько основных групп сенсорных эталонов. Во-первых, это цветовые эталоны, включающие базовые цвета (красный, синий, жёлтый и т. д.) и их оттенки. Освоение цветовой гаммы важно для развития зрительного восприятия и умения различать предметы. Во-вторых, эталоны формы, представленные геометрическими фигурами (круг, квадрат, треугольник) и контурами предметов. Развитие представлений о формах помогает пространственному мышлению и ориентации в окружающей среде. Важной группой являются размерные эталоны, такие как противопоставления («большой – маленький», «длинный – короткий», «высокий – низкий» и другие), которые помогают ребенку сравнивать предметы. Также важную роль играют текстурные и тактильные эталоны, формирующие представления о поверхностных характеристиках объектов (гладкий, шероховатый, твёрдый, мягкий и т. д.), что особенно важно для развития тактильных ощущений [4, с. 81].

Учитывая необходимость формирования сенсорного опыта, считаем необходимым использовать в процессе работы по сенсорному развитию не картинки, а реальные объекты действительности. Мировосприятие ребёнка младшего дошкольного возраста предметное, ребёнок познаёт мир через предметы, с которыми взаимодействует. Важным моментом изучения свойств предметов является непосредственная практическая деятельность. Через активное взаимодействие с предметами, дети знакомятся с сенсорными эталонами. Предметная деятельность предъявляет новые требования к развитию восприятия, требует усвоения новых сенсорных эталонов Важными операциями, в основе которых лежит знание сенсорных талонов являются сравнение, группировка и сортировка предметов по одному или нескольким признакам [3, с. 115].

В практической деятельности включаются в работу все сенсорные системы ребёнка. Большую часть информации ребёнок получает через зрение, воспринимая форму, цвет, размер, положение в пространстве. Через слух ребёнок получает информацию о звуках как сенсорных эталонах. Огромное количество информации о предмете ребёнок познаёт через тактильные ощущения, так как кожа – самый большой орган чувств у человека. Тактильно ребёнок узнаёт температуру предмета, плотность, влажность и другие. С работой тактильной сенсорной системы связана проприоцептивная, которая даёт возможность определить упругость, мягкость, вес и другие качества. Кроме того, проприоцептивная система вместе со зрительной осуществляет контроль за выполнением движением, что особенно важно в ходе действий с предметами [7].

Решение задач сенсорного развития младших дошкольников органично включается в образовательную деятельность. Так, в контексте тематической недели «Посуда», один из тематических дней был «Такие разные ложки».

Мы предложили младшим дошкольникам коллекцию ложек, среди которых были: пластиковые, деревянные, железные ложки; ложки разных размеров и форм, ложки разного предназначения, в том числе декоративные расписанные ложки.

Первоначальной задачей было познакомить детей с разными ложками. Дети имели возможность рассматривать, щупать, играть с ложками. В процессе знакомства мы акцентировали внимание детей на размер и закрепляли понятия «Большой-маленький», на длину и повторили понятия «Длинный-короткий». Знакомясь с материалом, узнали слова: «деревянный», «железный», «пластмассовый», а также изучали фактуру различных ложек: гладкая, шершавая и т. д. Мы сделали акцент на температуре ложек, различных по материалу и пришли к выводу, что железные ложки холодные, а деревянные тёплые. Также мы предлагали детям постучать ложками и сравнить звуки, которые они услышат. Самый громкий звук был при стуке железными ложками.

Дети учились называть цвет, размер, сравнивать ложки между собой визуально по материалу и размеру. В процессе сравнения мы использовали методы наложения и приложения, отвечали на вопросы: «Какая ложка больше?», «Какая длиннее?» и т. д.

Далее детям был предложен эксперимент, в ходе которого мы опускали ложки в воду и таким образом наблюдали, какие тонут, какие нет. Вместе с педагогом дети делали вывод, что тонут только железные ложки. Такой опыт знакомит с физическими свойствами предметов, а именно, что железные ложки тяжёлые, а пластмассовые и деревянные лёгкие.

Итогом знакомства с ложками была изобразительная деятельность –аппликация «Самая красивая ложка». Мы обсудили, какого цвета ложки, какого цвета рисунок на ложке, какие ложки по размеру, закрепив понятия «одинаковые».

В ходе дня детям были предложены различные дидактические и подвижные игры с ложками. Игры на сортировку по цвету, форме и размеру: «Найди такой же» или «Разложи по цветам» закрепляют умение сравнивать и классифицировать предметы. Интерес детей вызвали подвижные игры с ложками «Самый ловкий», в ходе которой нужно было пронести в ложке шарик от одного пункта в другой. Такая игра развивала крупную моторику, координацию, зрительный контроль.

Регулярная работа по сенсорному развитию помогает детям осваивать, свойства предметов, выраженные в сенсорных эталонах. Использование в работе с детьми предметов и объектов, а не их изображений, делает процесс сенсорного воспитания младших дошкольников интересным и результативным.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы сенсорного развития младших дошкольников состоят в исследовании особенностей усвоения младшими дошкольниками сенсорных эталонов в ходе ознакомления с предметным миром.

Список литературы

1. **Васильев, А. П.** Психолого-педагогические аспекты развития мышления у детей / А. П. Васильев // Вопросы психологии. – 2018. – № 6. – С. 168–172.
2. **Венгер, Л. А.** Развитие воображения у дошкольников / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 3. – С. 211–224.
3. **Выготский, Л. С.** Психология развития ребенка / Л. С. Выготский // Педагогика. – 2018. – № 5. – С. 263–281.
4. **Гальперин, П. Я.** Формирование умственных действий и понятий / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 2020. – № 2. – С. 51–81.
5. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Психологический журнал. – 2020. – № 1. – С. 42–56.
6. **Петрушин, С. В.** Развитие эмоционального интеллекта у детей / С. В. Петрушин // Вопросы образования. – 2018. – № 7. – С. 137–140.
7. **Сапрыкина, Е. В.** Сенсорный тренинг с детьми раннего возраста как культурная практика / Е. В. Сапрыкина // Грани познания. – 2022. – № 1(78). – С. 82–86.

УДК 159.9:378-057.87

Русакова Дарья Сергеевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
dasha.rusakova.03@mail.ru

Научный руководитель: **Провоторова Наталия Викторовна,**
кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В публикации рассматриваются основные психологические факторы адаптации студентов к обучению в вузе, в частности условия обучения, возрастные и психологические особенности, когнитивные способности, особенности общения и мотивации обучающихся. Особое место уделяется влиянию личностных особенностей на процесс адаптации студентов к обучению в высшей школе.

Ключевые слова: *адаптация студентов к обучению, психологические факторы адаптации, формы адаптации студентов, условия адаптации, психологические особенности личности.*

Успешная адаптация студента к обучению в вузе является важным условием для успешной учебно-познавательной деятельности. Поэтому изучение процесса адаптации и определение факторов, влияющих на его успешность, является актуальной задачей.

Стоит заметить, что адаптация студентов к обучению в вузе представляет собой сложный и многогранный процесс, который обеспечивает приспособление к новым академическим, социальным и психологическим условиям учебной среды.

Проблема вузовской адаптации широко представлена в трудах современных ученых, в частности Л. И. Анцыферовой, Р. В. Богданова, М. В. Григорьевой, Н. Г. Ершовой, А. В. Карпова, Д. В. Колесова, А. А. Налчаджан.

Специфика адаптации студентов в вузах определяется рядом факторов: условиями обучения, возрастными характеристиками, особенностями общения и взаимодействия, психологическими особенностями учащихся, когнитивными способностями, мотивацией к обучению [8].

Хизбуллина Р. Р. и Гарайшина Э. И. выделяют ряд основных условий обучения, влияющих на процесс адаптации студентов, в частности, это:

– организационные условия (четкое расписание занятий и нагрузка студентов; доступ к учебным материалам, библиотекам, электронным ресурсам; взаимодействие с преподавателями, возможность получать консультации; наличие системы поддержки первокурсников (кураторы, наставники);

– психологические условия (личностные качества; мотивация к обучению, уровень субъективного контроля);

– социальные условия (поддержка со стороны однокурсников, студенческих организаций; взаимодействие с преподавателями и администрацией вуза; возможности для внеучебной деятельности (кружки, секции, волонтерство));

– профессиональные условия (соответствие учебного процесса будущей профессии; возможности прохождения практики, стажировок; перспективы трудоустройства после завершения обучения) [10].

Юношеский возраст является критическим этапом социализации личности, когда молодые люди сталкиваются с необходимостью более зрелого подхода к жизни и учебе. Основная задача этого возраста заключается в выборе профессии и получении профессионального образования, что делает социально-профессиональную адаптацию особенно актуальной.

Кузнецова О. В. акцентирует внимание на том, что для юношеского возраста характерно углубление и дифференциация познавательного процесса, развитие самостоятельности в познании, потребность в общении со сверстниками, формирование иерархически структурированной системы ценностных ориентаций, а также профессиональное самоопределение и разработка жизненных планов [6]. Успешной адаптации студентов в вузе способствует последовательная реализация указанных возрастных задач.

На этапе вхождения в новую среду общение с окружающими становится критически важным фактором социальной адаптации [9].

В процессе взаимодействия с другими студентами формируется способность подстраиваться под образцы поведения, действующие в данной микросфере, а также соблюдение социальных требований и норм. Общение выступает не только как составляющая совместной учебной деятельности, но и как средство создания поддерживающей среды для студентов, тем самым становясь одним из ключевых факторов успешной адаптации.

Особое внимание исследователи отводят месту психологических особенностей личности в процессе адаптации к обучению в вузе.

Так, Р. М. Шамионова и Т. В. Никитина подчеркивают влияние стрессоустойчивости на успешность вузовской адаптации, на способность переносить эмоциональные нагрузки, связанные с учебной средой [11].

По мнению М. В. Козловой и Т. Ю. Базарова успешной адаптации способствует высокая самооценка и уверенность в себе [4]. Такие студенты легче преодолевают академические трудности и активно включаются в процесс обучения. Они позитивнее воспринимают учебную среду и лучше справляются с критикой и неудачами. Низкая самооценка, напротив, может стать препятствием в адаптации, так как она способствует страху неудач и изоляции, что увеличивает стресс.

Кузнецова Л. Н. и Рябцева Е. А. подчеркивают влияние черт личности, в частности, открытости опыту, экстраверсии, гибкости и эмоциональной устойчивости и отмечают, что открытость помогает студентам воспринимать новые знания, а экстраверсия способствует налаживанию контактов. Высокая эмоциональная реактивность может затруднять адаптацию, так как она связана с повышенной реакцией на критику и стресс [5].

Вместе с тем О. В. Морозова изучала влияние тревожности на процесс адаптации [7]. Исследователь отмечает, умеренный уровень тревожности может даже способствовать адаптации, стимулируя мотивацию к учебе. Однако высокий уровень тревожности может препятствовать адаптации, так как вызывает снижение концентрации и ухудшение памяти.

Роли когнитивных способностей в адаптации студентов посвятил свои публикации Н. В. Щепель [12]. Ученый отмечает, что студенты с высокими когнитивными способностями быстрее приспосабливаются к требованиям вуза, так как лучше усваивают новую информацию и решают учебные задачи.

Неоспорима роль мотивации в процессе адаптации студентов к обучению в вузе. Ключевым фактором успешной адаптации студентов, по мнению исследователей, является учебно-познавательная мотивация.

В частности Т. Ф. Гуляева подчеркивает, что высокий уровень указанной мотивации способствует активному вовлечению в учебный процесс, улучшению академической успеваемости и снижению уровня стресса, связанного с обучением [2].

Исследуя влияние познавательных, престижных и профессиональных мотивов на адаптацию студентов Э. С. Захарова, Ю. П. Кузнецова и А. З. Минахметова акцентируют внимание на том, что студенты с выраженными познавательными мотивами легче адаптируются к образовательной среде, демонстрируют высокую учебную активность и стремление к профессиональному развитию [3]. Созвучно с этим исследование Т. О. Гордеевой, которая отмечает, что внутренняя мотивация, основанная на интересе к учебному материалу и стремлении к личностному росту, способствует лучшей адаптации и высокому уровню удовлетворенности обучением [1].

В заключении отметим, что адаптация первокурсников рассматривается как начальный этап интеграции в профессиональную среду вуза и представляет собой сложный и многогранный

процесс, который включает интеграцию в новую социальную среду, освоение академических требований и формирование личностных качеств, необходимых для профессионального роста. Этот период требует развития познавательной самостоятельности, усвоения профессиональных ценностей и укрепления коммуникативных навыков, что способствует успешному вхождению в учебный процесс и становлению в выбранной профессиональной сфере. Успешная адаптация создает прочную основу для дальнейшего обучения и профессионального становления, поддерживая студента в процессе преодоления трудностей и достижения личных и образовательных целей.

Список литературы

1. **Гордеева, Т. О.** Психология мотивации и учебной деятельности / Т. О. Гордеева // Московский государственный психолого-педагогический университет : [сайт]. – Режим доступа: https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=5179 – Дата обращения: 22.03.2025.
2. **Гуляева, Т. Ф.** Мотивация учебно-познавательной деятельности как одно из условий успешной адаптации студентов в вузе / Т. Ф. Гуляева // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – № 8. – С. 112–118.
3. **Захарова, Э. С.** Взаимосвязь учебной мотивации и адаптации иностранных студентов к учебной деятельности вуза / Э. С. Захарова, Ю. П. Кузнецова, А. З. Минахметова // SCI-Article : [электронный журнал]. – 2022. – № 45. – Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/vzaimosvyaz-uchebnoj-motivatsii-i-adaptatsii-inostrannykh-studentov-k-uchebnoj-deyatelnosti-vuza.html – Дата обращения: 22.03.2025.
4. **Козлова, М. В.** Самооценка как фактор адаптации студентов к учебному процессу / М. В. Козлова, Т.Ю. Базаров // Вестник психологии и социологии. – 2018. – № 5. – С. 45–50.
5. **Кузнецова, Л. Н.** Роль личностных черт в адаптации студентов к вузовской среде / Л. Н. Кузнецова, Е. А. Рябцева // Психология и образование. – 2019. – Т. 8, № 6. – С. 101–107.
6. **Кузнецова, О. В.** Социальная адаптация студентов в высших учебных заведениях : монография / О. В. Кузнецова. – Москва : Педагогика, 2020. – 250 с.
7. **Морозова, О. В.** Влияние уровня тревожности на успешность учебной деятельности студентов / О. В. Морозова // Психология и педагогика в современном мире. – 2020. – № 3. – С. 33–38.
8. **Середина, Н. В.** Особенности процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Н. В. Середина, О. В. Лазарева // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 2. – С. 45–52.
9. **Скитейкина, Ю. А.** Социально-психологическая адаптация студентов первого курса в вузе / Ю. А. Скитейкина // Труды молодых ученых. – 2021. – № 2. – С. 123–130.
10. **Хизбуллина, Р. Р.** Адаптация студентов к условиям обучения в вузе: мотивы, этапы, факторы / Р. Р. Хизбуллина, Э. И. Гарайшина // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 3. – Режим доступа: https://human.snauka.ru/2016/03/14520 – Дата обращения: 20.03.2025.
11. **Шамионов, Р. М.** Стрессоустойчивость студентов и методы ее развития в вузовской среде / Р. М. Шамионов, Т. В. Никитина // Психологический журнал. – 2019. – Т. 36, № 2. – С. 56–62.
12. **Шепель, Н. В.** Когнитивные способности и их значение для адаптации к академическим требованиям / Н. В. Шепель // Современные исследования в педагогике. – 2017. – № 4. – С. 88–94.

УДК 159.923.2 – 057.87

Самохатенко Карина Александровна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
m_rina_roz@mail.ru

Научный руководитель: **Романоф Наталья Александровна**
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ И ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Данная статья посвящена изучению взаимосвязи потребностно-мотивационной сферы личности студентов и выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации. Работа строится на предположении, что потребностно-мотивационная сфера имеет особенности взаимосвязи с выбором стратегии в конфликтной ситуации. Для достижения цели были использованы методы теоретического анализа.

Ключевые слова: *потребностно-мотивационная сфера, мотивация, стратегии поведения в конфликте, конфликтная ситуация, особенности взаимосвязи потребностно-мотивационной сферы и выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации.*

Потребностно-мотивационная сфера занимает отдельное место в жизни всего человечества. С самого маленького возраста мы вовлекаемся в какую-либо деятельность, а значит опираемся на определенные мотивы для достижения заданной цели. О том, как устроена мотивация интересуются многие люди, ей уделяется большое внимание со стороны множества исследователей. Именно она подталкивает индивида к совершению тех или иных поступков с целью удовлетворения наших потребностей, однако не каждый задумается над степенью её важности в повседневной жизни. Можно сказать, мотивация определяет деятельность каждого субъекта, в том числе и во время конфликтных ситуаций.

Следует подметить, что вопрос ведения и правильного решения конфликтов вызывает дискуссии по сегодняшний день. Выбор стратегии, как поступить во время проблемных ситуаций у каждого человека имеет свои отличия. На выбор стратегии поведения могут влиять совершенно разные факторы, начиная от нашего типа темперамента и характера, заканчивая сложившимися обстоятельствами, авторитетностью другой конфликтующей стороны, условиями, в которых возник конфликт и многое другое. Возникает вопрос, может ли мотивационная сфера иметь отношение к тому, какие стратегии в конфликте выбираются человеком?

Вопросом потребностно-мотивационной сферы личности занимались такие известные исследователи, как Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович. В трудах каждого из них имеется своя классификация потребностей и мотивов, свое видение особенностей этой сферы.

Среди значимых отечественных работ в сфере мотивации выступает теория деятельностного подхода А. Н. Леонтьева. Согласно его подходу, мотивационная сфера тесно связана с процессом деятельности и объясняется это тем, что изменения в мотивационной сфере оказывают непосредственное влияние на деятельность: в зависимости от актуального мотива могут добавляться, убираться или игнорироваться отдельные цели, действия, операции и т. п. [1]. Не менее популярной считается структура под авторством А. Маслоу. Он считал, что потребности находятся в определённой иерархии, начиная от наиболее важных, без которых

уже следующие не будут удовлетворены. Им предлагается такая классификация: физиологические потребности, потребность в безопасности, потребность в любви и принадлежности, потребность в уважении и потребность в самоактуализации.

По мнению Л. И. Божович, в основе всего психического развития в онтогенезе лежит развитие мотивационной сферы, которое и позволяет субъекту достичь того уровня, который характеризует его как личность. Согласно ее взглядам, по мере развития мотивационной сферы и формирования личности большая часть человеческого поведения начинает побуждаться опосредованными мотивами, среди которых особое место занимают высшие духовные потребности и высшие чувства.

Реан А. А. описывает мотивационно-потребностную сферу как аспекты личности и личностные состояния, которые побуждают личность к действию, вызывают активность субъекта с определенной целью.

Понятие «конфликт» изучалось многими учеными, среди которых А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов, Л. С. Славина, В. С. Мерлин, Н. В. Гришина и другие. Особенности стратегий поведения во время конфликта изучались такими исследователями как К. Томас, Р. Килмен. На данный момент их теория приобрела большую популярность и их классификация стратегий поведения считается одной из основных, предлагаемых в конфликтологии.

Рассмотрим определение конфликта. Конфликт – это столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с острыми негативными переживаниями [2].

Суть любого конфликта заключается в противостоянии сторон из-за возникших разногласий по разным причинам. Важно понимать, что конфликты играют особую роль в психической жизни людей и их повседневной деятельности, имея прямое отношение к психическому благополучию личности.

Фролов А. С., обращаясь к причинам конфликтов и ознакомившись с трудами многих исследователей, смог выделить самые актуальные и яркие причины возникновения конфликтов: причины, связанные с экономическими и социальными факторами; имеющие отношение к поведению в группе и социуме, соблюдению общественных норм, нарушению личного пространства и проблем взаимодействия в коллективе. Все эти причины так или иначе связаны с целым рядом личных мотивов.

Наиболее известной классификацией выбора стратегии поведения является классификация под авторством К. Томаса и Р. Килмена, которая включает в себя пять стилей поведения: сотрудничество, конкуренция, избегание, приспособление и компромисс. Каждый стиль имеет свои рекомендации для использования для более конструктивного решения недопониманий.

В нашей статье рассматривается период студенчества, поэтому следует упомянуть об особенностях данного возрастного периода. Студенты представляют собой учащихся высшего учебного заведения, которые представляют социально-демографическую группу с определённым положением, статусом и ролью в обществе; они представляют особую часть молодёжи, а определение возрастных границ молодости до сих пор остаётся актуальным вопросом среди многих исследователей. Один отечественный социолог отмечал: «Дело в том, что молодежь – не только и не столько возрастное понятие, сколько социальное и историческое. К этой категории в разные времена и в различных слоях общества относили людей весьма разного возраста» [3]. Для молодости характерна большая умственная, физическая, нравственная и волевая нагрузки, достаточное количество активности и непосредственно студенческая пора. Основной целью его учебной деятельности становится изменение человека в разных сферах его жизни, в том числе и в психологических сферах.

В ходе анализа научной литературы было выяснено, что мотивационная сфера студентов тесно взаимосвязана с выбором поведения в конфликтной ситуации. Чем меньше человек замотивирован на выполнение определённого рода деятельности, тем больше конфликтных ситуаций будет возникать по большей части из-за нежелания выполнять ту или иную работу.

Коменский Я. А. писал, что без положительных эмоций не будет прослеживаться никаких результатов в обучении. Из этого следует выделить следующее: эмоциональный фон студентов, склонных к чрезмерно конфликтному поведению, как правило насыщен тревогой, волнением, ощущением недостижимости чего-либо, невозможности добиться нужного им результата. Если обращаться к причинам подобного конфликтного поведения у студентов, то здесь будет прослеживаться взаимосвязь с формированием ценностей эмоционального уровня [4].

В своих работах Н. Т. Рожков утверждает, что у студентов, склонных к частым конфликтам, понятийный компонент мотивационной структуры выступает как несформировавшийся. Зачастую это имеет отношение к этическим нормам, моральным устоям и жизненным идеалам. На этом фоне могут возникать конфликтные ситуации, где две конфликтные стороны не в силах найти точку соприкосновения из-за отличий в понимании и трактовке некоторых жизненных аспектов [5].

Следует сделать вывод, что мотивационная сфера студентов тесно взаимосвязана с выбором поведения в конфликтных ситуациях. Содержание и количество конфликтов подчастую обусловлено низкой мотивацией деятельности и нежеланием ее выполнять. Ситуации конфликтов усугубляются смысловыми барьерами в процессе взаимодействия, различием в понимании тех или иных аспектов деятельности или взаимодействия с людьми. Важно создавать условия, которые будут мотивировать студентов на личностное развитие, принятие и исправление собственных ошибок, сотрудничество с другими людьми. На наш взгляд, это возможно только при условии глубокого анализа мотивационно-потребностной сферы личности студентов, помощи в развитии этой сферы. Это будет являться основой более результативного обучения продуктивным стратегиям поведения в конфликтных ситуациях.

Список литературы

1. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.
2. **Гришина, Н. В.** Психология конфликта. Хрестоматия / Н. В. Гришина. – СПб. : Изд-во Питер, 2008. – 238 с.
3. **Левитов, Н. Д.** Психологические особенности подростков / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1990. – 52 с.
4. **Мартынова, Т. Н.** Особенности системы ценностных ориентация студентов с различной мотивацией выбора исследования / Т. Н. Мартынова // Социологические исследования. – 2004. – № 8. – С. 98–105.
5. **Рожков, Н. Т.** Причины конфликтов в студенческой среде: мотивационный подход/ Н. Т. Рожков // Казанский педагогический журнал. – 2011 – № 1 – С. 151–156.

УДК 159.942 : 142.2 : 159.9. 07

Сергиенко Елизавета Николаевна
студент 2 курса магистратуры,
направление подготовки «Психология. Кризисная психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
yelizaveta.sergienko.23@mail.ru

Научный руководитель: **Барышева Елена Ивановна,**
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОПТИМИЗМ, ПЕССИМИЗМ, РЕАЛИЗМ КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО АНАЛИЗА В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье теоретически рассматриваются взгляды психологов, философов и социологов на тему оптимизма, пессимизма и реализма, история возникновения и изучения данных феноменов в рамках психологической и социологической науки, причины формирования указанных типов мироощущения, а также портрет личности доминирующего атрибутивного стиля.

Ключевые слова: *оптимизм/пессимизм; реализм; портрет оптимиста, пессимиста и реалиста; причины формирования атрибутивного стиля.*

Вопросом оптимистического и пессимистического мировоззрения интересовались еще философы с древних времен, однако сам термин «оптимизм», и связанный с ним «пессимизм», появились недавно, а именно в начале XVII в. немецкий ученый Г. В. Лейбниц ввел этот термин для обозначения определенного способа мышления. После чего данное понимание термина было использовано Г. Лессингом, Д. Дидро, в ранних работах И. Канта и другими просветителями [4].

Важным вкладом в изучение оптимизма и пессимизма стало проделанное в контексте философского знания исследование английского философа и психолога Дж. Селли в XIX в. Собрав воедино различные трактовки пессимизма и оптимизма, автор пришел к выводу, что пессимизм представляет собой определенный склад ума, настроение человека и философское учение [11].

Согласно Н. А. Батурину, оптимизм / пессимизм рассматриваются как феномены более высокого личностного уровня, которые подразумевают крайние полюса глобального отношения человека к внешнему миру, и относятся к высшему уровню системы оценочных явлений [2].

Изучая понятие оптимизма и пессимизма нельзя не упомянуть М. Селигмана, согласно которому в основе оптимизма-пессимизма лежат различные атрибутивные стили, в содержании которых имеются основные параметры атрибуции: локализация, стабильность и глобальность [10].

Доктор психологических наук Ю. В. Щербатых определил преимущества и недостатки каждого феномена. Так, оптимизм помогает выйти из самых безнадежных ситуаций, поскольку пока человек надеется найти выход, он его ищет, а значит, имеет больше шансов его найти. При этом пессимистический настрой позволяет субъекту признать ситуацию нерешаемой, вследствие чего человек отказывается предпринять попытки разрешить проблему.

Однако пессимистическая установка часто готовит человека к неблагоприятному исходу событий, благодаря чему субъект спокойнее принимает возникшие трудности. На этом, как считает Ю. В. Щербатых, положительная сторона пессимизма заканчивается. Как говорит автор: «Опыт показывает, что позитивное мышление (поиск в жизни преимущественно хороших сторон) приносит человеку гораздо больше пользы, значительно уменьшая общее количество стрессов в его жизни» [12].

В свою очередь, психолог С. Т. Посохова утверждает: оптимизм представляет собой самостоятельный индивидуально-психологический феномен, который связан с переживанием счастья. Полученные С. Т. Посоховой результаты исследований, показали, что личностный смысл понятия «оптимист» включает в себя такие признаки, как трансляция позитивного отношения к миру, самоценность, вера в глобальность позитивного, разумность удовольствий, уникальность. С точки зрения специалиста, личностный смысл объединяет осознание оптимизма как «активной трансформации негативного в позитивное, как глобальность позитивного отношения к миру, как выражение важности актуального момента жизни, как позиция личности и как переживание удовольствия» [7].

Подробно изучив подходы многих специалистов в области психологии и философии в понимании оптимизма и пессимизма, мы перейдем к психологическому описанию оптимистов и пессимистов с точки зрения разных авторов.

Знаменитый австрийский психолог А. Адлер, описывая причины развития характера, классифицировал людей по их реакции на возникающие трудности. И в первую очередь он рассматривал в этом контексте оптимистов и пессимистов. По мнению А. Адлера, оптимистам свойственны такие черты характера и поведения, как постоянное сохранение веры в себя и свои силы, и если произошла ошибка, не расстраиваются по этому поводу и готовы все исправить; сталкиваясь с трудностями, предпочитают сохранять спокойствие, не принимая их слишком всерьез. Как считает психолог, оптимистов можно сразу узнать по их манере поведения, включающую в себя откровенное и свободное общение с людьми; походка легкая, непринужденная; в движениях отсутствует сдержанность.

Другое дело обстоит с пессимистами. А. Адлер описывает такой тип людей как индивидуумов со сформировавшимся «комплексом неполноценности» в результате пережитого травмирующего опыта, который внушил им представление, что жизнь является нелегкой. По итогу, у таких субъектов сформирован пессимистический взгляд на жизнь, они легко падают духом, у них развито чувство неуверенности в себе, в результате чего пессимисты постоянно ищут социального одобрения, а также требуют от других поддержки [1].

По результатам исследования отечественного психолога К. Муздыбаева было выявлено, что пессимисту свойственны «внутренний дискомфорт, выражающийся в подавленном настроении, в неудовлетворенности качеством своей жизни, в ощущении себя несчастливым, тогда как для оптимиста характерна внутренняя гармония, бодрость, ощущение счастья, удовлетворенность разными сторонами жизни», т. е. ожидание худшего, присущее пессимистам, и надежда на лучшее, свойственная оптимистам, непосредственно влияют на качество их жизни [5].

По итогу, мы можем сказать, что оптимисты представляют собой людей, которым присущи вера в хорошее будущее, надежда на лучшее и мысли, что все можно исправить. Пессимисты, наоборот, показывают постоянную неудовлетворенность жизнью, страх перед препятствиями, постоянную потребность в чужой помощи.

Разобрав досконально феномены оптимизма и пессимизма, перейдем к реализму. В отличие от предыдущих видов мировоззрения, реализм изучался философами значительно раньше и имел иную трактовку. Основоположником реализма можно считать философию III–IV вв., которую представлял Платон, которую в дальнейшем развивал Августин Блаженный, толковавший, что реализм объясняет существование универсалий в реальности за границами разумного [9].

Со временем данный термин был использован в психологии и социальных науках. Так, канадско-американский профессор Л. Росс в 1990-х гг. открыл новое понятие «Наивный реализм», который он охарактеризовал, как склонность личности считать видимый мир вокруг нас объективным. В результате в контексте психологии и социологии, понятие «реалист» приобрело новое содержание [6].

С точки зрения С. М. Вишнякова, реалист – это человек, учитывающий свою деятельность в рамках условий реальной действительности. Данному субъекту свойственен объективный взгляд на мир, т.е. видеть вещи такими, какими они есть на самом деле [3].

В то же время Н. А. Ведмеш описывает реалиста как человека с критичным взглядом на окружающий мир, который учитывает в повседневной деятельности условия реальности. Автор дает следующий психологический портрет данного типа: реалист способен держать свои эмоции под контролем, он рассудителен и взвешен в отличие от оптимистов и пессимистов, которым сложно дается адекватно оценивать ситуацию [8].

Интересуясь индивидуальными особенностями людей, американский психолог Дж. Г. Холланд создал методику для определения социальной направленности личности или социального характерологического типа, в котором он выделил такой тип личности как «Реалистичный». Данный тип он охарактеризовал как эмоционально стабильную личность, ориентированную на настоящее. Подобного рода представители предпочитают действие мышлению, конкретные задачи трудным и абстрактным проблемам [13].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что оптимизм и пессимизм – это личностные установки, которые отражают позитивные и негативные ожидания относительно конкретных событий или будущего в целом. В свою очередь, реалисты – это люди с критичным взглядом на окружающий мир, учитывающий в повседневной деятельности условия реальности и способные держать свои эмоции под контролем.

Список литературы

1. **Адлер, А.** Понять природу человека / А. Адлер. – Москва : АСТ, 2022. – 352 с.
2. **Батурин, Н. А.** Психология успеха и неудачи : учебное пособие / Н. А. Батурин ; Министерство общего и профессионального образования Российской Федерациии. Южно-Уральский государственный университет. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ (университет), 1999. – 99 с.
3. **Вишнякова, С. М.** Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. **Ильин, Е. П.** Психология надежды: оптимизм и пессимизм / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 288 с.
5. **Муздыбаев, К.** Оптимизм и пессимизм личности / К. Муздыбаев // Социологические исследования. – 2003. – № 12. – С. 87–96.
6. **Порталус** : Всероссийская научная библиотека : сайт. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107686558&archive=1120045907&start_from=&ucat=& – Дата обращения: 05.01.2025.
7. **Посохова, С. Т.** Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл / С. Т. Посохова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – № 1. – С. 5–16.
8. **Психология и психиатрия** : [сайт]. – 2014. – Режим доступа: https://psihomed.com/realist/ – Дата обращения: 6.01.2025.
9. **РУВИКИ** : интернет-энциклопедия : сайт. – Москва, 2023. – Режим доступа: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Реализм_(философия) – Дата обращения: 05.01.2025.
10. **Селигман, М.** Как научится оптимизму / М. Селигман. – Москва : Альпина Паблишер, 2025. – 544 с.
11. **Селли, Дж.** Пессимизм: История и критика / Дж. Селли. – Москва : ЛКИ, 2019. – 358 с.
12. **Щербатых, Ю. В.** Психология стресса и методы коррекции : учебное пособие / Ю. В. Щербатых. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2024. – 432 с.
13. **4BRAIN** : [сайт]. – 2012. – Режим доступа: https://4brain.ru/blog/теория-холланда/ – Дата обращения: 06.01.2025.

УДК 159.922.1-052.2

Сивер Александра Александровна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
psyche444@yandex.ru

Научный руководитель: **Бугакова Татьяна Андреевна,**
ассистент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕФЛЕКСИВНОСТИ И ПОЛОРОЛЕВЫХ СТЕРЕОТИПОВ У ЖЕНЩИН

Статья посвящена особенностям взаимосвязи рефлексивности и влиянию поло-ролевых стереотипов на женщину. Акцент сделан на анализе влияния конкретных стереотипов. Результаты исследования выявляют значимую корреляцию между степенью принятия традиционных гендерных ролей и уровнем рефлексивности, что подчеркивает важность развития этого качества у женщин.

Ключевые слова: *рефлексия, рефлексивность, гендер, гендерные стереотипы, поло-ролевые стереотипы, психология женщины.*

Разносторонняя природа рефлексии, проявляющаяся в самых разных аспектах, является главным фактором адаптации. Способность к самоанализу и критической оценке собственного опыта позволяет индивиду не просто реагировать на внешние стимулы, а осознанно выбирать стратегии поведения, принимать обоснованные решения и формировать осмысленные отношения с окружающими.

Проанализировав некоторые подходы, представленные в современной научной литературе [3; 4], можно отметить, что объединяющим моментом для различных теоретических подходов к рефлексии служит представление о ней как о процессе, включающем переосмысление, обнаружение личностно значимых аспектов и, как следствие, формирование новых смыслов. Отсюда, рефлексия – это социокультурно обусловленная, инструментальная интеллектуальная процедура (процесс, набор осознанных и контролированных умственных действий), направленная (и осмысленная) на самопознание. Рефлексией является и мысленное прослеживание, и контроль над реализацией знаний и качеств субъекта в его практической деятельности [1].

Переходя от рассмотрения рефлексии как таковой, необходимо сосредоточиться на рефлексивности как ключевом факторе исследования. Согласно теории В. Д. Шадрикова, рефлексивность, выступая интегративным личностным качеством, определяет рефлексию как процесс самоанализа, основанный на интроспекции и оценке действий, поступков, который соотносятся с нормами, уровнем когнитивных способностей. Как личностная характеристика, рефлексивность способствует успешной реализации любой деятельности, организуя и контролируя когнитивные процессы, позволяя личности управлять процессом решения задач и регулировать динамику собственного мышления.

Важно исследовать роль стереотипов, упрощающих восприятие и ограничивающих рефлексивное мышление. У. Липпман, автор понятия, определял стереотип как упорядоченное, схематичное представление о мире, формируемое культурой и упрощающее восприятие сложных социальных процессов, защищая ценности, права и интересы личности, а также формируя устои общества [5]. Эмоционально окрашенный, тесно связанный с личными и групповыми ценностями и чувствами, стереотип выступает не только как инструмент восприятия, но и как важный элемент социальной идентичности и оценки окружающей действительности. Опираясь на эти общие представления, часто формируются неточные и

предвзятые мнения, что особенно отчетливо проявляется в контексте восприятия гендерных различий. Гендерные стереотипы, ограничивая свободу самовыражения, оказывают глубокое и многогранное влияние на личностное развитие как женщин, так и мужчин, формируя представления о себе, мотивируя выборы, определяя социальное взаимодействие и влияя на психологическое благополучие.

Гендерные стереотипы, как одна из ключевых категорий гендерной психологии, представляют собой устоявшиеся в культуре обобщенные представления или убеждения о реальном поведении мужчин и женщин. В равной степени верно и следующее определение, что подчеркивает стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям «мужское» и «женское» [2].

Важно уточнить, что в данном исследовании анализируются поло-ролевые стереотипы, учитывающие как биологический пол, определяющий телесные и репродуктивные особенности, так и социальные факторы.

Поло-ролевой подход, основанный на разделении общества по биологическому полу, позволяет более детально изучать социальные ожидания и стереотипы, в отличие от гендерного подхода, сосредоточенного преимущественно на социальных нормах. Такой подход обеспечивает более глубокое понимание механизмов конструирования и трансляции стереотипов, а также их влияния на индивидов.

Изначально предполагалось, что существует взаимосвязь, при которой более высокая рефлексивность у девушек связана с меньшей приверженностью гендерным стереотипам. Гипотеза была подтверждена разными видами анализа, которые подтвердили изначальное предположение и выявили взаимосвязь между уровнем рефлексивности и приверженности гендерным стереотипам.

Для исследования по данной проблеме было привлечено 50 девушек в возрасте от 18 лет до 24 лет. Исследование проводилось в городе Луганск, в период с 14.11.2024 по 09.12.2024 г. Средний возраст выборки составил 20 лет. Для диагностики использовались: 1) Опросник рефлексивности А. В. Карпова (общий уровень рефлексивности); 2) Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина (типы рефлексии: системная, интроспекция, квазирефлексия); 3) Анкета «Гендерные характеристики личности» И. С. Клециной (выраженность гендерных представлений, стереотипов и предубеждений); 4) Опросник «Нормы женского поведения» И. С. Клециной, Е. В. Иоффе (степень приверженности нормам фемининности и выявление сфер влияния гендерных стереотипов). Комплекс методик обеспечивает целостное видение проблемы и надежные выводы.

Полученные результаты, представленные в виде анализа количественных показателей, позволяют выявить взаимосвязь между уровнем рефлексивности личности и выраженностью гендерных стереотипов у девушек. Обнаруженные тенденции показывают, что большинство респонденток (74%) демонстрируют средний уровень рефлексивности, так же был выявлен высокий уровень у части респонденток (20%), низкий же уровень самый малочисленный (6%). Следовательно, большая часть выборки обладает умеренной способностью к анализу себя и окружающих. Преобладание среднего уровня рефлексивности указывает на способность к непоследовательному дистанцированию от переживаний и анализу ситуаций с разных точек зрения, хотя собственная позиция может доминировать, обеспечивая недостаточную гибкость.

Вместе с тем, для изучения взаимосвязи исследуемых факторов, необходимо перейти к рассмотрению особенностей гендерных стереотипов, выявленных в исследуемой выборке. Низкие значения по шкале «традиционные представления» указывают на небольшую приверженность респонденток традиционным женским ролям, что может быть связано с меньшим давлением современного общества, социокультурными изменениями, и т. д. Результаты показывают полную приверженность эгалитарному типу фемининности и отказ от следования традиционным гендерным ролям, связанных с замужеством, материнством и ведением хозяйства, что подтверждает низкую приверженность традиционным нормам фемининности, выявленную ранее. Наибольший средний уровень наблюдается по шкале

«забота о близких», наименьший – по «стремлению быть хорошей хозяйкой», что отражает изменение ценностей и отказ от традиционных ролей.

Для дальнейшего анализа, респондентки были разделены на группы со средним и высоким уровнями рефлексивности, на основе которых был проведен дескриптивный анализ для сравнения выраженности стереотипов.

Анализ и сравнение респонденток с высоким и средним уровнями рефлексивности показал высокую приверженность эгалитарным взглядам в обеих группах, но несколько выше у респонденток с высоким уровнем рефлексии (разница 6%). Корреляционный анализ (Спирмена, $p<0.05$) подтвердил положительную статистически значимую связь ($r = 0.382$) между уровнем рефлексивности и приверженностью эгалитарным взглядам, указывая на то, что чем выше уровень рефлексивности, тем более выражены эгалитарные представления. Выявлена тенденция к снижению влияния гендерных стереотипов при более высоком уровне рефлексии (разница 9%). Отрицательная корреляция между рефлексией и стереотипами подтверждает гипотезу о том, что рефлексия способствует формированию эгалитарных взглядов и преодолению гендерных стереотипов, критическому осмыслению социальных норм и принятию более равноправных взглядов.

Вместе с тем, корреляционный анализ выявил отрицательную связь между рефлексивностью и ролью хорошей хозяйки ($r = –0.376$), предположительно из-за ориентации выборки на самореализацию. Отмечены тенденции снижения значимости внешней привлекательности ($r = –0.258$) и заботы о близких ($r = –0.212$) с ростом рефлексивности. Связь же рефлексивности с отношением к замужеству и материнству практически отсутствует, что может указывать на личный выбор.

Несмотря на то, что тема гендерных стереотипов изучается достаточно давно, все еще существуют специфические области исследования, которые требуют внимания. В контексте исследования вопросов гендера, по нашему мнению, недостаточно внимания уделяется рефлексивности. Такой подход обеспечивает не только целостное понимание влияния стереотипов на личность, но и акцентирует внимание на том, что способность к самоанализу является ключевым фактором в формировании устойчивости к гендерным предрассудкам и способствует личностному развитию в условиях быстроменяющегося социума.

Список литературы

1. **Василев, В. К.** Рефлексия как прикладная проблема психологии / В. К. Василев // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12, №3. – С. 208–225.
2. **Гендерная психология** : практикум / под ред. И. С. Клециной. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 496 с.
3. **Карпов, А. В.** Рефлексия в структуре когнитивной организации процессов принятия решения / А. В. Карпов // Российский психологический журнал. – 2018. – Т. 15, № 2. – С. 48–68.
4. **Леонтьев, Д. А.** Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Психологические исследования. – 2011. – Т. 4, № 16 – Режим доступа: https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/860 – Дата обращения: 20.03.2025.
5. **Липпман, У.** Общественное мнение / У. Липпман ; пер. с англ. Т. В. Барчуновой. – Москва : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

УДК 159.923

Сидоров Павел Николаевич,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Психология»,
программа магистратуры «Психологическое консультирование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
leto_75@list.ru

Научный руководитель: **Черных Лариса Анатольевна**
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ У РАБОТНИКОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Статья посвящена анализу особенностей конфликтов, возникающих среди работников промышленных предприятий. Рассматриваются факторы, способствующие возникновению конфликтов, их типы, а также способы психопрофилактики. Анализ базируется на существующих теоретических концепциях социальной психологии.

Ключевые слова: *работники промышленных предприятий, конфликты, предупреждение конфликтов, эмпатия, конфликтоустойчивость, разрешение конфликтов.*

Кадровая составляющая современных промышленных предприятий представляет собой сложную многоуровневую социальную систему, в которой взаимодействует большое количество людей с разными личностными характеристиками, разным уровнем и направлением образования, профессиональной квалификации, что неотвратимо приводит к зарождению конфликтов. Эти конфликты негативно влияют как на производственные процессы, создавая условия для возникновения аварийных ситуаций, снижения уровня производства и качества продукции, производственного травматизма, так и на психоэмоциональное состояние работников, снижая качество их жизни.

Целью статьи является теоретический обзор и анализ проблемы возникновения конфликтов у работников промышленных предприятий в современных социально-экономических условиях и способы их психопрофилактики.

Одно из общих определений конфликта следующее: «Конфликт – это столкновение разнонаправленных мотивов, потребностей и интересов как в сознании индивида, также и в межличностных отношениях индивидов или группы людей, связанных с отрицательными эмоциями и переживаниями» [5].

По мнению Н. В. Гришиной, можно выделить производственные конфликты, возникающие как реакция на: препятствие к достижению первичных, т. е. основных, целей трудовой деятельности; препятствие к достижению вторичных, имеющих личный характер целей совместной трудовой деятельности; поведение, не соответствующее принятым нормам отношений, и поведение людей в совместной трудовой деятельности, не отвечающее их ожиданиям; личные конфликты, возникающие в силу личных особенностей членов трудового коллектива [4].

По своему практическому значению конфликты у работников промышленных предприятий могут быть как функциональными и приводить к повышению эффективности организации, так и дисфункциональными и приводить к снижению личной удовлетворенности работников, межличностного сотрудничества и, как следствие, эффективности организации в целом. Роль конфликта, его последствия, в основном, зависят от эффективности управления им. По мнению А. А. Валиулловой, основная цель управления конфликтом заключается в том, чтобы предотвратить деструктивное влияние конфликта и способствовать его адекватному

разрешению с целью приведения взаимоотношений участников конфликта в норму, способствующую относительной целостности отношений в организации [3]. Для эффективного управления конфликтом требуется глубокое понимание причин его зарождения, особенностей протекания и способов завершения.

На промышленных предприятиях конфликты могут быть обусловлены различными факторами, которые можно условно разделить на организационные и личностные.

Личностные факторы возникновения конфликтов связаны с индивидуально-психологическими особенностями его участников.

Основными личностными причинами конфликтов выступают:

1. Недостаточное развитие эмпатии: неразвитость личностных эмпатийных качеств приводит к тому, что человек ведёт себя неадекватно ситуации, поступает отлично от ожиданий партнёров по общению.

2. Неадекватный уровень притязаний: завышенный или заниженный уровень притязаний способствует возникновению межличностных и внутриличностных конфликтов.

3. Акцентуации характера: проявляются в гипертрофированности отдельных черт характера или их сочетаний и представляют собой крайние варианты нормы, граничащие с патологиями.

4. Восприятие поведения партнёром по общению как недопустимого: если поведение партнёра соответствует желательному или допустимому, то взаимодействие протекает бесконфликтно. Нежелательное поведение и недопустимое может привести, соответственно к предконфликтной ситуации или к конфликту.

5. Низкая конфликтоустойчивость: люди с низкой конфликтоустойчивостью гораздо чаще вступают в конфликты по причине психологической неустойчивости психики.

Приведенные личностные причины возникновения конфликтов встречаются наиболее часто, однако не исчерпывают весь перечень причин данного типа [1].

К организационным конфликтогенным факторам относятся:

1. Неясная структура организации и ответственности:

– отсутствие чёткого распределение обязанностей работников. Когда функциональные обязанности сотрудников чётко не обозначены, возникает неопределенность, дублирование функций, «перекладывание» обязанностей, что приводит к конфликтам из-за непонимания распределения зон ответственности;

– отсутствие координации работы подразделений. Несогласованность работы разных подразделений может приводить к нарушению производственной логистики и, как следствие, к недопониманию и конфликтам.

2. Проблемы с коммуникацией:

– неэффективная коммуникация. Плохо организованный обмен информацией в системе управления предприятия и низкий уровень обратной связи способствуют возникновению конфликтных ситуаций;

– отсутствие открытости и доверия. При отсутствии доверительных отношений при взаимодействии, возможности высказывать свои мысли, предложения и опасения, также создаются предпосылки к скрытым конфликтам.

3. Несправедливое вознаграждение и продвижение по службе:

– неравенство в оплате труда. Восприятие несправедливости в оплате труда, особенно однотипной или схожей работы, демотивирует работников и является частой причиной конфликтов;

– проблемы с продвижением по службе. Отсутствие возможности карьерного роста, субъективность в выборе кандидатов на повышение – все это может стать источником конфликтов;

– субъективность в оценке персонала. Если в организации отсутствует чёткая объективная система оценки персонала, это способствует недовольству и конфликтам.

4. Доступ к ресурсам и условия труда:

– недостаток оборудования, ресурсов, перегрузки и сверхурочная работа, неблагоприятные условия труда повышают уровень стресса и способствуют возникновению конфликтов.

5. Организационные изменения в компании:

– изменения в организационной структуре: сокращения, слияния, поглощения, внедрение новых технологий и другие мероприятия по оптимизации производственно-хозяйственной деятельности компании, требующие адаптации и обучения, могут приводить к сопротивлению, повышению уровня тревожности работников и провоцировать конфликты;

Также конфликты у работников промышленных предприятий можно разделить по иерархическому принципу подчинённости:

– вертикальные конфликты: между руководством и подчинёнными;

– горизонтальные конфликты: между сотрудниками одного уровня.

Помимо общих классификаций конфликтов может быть дано большое количество частных типологий. Они охватывают не всё объектное поле конфликтологии, а только его часть, связанную с одним из видов или типов конфликтов [2].

Проанализировав особенности конфликтов, возникающих у работников промышленных предприятий, причины их возникновения, перейдем к анализу способов их урегулирования и психопрофилактики.

По мнению Л. А. Черных, можно выделить следующие способы решения конфликтов: соперничество, компромисс, приспособление, уклонение и сотрудничество. «Сотрудничество – наиболее благоприятный способ, поскольку конфликт исчерпан, когда все его участники выходят победителями, достойно, с учётом всех интересов» [5].

Существуют различные стратегии и тактики их реализации, которые в свою очередь могут быть рациональными и иррациональными, мягкими и жесткими; конфликт может протекать по нескольким направлениям. Для повышения результативности работы по решению конфликта в производственных отношениях у работников промышленных предприятий необходимо участие в процессе руководителя, психолога и третьей стороны.

Проблема психопрофилактики конфликта у работников промышленных предприятий тесно связана с их психологическим просвещением и обучением навыкам экологичного общения, саморегуляции и позитивного восприятия окружающего мира.

Для предотвращения межличностных конфликтов у работников промышленных предприятий необходима организация системной работы с персоналом – как руководителями, так и рабочими, что предполагает наличие в штате кадровой службы крупных предприятий специалиста соответствующей направленности (психолог, социолог) или аутсорсинговые услуги специализирующихся организаций.

Таким образом, приведенный анализ дает основания полагать, что конфликты у работников промышленных предприятий – неизбежное социальное явление, но их негативные последствия можно минимизировать при своевременном и грамотном реагировании и психопрофилактике. Психопрофилактика и разрешение конфликтов должны стать неотъемлемой частью стратегии управления человеческими ресурсами на современных промышленных предприятиях, что позволит не только снизить негативное влияние конфликтов на производственные процессы, но и использовать их потенциал для повышения экономической эффективности работы предприятия.

Список литературы

1. **Анцупов, А. Я.** Социально-психологическая оценка персонала : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям 062100 «Управление персоналом», 061100 «Менеджмент организации», 020400 «Психология» / А. Я. Анцупов, В. В. Ковалев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА 2006. – 303 с.
2. **Анцупов, А. Я.** Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
3. **Валиуллова, А. А.** Управление конфликтами в современных российских организациях / А. А. Валиуллова // Научный журнал. – 2018. – № 3. – С. 112–117.
4. **Гришина, Н. В.** Закономерности возникновения межличностных производственных конфликтов : дис. … канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. В. Гришина. – Л., 1978. – 207 с.

5. Черных, Л. А. Социальная психология : учебное пособие / Л. А. Черных ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2022. – 348 с.

УДК 373.3.015.3:159.955–056.36

Синяговская София Витальевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое)
образование. Специальная психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
isofiasinyagovskaya@mail.ru

Научный руководитель: **Чубова Ирина Ивановна,**
кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ КЛАССИФИКАЦИИ И ОБОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье проанализированы подходы отечественных и зарубежных ученых к пониманию понятий мыслительных операций, рассмотрены особенности мыслительных операций младших школьников с задержкой психического развития. Проанализированы определения понятия «мышление», рассмотрены операции классификации и обобщения. Представлены и проанализированы данные эмпирического эксперимента, направленного на изучение особенностей мыслительных операций классификации и обобщения у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: *мыслительные операции, задержка психического развития, младшие школьники, образование, обобщение, классификация.*

Проведенный анализ статистических данных об образовании детей с ОВЗ за 2019–2020 учебный год по 85 субъектам Российской Федерации показал, что именно дети с задержкой психического развития (далее ЗПР) являются самой многочисленной нозологической группой, составляющей около 40% от всей популяции детей с ОВЗ. Существенное увеличение общего числа детей связано с более тщательным выявлением и учетом лиц с ЗПР. Это стало возможным благодаря внедрению в 2016 году специализированного дифференцированного образовательного стандарта для учащихся с ОВЗ. Следствием реформации в общую статистику были включены дети с наиболее «лёгкой» формой темповой задержки развития. Несмотря на относительно более высокую степень развития когнитивных функций по сравнению с другими категориями детей с ЗПР, данная группа обучающихся нуждается в создании особых образовательных условий [1].

В большинстве определений, предложенных исследователями, мышление рассматривается как психический процесс, который осуществляется в результате познавательной деятельности человека. Мышление определяется как «высшая форма психического отражения» и как «форма внутренней деятельности» [5, с. 41]. Мыслительный процесс описывается как сложная системная деятельность, которая обусловлена социальными факторами и неразрывно связана с речью. Направленность данного процесса заключается в установлении связей и отношений между познаваемыми объектами и явлениями, а также на поиск и открытие нового знания. Мышление представляет собой опосредованное и обобщённое отражение действительности. Основой мыслительной деятельности является анализ данных (образов), полученных в результате работы «низших» познавательных процессов. Субъект осуществляет синтез, обобщение и другие операции с полученной от анализаторов информацией.

Согласно концепции Ж. Пиаже, операция представляет собой обратимое умственное или практическое действие, которое человек научился эффективно выполнять в прямом и обратном порядке с различными объектами: предметами, образами, понятиями. Операциональные действия являются элементами структуры интеллекта и представляют его как процесс, состоящий из множества взаимосвязанных действий различной степени сложности. Они могут объединяться в группы, характеризующие интеллектуальные особенности на разных уровнях его развития.

В рамках нашей темы рассмотрим такие операции мышления как «обобщение» и «классификация» подробнее.

Блонский П. П. утверждал, что способность к обобщению играет ключевую роль в развитии мышления с возрастом. Другим обязательным компонентом системы является классификация. Умственные действия по классификации предметов мысли – одна из основ упорядоченности мышления. К ним приходится постоянно обращаться в процессе усвоения научных понятий, используя закономерности мыслительных операций синтеза и анализа [2].

По мнению Л. С. Выготского: «Обобщение есть призма, преломляющая все функции сознания. Обобщение выступает как функция сознания в целом, а не только одного мышления. Все акты сознания есть обобщение» Обобщение лежит в основе значений слов. По мере развития значение слов начинает опосредовать психические процессы» [3, с. 9].

В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, сменяя игровую. Данный переход способствует ряду изменений в развитии когнитивных процессов и личности младших школьников. По мнению Е. В. Мельник и К. Э. Ефимовой, в ходе обучения у учащихся младших классов формируется способность выполнять простые логические операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и прочие) и составные логические действия (построение отрицания, утверждение и опровержение как создание рассуждения с применением различных логических схем – индуктивной или дедуктивной) [4].

Специалисты относят нарушение операции обобщения к одному из основных недостатков мыслительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР).

Как отмечает С. Я. Рубинштейн, вследствие данного нарушения, ребёнок остаётся во власти конкретных, единичных образов и не понимает общего, существенного, которое за ними скрывается. В связи с этим учащимся с ЗПР сложно понять скрытый смысл и подтекст. Младшие школьники с данным видом нарушения часто воспринимают метафорические выражения (например, «золотая голова», «волчий аппетит», «чёрный день») исключительно в их прямом, предметном смысле. Переносный смысл оказывается недоступным для их понимания [7].

С целью теоретически изучить и экспериментально выявить особенности мыслительных операций классификации и обобщения у младших школьников с задержкой психического развития был проведен констатирующий эксперимент.

Экспериментальное исследование проведено на базе: Государственное бюджетное образовательное учреждение Луганской Народной Республики «Луганская специализированная (коррекционная) начальная школа-детский сад VII–VIII вида № 135». Выборка составила 11 учащихся первого класса с задержкой психического развития в возрасте от 7,9 до 8,11 лет (средний возраст – 8,1 лет), мальчиков – 7 человек, девочек – 4 человека.

В рамках исследования были использованы теоретические методы – анализ научной литературы по проблеме изучения мыслительных операций классификации и обобщения младших школьников с задержкой психического развития; эмпирические – наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент с помощью методик: «Исключение предметов (Четвертый лишний)» (Н. Л. Белопольская), Стандартизованная методика для определения уровня умственного развития младших школьников (Э. Ф. Замбацявичене), «Раздели на группы» (А. Я. Иванова (адаптация Е. В. Доценко)), «Логические задачи» (А. З. Зак), «Последовательность событий» (А. Н. Бернштейн); математические – методы обработки данных (количественный, качественный и сравнительный анализ).

Далее рассмотрим полученные результаты констатирующего эксперимента.

Методика 1. «Исключение предметов (Четвертый лишний)» Н. Л. Белопольской. Данная методика направлена на определение уровня развития обобщения, классификации, выявление особенностей анализа, сравнения и синтеза.

Было установлено, что высокий уровень развития мыслительных операций классификации и обобщения у младших школьников с ЗПР не выявлен. Средний уровень развития обследуемых операций был выявлен у 6 детей (54,5%) с задержкой психического развития. Дети правильно выбрали лишний предмет в группах изображений, испытывали трудности в подборе обобщающего слова. Низкий уровень развития мыслительных операций классификации и обобщения был выявлен у 5 детей (45,5%) с задержкой психического развития. Испытуемые чаще избирали предметы по неосновному признаку либо по незнанию изображенного объекта. Подводя итог, можно сказать о том, что уровень развития обобщения, классификации, сравнения, анализа и синтеза у младших школьников с ЗПР значительно ниже нормативных параметров.

Методика 2. Стандартизованная методика для определения уровня умственного развития младших школьников Э. Ф. Замбацявичене. Цель данной методики – выявление уровня умственного развития, сформированности мыслительных операций обобщения и отвлечения, конкретизация запаса знаний.

Высокий уровень умственного развития мыслительных операций классификации и обобщения у младших школьников с ЗПР не выявлен. Средний уровень развития обследуемых операций был выявлен у 3 детей (27,3%) с задержкой психического развития. Дети правильно отвечали на поставленные вопросы, умея достаточный уровень запаса знаний. Уровень ниже среднего выявлен у 2 детей (18,2%). Младшие школьники с задержкой психического развития в субтесте II выбирали лишнее слово по неосновному признаку. Низкий уровень обследуемых операций был выявлен у 4 детей (36,3%) с задержкой психического развития. В ходе выполнения IV субтеста дети либо повторяли перечисленные слова, либо продолжали ряд сходным по признаку словом, что свидетельствует о нарушении операции обобщения. Очень низкий уровень выявлен у 2 детей (18,2%). Испытуемые не могли найти подходящее слово для перечисленных, не называли лишнее, не смогли провести аналогии. Таким образом, уровень умственного развития, сформированности мыслительных операций обобщения и отвлечения, запаса знаний у младших школьников с ЗПР значительно ниже показателей нормативного развития.

Методика 3. «Раздели на группы» А. Я. Ивановой (адаптация Е. В. Доценко). Использование данной методики направлено на оценку образно-логического мышления, определение уровня сформированности операции классификации.

При проведении эксперимента очень высокий и высокий уровни образно-логического мышления выявлены не были. Средний уровень продемонстрировали 6 детей (54,5%). Младшие школьники находили схожие фигуры и характеризовали их по сходным признакам. Низкий уровень выявлен у 3 детей (27,3%). Характерно наличие трудностей в классифицировании фигур, группировка по неосновным признакам. Очень низкий уровень сформированности операции классификации характеризует 2 детей (18,2%). Испытуемые отбирали фигуры наугад, не могли описать свой выбор. Исходя из полученных данных, уровень развития образно-логического мышления и сформированности операции классификации у младших школьников с ЗПР характеризуются отставанием от нормально развивающихся сверстников.

Методика 4. «Логические задачи» А. З. Зака. Цель данной диагностической методики – определение уровня сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий у младших школьников, выявление способности к рассуждению.

Было установлено, что высокий уровень умения решать логические задачи и понимать ее условие для младших школьников с задержкой психического развития не характерен. Средний уровень развития обследуемых операций был выявлен у 6 детей (54,5%) с задержкой психического развития. Младшие школьники правильно отвечали на часть задач, могли анализировать условие при помощи взрослого. Низкий уровень развития мыслительных

операций классификации и обобщения был выявлен у 5 детей (45,5%) с задержкой психического развития. Младшие школьники не рассуждали, не понимали условие без дополнительной стимуляции со стороны взрослого. Подводя итог, можно сказать о том, что уровень сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий, способности к рассуждению у младших школьников с ЗПР значительно ниже нормативных параметров.

Методика 5. «Последовательность событий» А. Н. Бернштейна. Исследование в рамках использования данной методики направлено на определение уровня развития логического мышления, речи, выявление способности к обобщению.

В рамках экспериментального исследования высокий уровень логики, операции обобщения и речевой деятельности выявлен не был. Средний уровень развития обследуемых операций был выявлен у 4 детей (36,4%) с задержкой психического развития. Младшие школьники правильно составили последовательность событий, смогли описать происходящие события, озаглавили свой рассказ при помощи наводящих вопросов взрослого. Низкий уровень развития мыслительных операций классификации и обобщения был выявлен у 7 детей (63,6%) с задержкой психического развития. Была составлена последовательность действий в нехронологическом порядке, отсутствовала логичность текста, высказывания отмечаются бедностью. Словесные обобщения формировались только при помощи взрослого. Таким образом, исходя их результатов эксперимента, уровень развития логического мышления, речи и способность к обобщению у младших школьников с ЗПР находится на низких показателях.

Исследование показало, что уровень развития мыслительных операций классификации и обобщения у младших школьников с задержкой психического развития варьируется от средних к низким показателям нормативного развития. При классификации и обобщении проявляются сложности в осознании общих принципов дифференциации предметов, речевом опосредовании своих действий, лучше определяют различия, зачастую фокусируются на второстепенных признаках. Указанные особенности существенно усложняют освоение школьной программы и формирование универсальных учебных действий, одновременно указывая на необходимость целенаправленной и систематической коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. **Бабкина, Н. В.** Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 36–44.
2. **Блонский, П. П.** Память и мышление / П. П. Блонский. – Санкт-Петербург : Лань, 2013. – 156 с.
3. **Выготский, Л. С.** Дефект и сверхкомпенсация / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2017. – 16 с.
4. **Лебединский, В. В.** Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / В. В. Лебединский. – 2-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 144 с.
5. **Словарь психолого-педагогических понятий** : справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения / авт.-сост. Т. Г. Каленникова, А. Р. Борисевич. – Минск : БГТУ, 2017. – 68 с.
6. **Шаповалова, О. Е.** Понимание переносного смысла младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья / О. Е. Шаповалова // Научное мнение. – 2018. – № 3. – С. 119–123.
7. **Шаповалова, О. Е.** Изучение мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / О. Е. Шолохова, Рысбек Кызы Айжан // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. – 2022. – № 4(49). – С. 72–77.

УДК 373.3.015.31:17.022.1

Скворцова Анастасия Николаевна,
студент 1 курса магистратуры,
направления подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
nasa2304dx2017@mail.ru

Научный руководитель: **Алябьева Светлана Николаевна,**
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ВНЕШНЕГО ВИДА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье рассматривается исторический аспект введения формы, роль культуры внешнего вида в формировании личности, общие принципы создания и способы формирования внешнего вида у младших школьников. Результаты исследования могут быть полезны для педагогов и родителей, для установки позитивного восприятия собственного внешнего вида учащихся начальной школы.

Ключевые слова: *внешний вид, развитие личности, младший школьник, формирование.*

В современном обществе культура внешнего вида школьника играет важную роль в развитии личности и социальной оценке. Особенно важна она для детей младшего возраста в период становления их личности и самосознания. Культура внешнего вида в детстве влияет на самовосприятие, уровень общения со сверстниками и на развитие эмоциональной сферы ребенка. Поэтому педагогам, психологам и родителям важно изучить особенности формирования культуры внешнего вида младшего школьника.

Культура внешнего вида младших школьников является неотъемлемой частью общей культуры человека, это соответствие внешности эстетическим образцам и представлениям, принятым в обществе.

Формирование культуры внешнего вида младших школьников требует комплексного подхода и предполагает учёт особенностей возрастного развития учащихся. Ведь на протяжении этого периода происходят существенные изменения в психическом развитии школьника: качественно преобразуется познавательная сфера, формируется личность, складывается сложная система отношений со сверстниками и взрослыми. В период младшего школьного возраста представляется больше возможностей для воспитания качеств и положительных черт личности.

Школьная форма служит важным инструментом в процессе формирования культуры внешнего вида. Давайте подробнее рассмотрим это понятие.

Школьная форма – это элегантная и удобная повседневная униформа для учеников. Хотя в большинстве школ нет обязательных государственных требований по поводу школьной формы, многие учебные заведения включают наличие и стиль школьной униформы в свои уставы.

В 2022 году Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) предоставил данные о том, как россияне относятся к введению школьной формы. В нём приняли участие жители России в возрасте от 18 лет. Так, 72% опрошенных считают, что форма оказывает положительное влияние на младших школьников. Около 40% респондентов отмечают, что школьная форма помогает снизить социальное расслоение и формирует чувство принадлежности к учебному заведению. Таким образом, большинство жителей России поддерживают введение формы [5, с. 117].

В нашей стране в настоящее время нет единой системы правил, касающихся школьной формы для обучающихся, однако такая ситуация была не всегда. В 1834 году указом Николая I

была введена обязательная форма в Российской империи. Тогда был принят закон, который установил особый вид гражданских мундиров для обучающихся, включая студенческие и гимназические. Все ученики были обязаны носить мундир тёмно-зелёного сукна с тёмно-синим воротником из того же материала, украшенным золотыми или серебряными петлицами. Также предписывалось, чтобы как сюртуки, так и мундиры соответствовали установленному фасону, а фуражки были с околышком по цвету воротника тёмно-зелёного цвета. Итак, форма стала символом принадлежности к образовательным учреждениям и сословию [4].

Форма для девочек была утверждена на 60 лет позже формы для мальчиков. В 1764 году Екатерина II основала первое женское учебное заведение в Российской империи – Смольный институт благородных девиц. Императрица считала, что девушки, обучающиеся в этом институте на протяжении многих лет, должны быть изолированы от негативного влияния невежественной среды. Одним из способов «облагораживания» девушек была форма, цвет которой становился всё светлее к концу обучения: в начальных классах она была коричневой, затем синей, потом серой, а выпускницы носили белую [4].

В течение следующего века в России появилось множество учебных заведений для женщин, включая училища, школы и гимназии. По аналогии со Смольным институтом, в этих учреждениях вводилась школьная форма, однако её дизайн определялся исключительно пожеланиями руководства. С революционными изменениями и приходом к власти большевиков форма царской России была отменена в 1918 году, так как её признали пережитком буржуазного общества.

В 1949 году в образовательные учреждения вновь вернули школьную форму. Девочки носили коричневые шерстяные платья и чёрные фартуки, которые по праздникам заменялись белыми. Для мальчиков она представляла собой военную спортивную униформу с воротником-стойкой. К униформе для мальчиков также входили ремень с пряжкой и фуражка с козырьком, которые они носили в городе. Октябрята и комсомольцы выделялись нагрудными значками, а пионеры – красными галстуками.

Однако в 1988 году нескольким московским учебным заведениям было разрешено в экспериментальном порядке отказаться от формы, а в 1992 году это решение стало окончательным. Первоначально нововведение вызвало положительную реакцию среди учеников и родителей, однако с течением времени количество сторонников возвращения формы возросло. В результате, начиная с 2013 года, школьная форма вновь вводится по инициативе администраций школ и родителей.

Формирование культуры внешнего вида младших школьников – одна из важнейших задач для начальной школы, поскольку уровень её сформированности влияет на процесс их социализации и развития личности в целом.

Прежде всего, одним из главных преимуществ ношения школьной формы является формирование чувства равенства. Она также способствует снижению отвлекающих факторов, связанных с внешним видом. Младшие школьники могут сосредоточиться на обучении, а не на обсуждении одежды друг друга. Она оказывает непосредственное влияние на учебный процесс, формирует эстетический вкус и способствует ощущению единства. Школьная форма значительно сокращает визуальные различия между детьми из семей с разным уровнем дохода и предотвращает социальное расслоение по принципу «богатый / бедный». Различия в одежде могут негативно сказаться на таких учениках. Таким образом, школьная форма придаёт им уверенности в своём внешнем виде.

Следует отметить, что школьная форма способствует самоидентификации и чувству принадлежности. Это одно из важнейших её назначений. Школьная форма, подобно любой униформе, способствует дисциплине, укрепляет единство и помогает формировать у учеников чувство общности, коллективизма и совместной цели [1].

Помимо этого, школьная форма воспитывает чувство ответственности и гордости. Младшие школьники понимают, что, надевая её, они становятся представителями своей школы. Поэтому они должны поддерживать положительный имидж своего учебного учреждения.

В процессе формирования культуры внешнего вида младшим школьникам необходимо придерживаться определённых правил. Одежда должна быть аккуратной и опрятной, а также соответствовать общепринятым нормам делового стиля. Не следует использовать одежду с провокационными элементами. Важно, чтобы руки, волосы, лицо всегда были чистыми. Дезодорант должен иметь лёгкий и нейтральный аромат.

В качестве повседневной школьной формы не допускается использовать спортивную одежду, одежду в стиле нижнего белья, одежду для активного отдыха и пляжную одежду. Также не рекомендуется носить обувь на чрезмерно высоком каблуке. Все школьники должны иметь аккуратные деловые причёски. Цветной макияж, лак для ногтей и пирсинг не допускаются. Портфели (школьные сумки) должны быть достаточно вместительными, чтобы в них можно было разместить учебники, тетради и другие школьные принадлежности [3].

Внешний вид человека – это неотъемлемая часть его общей культуры, которая во многом формируется под влиянием условий жизни. В связи с этим становится ясно, что необходимо включить в школьную программу специальное обучение культуре внешнего вида младших школьников. Для реализации этого обучения подходит внеурочная деятельность.

Внеурочная деятельность – это целенаправленная образовательно-воспитательная деятельность, проводимая в свободное от уроков время с целью развития значимых позитивных качеств личности, реализации их творческой и познавательной активности в различных видах деятельности, участие в содержательном досуге.

Цель обучения культуре внешнего вида – предоставить ученикам теоретические и практические знания о правилах и нормах, касающихся внешнего вида. Для этого возможно включить разнообразные занятия, такие как дискуссии, игры, тренинги, а также участие в выставках, спектаклях и конкурсах.

В обучении культуре внешнего вида могут использоваться традиционные методы обучения: наглядные, словесные (беседы, рассказы, лекции) и практические (тренинги, контрольные задания, упражнения по образцу, практикумы).

В каждом блоке обучения культуре внешнего вида могут быть предусмотрены разнообразные творческие задания. Среди них: написание небольших эссе на тему: «Зачем человеку зеркало?», участие в конкурсах, таких как «Мастер-парикмахер», организация выставок, работа в «Мини-ателье», проект «Я делюсь своим открытием». Всё это может послужить основой для самостоятельной работы учеников над формированием культуры внешнего вида. Также в процессе обучения можно использовать сценические игры, такие как: сценические композиции, применение методов миниатюр, этюды, загадки [2].

Таким образом, формирование культуры внешнего вида у детей младшего школьного возраста требует комплексного подхода со стороны образовательных учреждений, родителей и общества в целом. Учителя, а также родители, играют важную роль в формировании у младших школьников представлений о красоте, уходе за собой и здоровом образе жизни. Поэтому важно оказывать положительное влияние на формирование культуры внешнего вида детей, прививая им правильные привычки и создавая примеры для подражания. Изучение и понимание особенностей формирования культуры внешности у детей младшего возраста может помочь в создании благоприятной образовательной среды, способствующей гармоничному развитию личности ребёнка.

Список использованных источников

1. **Зачем нужна школьная форма?** [Электронный ресурс] // Министерство экономического развития Донецкой Народной Республики : официальный сайт. – 2022. – Режим доступа: https://mer.govdnr.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=574:zachem-nuzhna-shkolnayaforma&catid=31&Itemid=110. – Дата обращения: 22.01.2025.
2. **Новосельцева, Е. Ю.** Формирование культуры внешнего вида школьников [Электронный ресурс] / Е. Ю. Новосельцева // Педагогический опыт : [сайт]. – 2024. – Режим доступа: https://www.pedopyt.ru/categories/19/articles/3347 – Дата обращения: 22.01.2025.

3. **Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации** №ДЛ-65/08 «Об установлении требований к одежде обучающихся» [Электронный ресурс]// Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. – 2013. – Режим доступа: https://goo.su/CaHZ – Дата обращения 22.01.2025.
4. **Пономарёва, Т. А.** Имидж современного школьника (история и современность) [Электронный ресурс] / Т. А. Пономарёва// Дом детства и юношества «Факел» : [сайт]. – 2019. – Режим доступа: https://fakel.tom.ru/wp-content/uploads/2020/02/Ponomareva-Tatyana-Aleksandrovna.-Imidzh-sovremennogo-shkolnika.pdf – Дата обращения 23.01.2025.
5. **Силантьева, Е. В.** Внешний облик учеников: нормативный канон и повседневные практики в контексте школьной культуры (1950–90 гг.) / Е. В. Силантьева, А. А. Савкин, Я. О. Шейкина. // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 113–125.

УДК 159.9

Снегирева Кристина Сергеевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование, Логопедия»
ФГАОУ ВО «ТюмГУ», г. Тюмень
ksnegirva@inbox.ru

Научный руководитель: **Жарикова Ирина Александровна,**
старший преподаватель кафедры возрастной физиологии,
специального и инклюзивного образования
ФГАОУ ВО «ТюмГУ», г. Тюмень

ОСОБЕННОСТИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются теоретические аспекты особенностей навыков чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Приведены результаты исследования, направленного на выявление специфических трудностей, с которыми сталкиваются дети 2-го класса с задержкой психического развития при освоении навыков чтения, а также выявлен уровень развития чтения у детей данной категории.

Ключевые слова: *навык чтения, младший школьный возраст, задержка психического развития, дислексия, нарушения чтения.*

Наиболее распространенной проблемой у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является нарушение чтения. По данным А. Н. Корнева дислексия наблюдается у 4,8% учащихся 7–8 летнего возраста. В школах для детей с тяжелыми речевыми нарушениями и с задержкой психического развития дислексия выявлена в 20–50% случаев. Результаты успеваемости школьников с задержкой психического развития свидетельствуют о том, что среди трудностей на первом месте стоят нарушения чтения и письма. Это может негативно сказаться на всем процессе обучения и воспитания детей и, соответственно, повышается актуальность и важность своевременного выявления и коррекции данного нарушения [4, с. 3].

По мнению Р. И. Лалевой, чтение – сложный психофизиологический процесс, участие в котором принимают зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы [5, с. 3]. О. А. Величенкова и М. Н. Русецкая писали, что сформированность навыка чтения определяется по таким техническим параметрам, как скорость, способ и правильность чтения [1, с. 87].

Задержка психического развития – замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [6, с. 22]. У детей с задержкой психического развития имеются нарушения помимо эмоционально-волевой сферы, также и познавательной, в связи с этим успешное овладение навыками

чтения становится затруднительным. Также у них отмечаются трудности с аналитическими и синтетическими процессами, а способность осознанно анализировать звуковую структуру речи развита недостаточно. У них отсутствует интерес к анализу звукового состава слов и, соответственно, все перечисленные факторы негативно влияют на весь процесс чтения, охватывая как технические навыки, так и понимание текста в целом [7, с. 106].

Нарушения технической и смысловой стороны чтения характеризуются медленной скоростью прочтения, аналитическим способом чтения, многочисленными ошибками и нарушением понимания текста из-за сложности передачи его содержания. По мнению М. Н. Русецкой, данный процесс получил название дислексия. Дислексия (от лат. dis приставка, означающая расстройство, и lego – читаю) – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [9, с. 28]. Согласно ФГОС, у детей 2 класса во втором полугодии должно быть сформировано осмысленное, правильное чтение целыми словами, а скорость чтения достигает 50–60 слов в минуту [8].

Целью исследования в рамках выполнения выпускной квалификационной работы является исследование уровня сформированности навыков чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Исследование проходило на базе Муниципального Автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 60 города Тюмени, в нем принимали участие обучающиеся 2 класса, имеющие задержку психического развития. Для определения уровня сформированности навыков чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития была использована «Методика выявления дислексии у детей» А. Н. Корнева и О. А. Ишимовой [3].

По результатам анализа психолого-педагогической литературы по проблеме нарушения навыков чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития были выделены критерии уровня сформированности навыков чтения у детей данной категории: техническая и смысловая сторона чтения. По каждому критерию были выделены показатели и индикаторы высокого, среднего и низкого уровня развития. К технической стороне чтения относятся показатели скорости, правильности и способ чтения. К смысловой стороне относится показатель понимания прочитанного текста.

В результате исследования были получены следующие результаты: 1/5 исследуемых имеют уровень сформированности навыков чтения ближе к высокому. Для данной категории было характерно быстрое включение в работу и усваивание словесной инструкции с первого раза. Во время обследования поведение было спокойным, на первом этапе обследования активно выполнялись задания. Ближе ко второму этапу иногда наблюдалось отвлечение от процесса, но также быстро происходило включение обратно в работу. В проверке скорости чтения текста было произнесено около 100 слов за минуту, что свидетельствует о высоком развитии данного критерия, что очень сильно отличается от других исследуемых. Во время прочтения совершилось несколько ошибок, которые были обусловлены неправильным употреблением окончаний слова, например, вместо слова «руку» произнес «руки», но при этом некоторые ошибки во время прочтения исправляются самостоятельно. Текст был прочитан целыми словами, что тоже является хорошим показателем, а при проверке понимания прочитанного на большинство вопросов были получены верные ответы.

Большая часть исследуемых детей – 3/5 показала результаты практически по всем критериям ниже среднего. По сравнению с первой группой, у которой был исследован высокий уровень развития навыка чтения, вторая группа уже не так быстро включалась в работу, в работе показывала наименьшую активность и в некоторых моментах проявлялась пассивность. Отмечалось отвлечение на посторонние звуки, либо отстранение от темы совсем в другую сторону. По критерию скорости вся группа показала уровень развития ниже среднего или низкий: количество произнесенных слов в минуту составляло от 20 до 30. Во время прочтения совершалось достаточно большое количество ошибок. Они были идентичны у всех и проявлялись либо в замене одного звука на другой («берегом» – «берёгом»), либо заменой слова на другое («их» – «из»). У всех детей было преимущественно слоговое

чтение, что также показало результат ниже среднего. Понимание текста у данной категории детей также затруднено: правильные ответы были получены на 3–5 вопросов из 10, причем верные ответы они давали только на те вопросы, в ответе на которые предусматривалось одно или два слова. На вопросы, в которых нужно было ответить предложением, они затруднялись дать ответ даже с помощью наводящих вопросов.

Сложнее всего было оставшейся 1/5 детей, результаты их обследования показали низкий уровень развития навыков чтения по всем критериям. Инструкцию они понимали не с первого раза, нужно было повторять по несколько раз, и включение в работу происходило намного дольше, чем у остальных детей. Интерес к процессу работы отсутствовал, во время всего процесса сопровождалось рассеянное состояние и отвлечение на все подряд, в диалоге наблюдалась пассивность и молчаливость. По всем критериям он набрал минимальные баллы в сравнении со своими обследуемыми сверстниками, все критерии, кроме правильности, показали низкий уровень развития. В проверке скорости чтения набрал всего 11 слов за минуту, этот результат был в два-три раза меньше, чем у других детей. В критерии правильности чтения показал уровень ниже среднего, ошибки характеризовались заменой или пропуском звуков («нашей – ашей», «живёт – живет»). Более половины слов были прочитаны побуквенным способ, что тоже показывает низкий результат развития. В критерии понимания прочитанного данный ребенок показал также самые низкие результаты, он ответил всего на 2 вопроса из 10, на остальные, даже с наводящими вопросами ответить не смог.

Полученные результаты показали, что практически у всех детей, принимавших участие в исследовании, уровень сформированности навыков чтения находится на уровне ниже среднего или на низком уровне развития, что является отклонением от нормы и требует дальнейшей коррекционной работы, которая будет включать задания по формированию навыков звукового анализа и синтеза, морфологического и грамматического строя речи и обогащению словарного запаса детей.

Список литературы

1. **Величенкова, О. А.** Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Москава : Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.
2. **Егоров, Т. Г.** Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263 с.
3. **Корнев, А. Н.** Методика диагностики дислексии у детей / А. Н. Корнев, О. А. Ишимова. – Санкт-Петербург : Изд-во Политехн. Ун-та, 2010. – 72 с.
4. **Корнев, А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : МиМ, 1997. – 286 с.
5. **Лалаева, Р. И.** Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 1983. – 136 с.
6. **Лебединский, В. В.** Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В. В. Лебединский. – Москва : Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.
7. **Лубовский, В. И.** Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
8. **Приказ** «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 6 октября 2009 г. №373, онлайн версия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo – Дата обращения: 10.03.2025.
9. **Русецкая, М. Н.** Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография / М. Н. Русецкая. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 192 с.

УДК 159.922.2:004.773

Соловьев Герман Романович,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология. Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск,
german.solovev.2004@mail.ru

Научный руководитель: **Бугакова Татьяна Андреевна,**
ассистент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА У АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

В статье рассматриваются особенности взаимосвязи активности в социальных сетях на особенности переживания стресса. Исследование направлено на выявление характерных стратегий адаптации к стрессовым ситуациям в зависимости от степени вовлеченности пользователей в онлайн-активность. Проанализированы результаты психологических тестов, которые позволяют оценить взаимосвязь между частотой использования социальных сетей и реагированием на стресс. Исследуются механизмы взаимодействие социальной активности в онлайн-среде на психологическое состояние, результаты могут использоваться для разработки рекомендаций по снижению негативного воздействия тревожности для активных пользователей социальных сетей.

Ключевые слова: *социальные сети, тревожность, переживание стресса, копинг-стратегии.*

Актуальность исследования особенностей переживания стресса у активных пользователей социальных сетей обусловлена важной ролью социальных сетей в современном обществе. Социальные сети предоставляют пользователям платформу для взаимодействия, обмена информацией и самовыражения. Тем не менее, активность в социальных сетях может как положительно, так и отрицательно влиять на психическое здоровье и поведение человека. От того, как люди используют социальные сети и как они реагируют на возникающие в них стрессовые ситуации, зависит их общее благополучие. Возрастающее влияние социальных сетей на психологическое состояние и поведение человека

Целью нашего исследования является эмпирическое обоснование и теоретическое исследование взаимосвязи уровня активности в социальных сетях и стилей реагирования в стрессовых ситуациях.

Социальные сети – элемент виртуальной реальности. Термин «виртуальная реальность» получил известность после публикации романа «Neuromancer» Уильяма Гибсона в 1984 году. В этой книге киберпространство описывалось как коллективная иллюзия, ежедневно переживаемая миллиардами людей по всему миру. Со временем этот термин стали трактовать как пространство, сформированное глобальной телекоммуникационной сетью [1]. Активные пользователи социальных сетей – это индивиды, которые регулярно и интенсивно взаимодействуют с различными онлайн-платформами для коммуникации, обмена информацией и поиска контента [3].

Стресс (от англ. stress – напряжение, давление, нагрузка) – общая реакция организма на воздействие физических или психологических факторов, нарушающих его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы [4].

Особое внимание заслуживает когнитивная теория стресса, предложенная Р. Лазарусом. Она основывается на концепции субъективной когнитивной оценки угрозы неблагоприятного влияния и способности справиться с этим стрессом. Важным элементом теории является разграничение оценки самой угрозы и оценки процесса её преодоления. На базе данной

теории Лазарус выделил копинг-стратегии – действия, которые предпринимаются человеком для преодоления стресса.

Тревожность представляет собой эмоциональное состояние, характеризующееся чувством внутреннего напряжения и беспокойства, связанного с переживанием стрессовой ситуации. Тревожность тесно связана со стрессом, поскольку тревожные состояния могут выступать реакцией на стрессовые ситуации или усиливать восприятие угрозы [2]. В рамках когнитивной теории Р. Лазаруса субъект оценивает как уровень угрозы, так и свои способности справляться с ней. Тревожность, таким образом, влияет на то, как человек воспринимает стрессовую ситуацию и выбирает копинг-стратегии для её преодоления.

Исследование проводилось с использованием платформы Yandex Forms. Было опрошено 50 человек, выборка была сформирована из юношей и девушек от 17 до 22 лет.

Для исследования была разработана авторская анкета, направленная на выявление уровня активности в социальных сетях. Также были использованы следующие методики. Шкала психологического стресса PSM-25 для определения общего уровня стресса. Опросник «Копинг-стратегии» Р. Лазаруса предназначен для определения копинг-механизмов. Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера.

Испытуемые юношеского возраста были разделены на 2 группы на основе количества часов, проводимых в социальных сетях в день по данным социологического опроса Rambler&Co, проведённого в апреле 2024 года: 1 группа (35 человек) – активные пользователи (4 и более часов в день), 2 группа (15 человек) – менее активные пользователи (3 и менее часов в день).

По результатам проведения анкеты выявилось, что основным родом деятельности для испытуемых является участие в группах и сообществах, а также использование социальных сетей для работы.

В ходе проведенного исследования мы получили следующие результаты по шкале психологического стресса (см. Рис. 1).

Рис. 1. Распределение выборки шкалы психологической напряженности

Обе группы имеют минимальную разницу пользователей с низким и средним уровнем стресса.

Результат диагностики (см. Табл. 1) показал статистически значимую отрицательную корреляцию между работой в социальной сети и общим уровнем стресса.

Таблица 1

Результат корреляции анкеты и PSM-25

Шкала стресса/Анкета	Сумма
1) Работа	-0,391

Пользователи, которые используют социальные сети преимущественно для работы, более качественно справляются со стрессом.

Далее предоставлены данные по исследованию ситуативной и личностной тревожности (см. Рис. 2, Рис. 3).

Рис. 2. Распределение выборки ситуативной тревожности

Рис. 3. Распределение выборки личностной тревожности

По результатам активные пользователи имеют более высокую ситуативную тревожность, что говорит о частых тревожных состояниях в ответ на конкретные стрессовые ситуации.

Менее активные пользователи демонстрируют более низкую ситуативную тревожность, что указывает на меньшее количество тревожных состояний в конкретных ситуациях.

Для определения связи между уровнем тревожности активных пользователей социальных сетей и копинг-стратегиями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результат (см. Табл. 2) показал статистически значимую положительную связь между уровнями тревожности и следующими копинг-стратегиями

Таблица 2

Результат корреляции показателей ситуативной и личностной тревожности и копинг-стратегий

Копинг-стратегии / Шкалы тревожности	Ситуативная тревожность	Личностная Тревожность
Дистанцирование	0,096	**0,315**
Поиск соц. поддержки	**0,318**	0,178
Бегство-избегание	0,171	**0,290**

Статистически значимая корреляция обнаружена личностной тревожностью и стратегией дистанцирования с бегство-избеганием.

Положительная корреляция между ситуативной тревожностью и поиском социальной поддержки свидетельствует о повышенных беспокойстве и напряжении.

Подводя итоги, можно сказать, что активные пользователи социальных сетей демонстрируют разные особенности переживания стресса. Они используют как адаптивные, так и дезадаптивные копинг-стратегии при стрессовых ситуациях Большинство активных пользователей сталкиваются с ситуативной тревожностью. Более частое использование социальных сетей усиливает стрессовые состояния, однако это также стимулирует поиск социальной поддержки, что можно считать адаптивной копинг-стратегией. Взаимодействие с другими пользователями компенсирует негативное влияние стрессовых факторов.

Часть активных пользователей выбирают дистанцирование и избегание при стрессовых ситуациях. Это связано с безопасной средой в социальных сетях, которую пользователь выбирает в качестве борьбы со стрессом, откладывая проблемные ситуации из реального мира.

Также социальные сети помогают более структурированно и практично подходить к рабочим вопросам. По этой причине те активные пользователи, которые чаще всего используют социальные сети для работы, показывают низкий уровень стресса.

В целом, в ходе исследования была выявлена характерная взаимосвязь между частотой использования социальных сетей и особенностями переживания стресса. Влияние высокой активности в онлайн пространстве, в зависимости от подхода пользователя, может быть как положительным, так и отрицательным.

Список литературы

1. **Кафтан, В. В.** Философия современного информационного общества / В. В. Кафтан // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2017. – № 2. – С. 39–47.
2. **Мэй, Р.** Смысл тревоги / Р. Мэй. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2011. – 416 с.
3. **Носов, Н. А.** Виртуальный конфликт: виртуальная социология медицины / Н. А. Носов. – М. : Путь, 2002. – 170 с.
4. **Селье, Г.** Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 80 с.

УДК 316.613.42: 316.613.434 – 053.6

Спичак Анастасия Сергеевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология. Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
a.s.spichak05@gmail.com

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ И АГРЕССИВНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена исследованию проблемы взаимосвязи эмпатии и агрессивности у студентов. В статье анализируются эмпирические данные, полученные в ходе тестирования, позволяющие рассмотреть особенности эмпатии и агрессивности, а также взаимосвязь данных явлений в юношеском возрасте.

Ключевые слова: *эмпатия, агрессивность, эмоциональный отклик, сочувствие, агрессия.*

В современном обществе наблюдается тенденция к росту числа проявлений буллинга и агрессии среди людей разных возрастов, в том числе в юношеском возрасте. Понимание влияния эмпатии на агрессивность может помочь создать программы и стратегии, направленные

на развитие этого качества у юношей и девушек. Это, в свою очередь, может привести к значительному улучшению социального климата в образовательных учреждениях и других социальных институтах, а также уменьшить уровень насилия и конфликтов в обществе в целом.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и эмпирическое исследование взаимосвязи уровня эмпатии и агрессивности в юношеском возрасте.

Изучением эмпатии и агрессивности в отечественной психологии занимались А. А. Бодалев, А. А. Реан, Е. П. Ильин, Л. М. Семенюк, В. М. Русалов, В. И. Трубников, Н. Н. Обозов, В. В. Бойко и др., в зарубежной психологии этот вопрос рассматривали К. Роджерс, Р. Фишер, А. Басс, Л. Берковиц, Э. Фромм, Т. Липпс А. Меграбян и др.

В психологии не существует единого понимания термина «эмпатия». На основе существующих определений эмпатии было сформулировано обобщенное определение, отражающее специфику данного исследования: эмпатия – это способность распознавать и понимать эмоции и чувства других людей, воспринимать их внутреннее состояние как свое собственное и реагировать на возникающие переживания. Существуют несколько уровней эмпатии: высокий, средний и низкий.

Петровский А. В. трактует агрессивность так: относительно устойчивая личностная черта, которая проявляется в готовности человека к осуществлению агрессивных действий. Агрессия представляет собой действия, направленные на причинение вреда другим или себе, и имеет отрицательные правовые, нравственные и эмоциональные аспекты [2].

Как следует из результатов исследования А. В. Семенихиной, «одной из наиболее распространенных реакций на стресс и состояние фрустрации, зачастую сопровождающие процесс обучения в университете, является агрессия, которая также может приобретать разные формы» [3].

В исследовании принимали участие 55 студентов, в возрасте 17–22 лет, обучающиеся в ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», направления подготовки «Психология», «История».

Для проведения исследования использовались следующие диагностические методики: 1) Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко [5]; 2) Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна [4]; 3) Методика «Опросник уровня агрессивности» А. Басса и А. Дарки [1]; 4) Методика оценки агрессивности в отношениях А. Ассингера [4].

Результаты исследования по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» показали, что эмпатия респондентов находится на следующих уровнях: очень низкий – 14,5%; заниженный уровень – 44%; средний уровень – 36,1%, высокий уровень – 5,4%, то есть среди юношей и девушек есть те, кто испытывают трудности в сфере эмоциональных сигналов и установлении социальных связей, и те, кто способен успешно проявлять сочувствие и сопереживание и устанавливать крепкие межличностные контакты. Среди трех проанализированных каналов эмпатии преобладающими у юношества можно назвать рациональный (низкий уровень – 24%, средний – 60%, высокий – 16%) и эмоциональный (низкий уровень – 32%, средний – 44%; высокий – 24%). Интуитивный канал эмпатии имеет более низкие показатели при их сравнении (низкий уровень – 47%, средний – 31%, высокий – 22%). Это свидетельствует о том, что юноши и девушки в меньшей степени полагаются на интуицию, а преобладающими компонентами их эмпатии являются эмоции и желание понять сущность человеческих переживаний. Большинство опрошенных имеет установки, способствующие эффективной эмпатии (низкий уровень – 22%, средний – 51%, высокий – 27%). Проникающая способность в эмпатии, достаточно высоко развита у большинства студентов (низкий уровень – 29%, средний – 49%, высокий – 22%).

С помощью опросника исследования уровня агрессивности было выявлено, что преобладающим способом выражения негативных эмоций у юношества является косвенная агрессия (высокий уровень – 70,8%, средний – 22%, низкий – 7,2%). На втором месте находится вербальная агрессия (высокий уровень – 63,7%, средний – 19%, низкий – 1,8%). А к физической агрессии большинство опрошенных студентов склонности не проявило

(высокий уровень – 20%, средний – 38%, низкий – 42%). У большинства опрошенных на уровне нормы (среднем) находятся показатели негативизма – 46%, раздражительности – 40% и подозрительности – 60%. Большое количество испытуемых склонны к самокопанию и испытывают неоправданное чувство вины (высокий уровень – 42%, средний – 31%, низкий – 27%).

Методика «Шкала эмоционального отклика» имеет следующие результаты. Очень высокий уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого выявлен у 21,8% испытуемых, высокий уровень выраженности – у 63,6%, средний уровень (нормальный) – у 7,3%, низкий уровень – у 7,3%. Это означает, что большая часть опрошенных эмоциональны и ориентированы на моральные оценки, часть испытуемых выборки слишком ранимы, несколько человек имеют проблемы во взаимопонимании с окружающими.

Показатели по методике «Оценка агрессивности в отношениях» позволяет сделать вывод о том, что большинство испытуемых имеют нормальный уровень агрессивности в отношениях (56,3%), достаточно уверены в себе и способны отстоять свое мнение. Небольшое количество юношей и девушек имеют чрезмерную выраженность агрессивности (7,2%). Треть выборки с низким уровнем агрессивности (36,5%) вероятнее всего не способны отстоять собственное мнение, их негативные эмоции слишком подавлены.

Корреляционный анализ с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена показал следующие результаты. Эмоциональный отклик находится в обратной взаимосвязи с агрессивностью в отношениях ($r = –0,373$). Чем больше у человека желания оказывать реальную помощь людям, тем менее он агрессивен, имеет уважение к окружающим. При этом уровень эмоционального отклика не имеет значительной связи ни с одной из форм проявления агрессии, подозрительностью, негативизмом, раздражением, обидой и чувством вины.

Агрессивность в отношениях также находится в обратной взаимосвязи с эмоциональным каналом эмпатии ($r = –0,318$) и рациональным каналом эмпатии ($r = –0,325$). Человек с развитой способностью входить в одну эмоциональную «волну» с другими не имеет склонности к агрессивности в межличностных отношениях. И наоборот, чем выше склонность человека к агрессивности в общении с другими людьми, тем меньше он стремиться к сопереживанию и сочувствию. Чем больше человек в своем сопереживании направлен на глубокое понимание сущности проблем другого, тем меньше его уровень агрессивности в отношениях, и наоборот. Кроме того, агрессивность в отношениях связана с общим уровнем эмпатии ($r = –0,342$). Чем выше способность человека к сопереживанию и сочувствию, тем ниже уровень его агрессивности в отношениях с другими людьми. И наоборот, чем больше человек агрессивен по отношению к другим людям, тем ниже его стремление оказывать поддержку окружающим.

Рациональный канал эмпатии находится в прямой взаимосвязи со шкалой «обида» ($r = 0,276$). Люди, которые в эмпатии направляют внимание на сущность объекта, склонны к переживанию обид. Те, у кого преобладает такой подход к пониманию эмоций других людей, могут быть более чувствительны к ситуациям, которые они воспринимают как несправедливые или обидные. При этом выявлена обратная корреляция рационального канала эмпатии и чувства вины ($r = –0,286$). Чем больше человек направлен на проникновение в сущность другого, включая понимание его состояний, проблем и поведения, тем меньше он будет склонен к тому, чтобы винить себя в тех или иных ситуациях, и наоборот.

Обнаружена обратная корреляция установок, способствующих эмпатии, с вербальной агрессией ($r = –0,335$) и негативизмом ($r = –0,328$). Если человека учили тому, что нужно сопереживать, проявлять поддержку, он не оскорбляет и не игнорирует, а выражает сопереживание. Чем больше человек имеет установок, которые повышают эффективность эмпатии, тем позитивнее взгляды человека на мир, и наоборот.

Таким образом, в результате исследования выявлено, что уровень эмпатии имеет взаимосвязь с уровнем агрессивности. Преобладающим способом выражения негативных эмоций у юношества является косвенная агрессия. Это может быть связано с тем, что молодые люди часто испытывают сильные эмоции, но не всегда знают, как их правильно выражать. Недостаток эмпатии может приводить к тому, что негативные эмоции выражаются косвенно, через скрытую агрессию. Также можно заключить, что некоторые формы агрессивности

и виды агрессивных реакций зависят от уровня развития различных аспектов эмпатии. Установлено, что юноши и девушки с высоко развитой эмпатией не имеют проблем с агрессией, такая личностная черта как агрессивность имеет у них уровень развития, который необходим для нормальной жизнедеятельности, но не завышенный. Чем больше аспектов, составляющих эмпатию, у них развиты, тем менее напряженно и агрессивно они себя чувствуют в процессе своей жизни и тем гармоничнее она складывается: они не испытывают чрезмерного чувства вины, не зацикливаются на обидах, более позитивно смотрят на мир. Все это, в числе других компонентов, связано с развитием эмпатии.

Список литературы

1. **Ениколопов, С. Н.** Опросник Басса-Дарки / С. Н. Ениколопов // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М. : Наука, 2007. – 36 с.
2. **Краткий психологический словарь** / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского; сост. Л. А. Карпенко. – М. : Политиздат, 1985. – 432 с.
3. **Семенихина, А. В.** Особенности негативных эмоциональных переживаний студентов / А. В. Семенихина // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека : Материалы международной научно-практической конференции (г. Донецк, 15.11.2018). Под общ. ред. А. В. Гордеевой, Э. А. Ангелиной. – Донецк : ДонНУ, 2018. – С. 159–163.
4. **Методики диагностики эмоциональной сферы:** психологический практикум / сост. О. В. Барканова. – Вып. 2. – Красноярск : Литера-принт, 2009. – 237 с.
5. **Практическая психодиагностика.** Методики и тесты: учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2022. – С. 486–490.

УДК 376

Сухова Ирина Андреевна,
студент 3 курса,
направление «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
irysik1612@mail.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Статья посвящена вопросу исследования требований к урокам по предмету русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи с позиции методической компетентности. Кроме того, разработано и описано тестирование для учителей русского языка и учителей начальных классов целью которого является проверка уровня сформированности методической грамотности.

Ключевые слова: *образовательный процесс, дети с тяжелыми нарушениями речи, уроки по предмету русский язык, методические требования, методическая грамотность.*

В настоящее время наблюдается стремительный рост речевых нарушений у детей. Проблемой нарушения речи занимается огромное количество специалистов из разных областей.

Для успешного и эффективного обучения детей с тяжелыми нарушениями речи требуется организовывать специальную образовательную среду. При создании данной среды важное значение предъявляется к урокам, к их методическим требованиям [2, с. 49].

Методические требования к указанным урокам значатся такими требованиями, которые основываются, в первую очередь на учёте личностных особенностей и возможностей детей с тяжелыми нарушениями речи. Проектирование уроков должно осуществляться исходя из интересов детей данной категории [1, с. 309].

Также уроки по предмету русский язык для детей с тяжелыми нарушениями речи должны проходить с использованием различных приёмов, технологий и методов обучения. Требуется задействовать разнообразные методики, учебные пособия и различный материал, такой как: наглядно-иллюстративный и дидактический. Также применять интерактивные технологии [3, с. 6].

Кроме того, цель и исходящие из цели задачи должны быть сформулированы на основе темы урока по русскому языку. Формулировать цель и задачи урока необходимо в доступной форме для каждого ребёнка с данными нарушениями речи.

Необходимо при объяснении какой-либо темы детям с тяжелыми нарушениями речи по предмету русский язык опираться на опыт из повседневной жизни, то есть производить разбор различных ситуаций из жизни и практиковать их [4, с. 247].

Также важно на постоянной основе осуществлять контроль учебных результатов по русскому языку. Данное оценивание происходит с целью получения по проведённой работе обратной связи, на основе которой впоследствии будет проводиться анализ динамики усвоения знаний и овладения определёнными навыки в ходе уроков по данному предмету.

В связи с этим, для того, чтобы грамотно произвести проверку использования требований к уроку по предмету русский язык с позиции методической грамотности необходимо разработать тестирование.

На основании этого, нами было разработано тестирование для оценки уровня сформированности методической грамотности у учителей русского языка и у учителей начальных классов.

Цель данного тестирования заключается в выявлении уровня сформированности выполнения методических требований к урокам русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Тестирование для оценки уровня сформированности методической грамотности у учителей русского языка и у учителей начальных классов

Инструкция выполнения: Вам необходимо ответить на вопросы, подчеркнув один вариант ответа. Выражаем благодарность за сотрудничество!

1. Насколько часто Вы подбираете материал по русскому языку под индивидуальные особенности и возможности детей с тяжелыми нарушениями речи?

– Да, часто;
– Да, но редко;
– Не адаптирую.

2. На уроках русского языка Вы формируете доступные цели и задачи для детей с тяжелыми нарушениями речи? С какой периодичностью?

– Да, на регулярной основе;
– Да, но редко;
– Не формирую.

3. Применяете Вы на уроках русского языка различные методы, приёмы и технологии обучения?

– Да, на регулярной основе;
– Да, но редко;
– Не применяю.

4. Как Вы считаете при объяснении материала по русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи важно использовать опыт из жизни?

– Да, использую на регулярной основе;
– Да, использую редко;
– Не использую.

5. Регулярно Вы проверяете знания детей с тяжелыми нарушениями по русскому языку?
– Да, на регулярной основе;
– Да, но редко;
– Не провожу.

Оценка результатов: За выполнение данного тестирования в сумме можно получить двадцать баллов. Баллы распределяются следующим образом, вариант один – четыре балла; вариант два – три балла; вариант три – два балла.

Высокий уровень методической грамотности: 16–20 баллов – методическая грамотность к урокам русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи сформирована, методические требования к урокам русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи выполняются на регулярной основе;

Средний уровень методической грамотности: 11–15 баллов – методическая грамотность к урокам русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи не до конца сформирована, методические требования к урокам русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи выполняются не во всех случаях;

Низкий уровень методической грамотности: 0–10 баллов – методическая грамотность к урокам русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи не сформирована, методические требования к урокам русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи не выполняются.

Также можно сделать акцент на том, что данное тестирование может быть в дальнейшем использовано для разработки системы мероприятий по повышению квалификации учителей по русскому языку и учителей начальных классов, и улучшения их методической грамотности.

Подводя итог, отметим, что залог успешного обучения зависит от соблюдения и применения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи рассмотренных выше требований на уроках по предмету русский язык. Выполнение их, бесспорно, благоприятно выражается как на учебном деятельности детей данной категории, так и на других их сферах жизни.

Список литературы

1. **Алмазова, А. А.** Особенности обучения русскому языку школьников с нарушениями речи / А. А. Алмазова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 11(79). – С. 308–313.
2. **Билял, Э. А. Г.** Методические основы организации педагогического проектирования уроков русского языка в начальной школе / Э. А. Г. Билял, Э. Р. Анафиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85–1. – С. 48–50.
3. **Скрябина, О. А.** Методы и приемы открытия нового знания на уроке русского языка / О. А. Скрябина // Русский язык в школе. – 2017. – № 5. – С. 3–7.
4. **Томашева, Е. П.** Современные подходы к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи / Е. П. Томашева // Социальное развитие детей в мультикультурном мире: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию кафедры дошкольного и специального образования Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, Елец, 28 февраля 2024 года. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2024. – С. 245–250.

УДК 159.923.2 – 053.6

Сухобрус Яна Максимовна,
студент 1 курса магистратуры,
направление подготовки «Психология»,
программа магистратуры «Психология развития»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
kotovskaya382@yandex.com

Научный руководитель: **Черных Лариса Анатольевна**
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ СО СФОРМИРОВАННЫМ И НЕСФОРМИРОВАННЫМ ОБРАЗОМ БУДУЩЕГО

В данной статье автор рассматривает теоретические аспекты взаимосвязи самосознания и образа будущего у студентов. Рассматриваются факторы формирования самосознания и образа будущего, взаимосвязь сформированного и несформированного образа будущего и компонентов самосознания. Выявлены особенности самосознания студентов в зависимости от сформированности образа будущего и временной перспективы.

Ключевые слова: *самосознание, образ будущего, студенческий возраст, идентичность, психологическая устойчивость, кризис идентичности, возрастные кризисы.*

Студенческий возраст представляет собой ключевой этап развития личности, связанный с формированием профессиональной идентичности и жизненных ориентиров. Стремительное изменение современного общества оказывает значительное влияние на восприятие студентами собственных «Я-концепции» и образа будущего. Данная проблема является актуальной, так как условия жизни в современном обществе оказывают значительное влияние на жизнь студентов, что может приводить к изменению понимания образа будущего и самосознания.

В связи с этим целью статьи является выявить особенности самосознания студентов со сформированным и несформированным образом будущего.

Самосознание определяется как высший уровень психического отражения, обеспечивающий осознание человеком своих потребностей, ценностей и целей. По Л. С. Выготскому, его структура включает самооценку, самоотношение и саморегуляцию, которые формируются в процессе интериоризации социальных норм [3]. С. Л. Рубинштейн расширил это понимание, связав самосознание с жизненными планами. По его мнению, осознание себя невозможно без проектирования будущего, так как цели и ожидания формируют «субъективную траекторию» личности [6]. И. С. Кон и Л. И. Божович акцентировали роль «Я-концепции» в юношеском возрасте. И. С. Кон отмечал, что в этот период происходит активное структурирование идентичности через экспериментирование с социальными ролями [5], а Л. И. Божович связывала самосознание с иерархией мотивов, где доминирующие цели определяют самооценку [2].

Согласно возрастной периодизации Д. Б. Эльконина, студенческий возраст (18–25 лет) относится к периоду ранней взрослости, где ведущей деятельностью становится профессиональное самоопределение [8]. Теория Э. Эриксона дополняет это представление, выделяя кризис идентичности как ключевую проблему данного этапа. По Э. Эриксону, успешное разрешение кризиса зависит от интеграции прошлого опыта и будущих целей, что формирует «чувство эго-идентичности» [9].

Исследования Е. А. Климова указывают, что в студенческой среде формируется профессиональная «Я-концепция». Е. А. Климов подчеркивал, что профессиональное

самоопределение включает оценку своих компетенций и соотнесение их с требованиями будущей профессии [4]. А. Г. Асмолов добавлял, что в условиях нестабильности (например, смена карьерных ориентиров) у студентов возникает «ролевой конфликт», который может дестабилизировать самооценку [1].

Сазоненко Н. Н. определяет образ будущего как систему ожиданий, целей и страхов, структурирующих временную перспективу личности [7]. В студенческом возрасте этот образ тесно связан с профессиональными амбициями и социальными ожиданиями.

Теория временной перспективы Ф. Зимбардо объясняет, что сбалансированное восприятие времени (сочетание ориентации на будущее, настоящее и прошлое) коррелирует с психологическим благополучием [11].

Теория «возможных Я» Х. Маркуса и П. Нуриуса объясняет эту взаимосвязь. Согласно авторам, «возможные Я» – это репрезентации того, кем человек хочет стать (например, «успешный ученый») или боится стать («неудачник»). Эти образы служат мостом между текущей идентичностью и будущими целями, а также мотивируют к действиям, избеганию негативных сценариев [10]. У студентов с несформированным образом будущего «возможные Я» носят абстрактный характер («хочу быть богатым»), что не обеспечивает конкретных стратегий развития. Это приводит к фрагментации самосознания и росту внутренних конфликтов.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что сформированность образа будущего у студентов выступает фактором гармонизации самосознания, обеспечивая интеграцию ценностей, целей и самооценки.

Особенностями самосознания студентов со сформированным образом будущего являются: интеграция ценностей, целей и самооценки; наличие конкретных «возможных Я», обеспечивающих стратегии развития; сбалансированная временная перспектива и чёткая профессиональная «Я-концепция», с несформированной временной перспективой – абстрактные «возможные Я», фрагментация самосознания, ролевые конфликты, несбалансированность временной ориентации и не интегрированные жизненные планы.

Практическим следствием исследования является необходимость разработки программ психологического сопровождения, направленных на развитие навыков целеполагания и рефлексии у студентов с несформированными временными перспективами.

Список литературы

1. **Асмолов, А. Г.** Психология личности : принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Издательство МГУ им. М. В. Ломоносова, 2008. – 367 с.
2. **Божович, Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 320 с.
3. **Выготский, Л. С.** Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 500 с.
4. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.
5. **Кон, И. С.** В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 254 с.
6. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
7. **Сазоненко, Н. Н.** Образ будущего как компонент временной перспективы личности / Н. Н. Сазоненко // Психологический журнал. – 2015. – № 3. – С. 45–53.
8. **Эльконин, Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 400 с.
9. **Erikson, E. H.** Identity: Youth and Crisis / E.H. Erikson. – New York : Norton, 1968. – 256 p.
10. **Markus, H.** Possible Selves / H. Markus, P. Nurius // American Psychologist. – 1986. – № 9. – P. 954–969.
11. **Zimbardo, P. G.** The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life / P. G. Zimbardo, J. N. Boyd. – New York : Free Press, 2008. – 342 p.

УДК 373.3.016:003-028.31-078.78

Титарова Наталья Игоревна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Начальное образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
nata.titarova.1234@gmail.com

Научный руководитель: **Алябьева Светлана Николаевна,**
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена исследованию дидактического потенциала театрализованной деятельности на уроках литературного чтения как средства патриотического воспитания младших школьников. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования у младших школьников чувства любви к Родине, уважения к её истории и культуре.

Ключевые слова: *дидактический потенциал, театрализованная деятельность, литературное чтение, патриотическое воспитание, младший школьник.*

Дидактический потенциал театрализованной деятельности на уроках литературного чтения является важным средством формирования патриотического воспитания младших школьников. Интеграция театра в образовательный процесс включает театральные элементы, создавая единство артистического выражения и педагогических принципов.

Патриотическое воспитание играет ключевую роль в формировании гармоничной личности, любящей свою Родину и готовой к её защите и процветанию. Оно прививает уважение к истории, культуре и традициям своего народа, развивает чувство гордости за достижения страны и сопричастности к её судьбе. Патриотизм воспитывает ответственность за настоящее и будущее своей Родины, формирует активную гражданскую позицию и стремление вносить вклад в общее дело.

Основной аспект театрализованной деятельности в патриотическом воспитании младших школьников – образность в реальном и художественном контекстах, что способствует выбору выразительных средств и созданию сценариев, погружение в атмосферу истории, культуры и традиций своей страны.

Рыжкова Т. В. утверждает, что театрализация является одной из форм взаимодействия между педагогом и учениками, делая их отношения более близкими и доверительными [2, с. 24].

Симаковский А. Э. подчеркивает, что детская театрализованная деятельность обладает рядом характерных черт:

– театр служит активным способом отражения детьми мира, который их окружает;

– участие в театрализованной деятельности выделяется специфическим подходом, который применяет младший школьник в процессе;

– эта деятельность носит социальный характер и эволюционирует в зависимости от исторических изменений в жизни общества;

– она представляет собой творческое отображение реальности с точки зрения ребёнка;

– театрализованная деятельность позволяет использовать и развивать свои знания, а также обогащать их, что способствует тренировке и развитию нравственных и познавательных способностей у детей;

– театр выступает как форма коллективного взаимодействия, обладающая динамикой и способностью к развитию.

Рассмотрим основные аспекты использования театрализованной деятельности на уроках литературного чтения [1]:

1. Эмоциональное вовлечение.

Театрализованная деятельность позволяет обучающимся эмоционально переживать литературу, сопереживать героям и их судьбе. В таких необычных формах чтения младшие школьники лучше усваивают содержание произведений, а также важные патриотические идеи, транслируемые через литературные тексты. Эмоциональная вовлеченность в сюжет помогает формировать у детей чувства привязанности к национальным ценностям и культурным достижениям.

2. Развитие критического мышления и творческих способностей.

Работа над театрализованными представлениями стимулирует развитие критического мышления и творческих способностей школьников. Дети учатся анализировать произведения, выделять главные идеи и ценности, а также обсуждать и интерпретировать тексты в контексте своего опыта и знаний о стране. Это способствует не только развитию патриотических чувств, но и формированию активной и самостоятельной позиции.

3. Совершенствование коммуникативных навыков.

Театрализованная деятельность способствует развитию навыков общения. Участие в ролевых играх и сценках требует от младших школьников умения работать в команде, слушать друг друга и выражать свои мысли. Эти коммуникативные навыки важны для формирования гражданской позиции, социальной ответственности и активного участия в жизни общества.

4. Интеграция знаний о культуре и истории.

Театрализованные постановки позволяют глубже понять культурные и исторические контексты, связанные с произведениями, которые обучающиеся изучают. Используя литературу, отражающую исторические события, обычаи и традиции своего народа, учителя могут помочь младшим школьникам осознать значимость патриотизма в жизни каждого гражданина.

5. Формирование навыков креативности и ответственности.

Работа над сценическими постановками требует от младших школьников проявления креативности и ответственности. Они учатся планировать свои действия, разрабатывать идеи, реализовывать их в команде и представлять результат своим сверстникам. Это формирует у обучающихся чувство удовлетворения от выполненной работы и гордости за свои достижения, что, в свою очередь, усиливает их патриотические чувства.

6. Укрепление связи с Родиной.

Использование произведений отечественных авторов способствует усилению чувства идентичности и принадлежности к своей культуре. Театрализованные постановки о традициях и героях, связанных с историей страны, помогают младшим школьникам осознать, что они являются частью большого духовного и культурного наследия.

Театр и театрализованная деятельность представляют собой такой дидактический потенциал, что способствуют патриотическому воспитанию младших школьников на уроках литературного чтения. Это позволяет интегрировать художественное восприятие с практическими действиями, что делает процесс обучения более эмоционально насыщенным и запоминающимся.

Разберём несколько ключевых методов театрализованной деятельности в контексте патриотического воспитания:

1. Инсценировка произведений.

Инсценировка литературных произведений, связанных с темами патриотизма, является одним из наиболее эффективных методов. Ученики могут выступать в ролях героев, что позволяет им глубже почувствовать эмоции и ценности, заложенные в литературе. Это помогает развить у младших школьников не только артистические способности, но и чувство

ответственности за своих персонажей, их судьбы и поступки, что способствует осознанию патриотических тем.

2. Ролевые игры.

Ролевые игры дают возможность младшим школьникам примерить на себя различные роли: от исторических личностей до вымышленных героев. Важно создать сценарии, в которых дети могут проявлять свои эмоции и обсуждать значения патриотизма, гражданственности и героизма. Такие игры развивают эмпатию и помогают осознать сложные моральные выборы, связанные с любым действием ради Родины.

3. Создание театральных представлений.

Организация театральных представлений на основе литературных произведений способствует сплочению класса и созданию коллективного творческого продукта. В ходе подготовки к спектаклю учащиеся изучают содержание, историю и контекст произведений, что углубляет их понимание патриотических ценностей и исторических событий.

4. Кукольный театр.

Использование кукольного театра позволяет вовлечь младших школьников в процесс более интерактивно. Создание кукольных спектаклей по произведениям, лёгким для восприятия, помогает младшим школьникам не только увидеть, но и сыграть важные патриотические моменты. Это создаёт возможность для обмена чувствами и размышлениями о роли каждого человека в жизни общества.

5. Творческие мастерские.

Проведение творческих мастерских, посвящённых патриотическим темам, включает в себя создание сценариев, написание стихов или песен, создание декораций и костюмов. Это позволяет младшим школьникам развивать свои таланты и способности, а также углублять понимание патриотических ценностей через собственное творчество.

6. Драматизация стихотворений и прозы.

Драматизация стихотворений и прозы позволяет сделать уроки литературного чтения более увлекательными и насыщенными. Учащиеся могут работать с текстами, которые передают дух своего времени, рисунки о героях и великих событиях. Это создаёт новое измерение восприятия литературного материала и активизирует эмоциональную составляющую патриотического воспитания.

7. Кросс-культурные проекты.

Организация театрализованных мероприятий, посвящённых патриотическим темам, в рамках кросс-культурных проектов позволяет младшим школьникам знакомиться с историей и культурой других народов. Это расширяет их представления о мире и создаёт благоприятный контекст для формирования уважения к различным культурам и патриотизму как универсальной ценности [2, с. 125].

Таким образом, театрализованная деятельность на уроках литературного чтения становится важным инструментом патриотического воспитания младших школьников, сочетая образовательные и воспитательные аспекты. В процессе театрализации младшие школьники не просто читают литературные произведения, но и погружаются в атмосферу истории, культуры и традиций своей страны. Роли, которые они исполняют, позволяют им лучше понять чувства и переживания героев, раскрыть глубину патриотических эмоций.

Список литературы

1. **Жесткова, Е. А.** Литературный кружок как форма организации внеурочной деятельности с одарёнными детьми / Е. А. Жесткова, Е. Н. Рыбакова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. № 1–2. – С. 120–125.
2. **Рыжкова, Т. В.** Литературное развитие младших школьников: учеб. пособие / Т. В. Рыжкова. – СПб., 2008. – 408 с.
3. **Щеглова, И. В.** Использование исторической реконструкции в патриотическом воспитании учащихся / И. В. Щеглова // Историческое образование и наука. –2019. – № 2. – С. 45–50.

УДК 159.922

Титова Валерия Сергеевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
vt33230@gmail.com

Научный руководитель: **Кубатина Юлия Анатольевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В данной статье рассматривается особенности содержания образа брачного партнера в юношеском возрасте. Психологический портрет потенциального супруга в этот период оказывает существенное влияние на будущий выбор, играет значительную роль при принятии решения о создании семьи. Молодые люди, делая такой выбор, часто ориентируются на свои эмоциональные переживания, потребности, идеалы и установки. При этом зачастую представления юношей и девушек разнятся по содержанию, что является одной из причин недопонимания в партнерских отношениях.

Ключевые слова: *юношеский возраст, психологический портрет, брачный партнер, образ партнера, выбор партнёра, личностные характеристики партнера.*

Актуальность темы представления молодых людей о будущем супруге обусловлена увеличением числа разводов и изменениями в традиционных семейных ценностях. Все больше молодых людей не спешат создавать семью, что негативно сказывается на обществе. Одной из причин этого «брачного неблагополучия» может быть неадекватное представление о будущем супруге и супружеской жизни. Поэтому юношам и девушкам, начинающим строить отношения, важно понимать, какие качества и черты личности следует учитывать при выборе партнера. По мнению А. Н. Волковой, образ партнера представляет собой индивидуальное и многомерное психическое образование, формирующееся в процессе взаимодействия человека с окружающим миром. Это образование определяет ожидания, восприятие и поведение по отношению к потенциальному или реальному партнеру [4].

Целью нашего исследования является изучение особенностей психологического портрета брачного партнера в юношеском возрасте.

В юношеском возрасте выбор партнера еще не является задачей возраста, это произойдет на следующем возрастном этапе, однако это период, когда завязываются первые романтические отношения, юноши и девушки получают первый опыт любви. Также стоит упомянуть, что, как отмечает Е. И. Захарова, представления о социальной роли (супруга, родителя) складываются задолго до того, как человек начинает ее осваивать, и выполняют ориентирующую функцию [1; 5].

Проблема образа брачного партнера изучалась как западными, так и отечественными психологами. Так Р. Сентерс [3] и Р. Уинч [4] пишет, что в выборе супруга каждый индивидуум ищет того, от кого ожидает максимум удовлетворения потребностей. При этом влюбленные должны обладать сходством социальных черт, а психологически дополнять, а не дублировать друг друга. В отечественной психологии стоит отметить работу Т. В. Андреевой, по мнению которой у современной молодежи наблюдается ряд негативных тенденций в восприятии брака и будущего супруга (данное исследование проводилось в 2004 году [2]). Молодые люди могут рассматривать семью как ограничение свободы и осознавать ее ценность только через трудный опыт. Интересно, что любовь занимает лишь четвертое место по значимости при выборе партнера, уступая уважению, доверию и взаимопониманию. Это свидетельствует о пересмотре традиционных представлений о любви в супружеских отношениях.

Таким образом, благодаря пониманию психологического портрета как эталона будущего супруга поможет молодым людям сделать осознанный выбор, учитывая свои потребности и ожидания от отношений. Изучение данной темы может способствовать формированию адекватного представления о партнере, что приведет к устойчивым и здоровым отношениям и укреплению семейных связей.

В нашем исследовании участвовало 62 студента (35 девушек и 27 юношей) ФГБОУ ВО «ЛГПУ» направления подготовки «Психология», «Специальное (дефектологическое) образование», «Логопедия», «Физическое воспитание», «Педагогическое образование (с двумя профилями) Математика и информатика».

Основным диагностическим инструментом исследования психологического образа брачного партнера в юношеском возрасте стало эссе на тему: «Каким должен быть мой будущий супруг / супруга». Данное эссе позволит нам более детально проанализировать содержание портрета брачного партнера современных юношей и девушек. Результаты проведения констатирующего эксперимента отражены на Рис. 1.

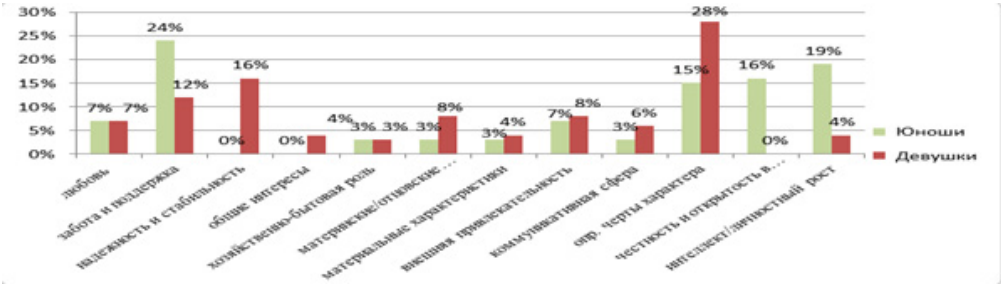

Рис. 1. Соотношения образа брачного партнёра у современных юношей и девушек

Анализируя результаты, показанные на Рис. 1, мы видим, что для почти 1/3 девушек (28%) в будущем брачном партнере больше всего важны определенные черты характера (шкала «Характер»), т. е. для них важно, чтобы он был: добрый, открытый, милый, уважал свою партнёршу, спокойный, самостоятельный, независимый, трудолюбивый, уверенный в себе, смешной и пр. У юношей же требования к характеру будущей партнерши в рамках ее образа предъявляют 15% опрошенных, при этом для юношей важно, чтобы их будущая супруга была жизнерадостной, скромной, уникальной, ответственной, без вредных привычек, самостоятельной, сильной и уверенной в себе.

Второй по значимости в образе брачного партнёра для девушек является шкала «Надежность и стабильность» (отмечают 16%). Они хотят видеть рядом с собой верного, надежного, ответственного, честного супруга, с которым чувствуешь себя в безопасности. Для юношей же данные качества в образе будущей супруги оказались вообще незначимыми (их не упоминает ни один респондент).

Далее в образе будущего брачного партнера у девушек идет шкала «Забота и поддержка» (характеристики молодых людей, соответствующие этим критериям, отмечают 12% девушек). Данный результат говорит о том, что для девушек важно, чтобы будущий супруг был поддерживающим, заботливым и внимательным. Надо сказать, что если у девушек требования к данным характеристикам партнера занимают третью позицию по значимости, то у юношей данные характеристики будущей супруги отмечает практически четверть опрошенных юношей (24%), что составляет максимально большую группу общих выборов. То есть для юношей первостепенно важно, чтобы девушка была понимающей, поддерживала в трудную минуту, заботилась и т. д.

По 8% опрошенных девушек подчеркнули в образе будущего партнера значимость его внешней привлекательности (девушки хотят видеть перед собой красивого, приятного, стильного, сексуального и харизматичного мужчину. Сразу отметим, что внешность партнерши отметили и 7% юношей: девушка должна быть с хорошей фигурой, красивой и стильной) и его отцовские качества (в образе же будущей супруги роль матери его детей называют значимой только 3% юношей).

Надо сказать, что о любви к ней(ему) будущего супруга(супруги) как необходимом его(ее) качестве сказали только 7% опрошенных как девушек, так и юношей. Такой низкий процент упоминания любви в нашей выборке подтверждает результаты Т. В. Андреевой [2], которая говорит о нивелировании данного чувства в молодежной среде в пользу, например, показателей материального состояния партнера.

Следующими качествами, о которых упоминают девушки (6% опрошенных), являются требования к особенностям личности, проявляющимся в общении (шкала «Требования к коммуникативной сфере партнера»): девушки хотят, чтобы будущий супруг был готов идти на компромиссы, был уступчивым и терпеливым. Такие требования к образу будущей супруги выдвигает только 3% опрошенных юношей.

По 4% опрошенных девушек в качестве необходимых черт образа будущего супруга назвали его материальную обеспеченность (он должен быть щедрым, успешным и финансово обеспеченным; среди юношей же требования к материальной стороне образа будущей супруги отметили почти столько же опрошенных – это 3%), а также «Интеллект и личностный рост» (для девушек важно, чтобы их супруг был зрелой личностью, умный и интересный человек). Отметим, что у юношей больший процент опрошенных подчеркнул значимость этих характеристик партнера – 19%, для них важно, чтобы их супруга была умной, целеустремленной и зрелой личностью).

Наконец, меньше всего девушек (3%) упомянули, описывая образ будущего партнера, его хозяйственные качества (шкала «Хозяйственно бытовая роль партнёра»), и ровно такой же процент юношей упомянули о важности хозяйственных навыках будущего партнера. При этом 16% опрошенных юношей важными считают честность, открытость и искренность будущей супруги в отношениях (девушки же эти качества вообще не выделяли в качестве значимых характеристик образа будущего партнера).

Итак, полученные результаты дают возможность говорить о том, что портрет будущего брачного партнера у современных девушек и юношей несколько отличается: для девушек важен характер будущего партнера, поскольку они стремятся к глубоким и значимым отношениям, основанным на доверии, уважении и взаимопонимании. Это может быть связано с их потребностью в эмоциональной безопасности и стабильности. Для юношей же в первую очередь важны забота и поддержка, так как они ищут партнера, который будет эмоционально доступен и поддерживать их в трудные времена. При этом они не считают, что девушка обязательно должна иметь с ними общие интересы. Что касается любови к партнеру как необходимого компонента образа будущего супруга и его будущей родительской роли, то в нашей выборке об этом сказали менее 10% как девушек, так и юношей.

Все это приводит к пониманию значимости не просто гендерного воспитания, но и необходимости создания психолого-педагогических условий для формирования нормативного представления о супружеских ролях, для формирования адекватного образа будущего супруга, а также в целом для развития ценностных ориентаций относительно семьи и супружеских отношений у современных молодых людей.

Список литературы

1. **Агеев, В. С.** Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии, 2017. – № 2. – С. 49–58.
2. **Андреева, Г. М.** Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2017. – 278 с.
3. **Басс, Д. М.** Стратегия выбора партнёра/ Д. М. Басс // Сексология: Хрестоматия. – СПб. : 2000. – 437 с.
4. **Буренкова, Е. В.** Влияние идеального образа партнёра на межличностные отношения в парах / Е. В. Буренкова, Е. Н. Хомиченко // Семейная психология. – 2007. – № 1. – С. 43–55.
5. **Кон, И. С.** Психология юношеского возраста: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

УДК 371.123:371.321

Трофимова Татьяна Павловна,
студент 2 курса,
направление подготовки «Педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
tatyana_trofimova.02@mail.ru

Научный руководитель: **Малькова Марина Александровна**
доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

В статье рассматривается методическая культура педагога начального образования как ключевой компонент профессионального мастерства. Рассматриваются основные аспекты формирования методических навыков, влияющих на качество обучения. Подчеркивается важность актуализации знаний и умений, необходимых для эффективного педагогического процесса.

Ключевые слова: *методическая культура, педагог начального образования, профессиональное мастерство, качество образования, педагогическая деятельность.*

Насущная потребность общества в новой генерации конкурентоспособных педагогов начального образования, способных адекватно реагировать на вызовы времени, реализовывать новые образовательные стандарты на основе педагогики сотрудничества, культуротворчества, инновационности, актуализирует поиск эффективных форм и методов формирования их методической культуры в процессе профессиональной подготовки.

Методическая культура педагога начальных классов – это интегративное качество личности педагога, состоящее из совокупности мотивов, ценностей, компетенций и умений оптимально использовать разнообразные методы и способы обучения и воспитания в многопредметной среде начальной школы, базирующейся на основе рефлексивных действиях и обеспечивающей высокий уровень профессиональной деятельности педагога, направленной на творчество и самосовершенствование.

Дефиницию «методическая культура» ученые рассматривают как: интегративное качество личности и деятельностное проявление профессионально-педагогической культуры (И. Н. Артемьева, Т. Н. Бережная, Ю. В. Подповетная); интегрированный показатель эффективности работы педагога, который выступает как субъектный аспект профессиональной деятельности (А. Л. Зубков, И. И. Новик); как социально-профессиональная характеристика (Л. П. Плеханова).

В период модернизации системы образования методическая культура педагога играет ключевую роль в организации образовательного процесса. Педагоги с высоким уровнем методической культуры способны эффективно адаптировать образовательные программы к индивидуальным особенностям учащихся, что способствует повышению их успеваемости.

Методическая культура И. Н. Артемьевой описывается как базовая интегральная черта и личностное образование профессиональной компетентности и личности педагога, позволяющая ему в процессе профессиональной деятельности в полной мере реализовать познавательные, воспитательные и развивающие возможности обучения, которые обеспечивают профессионально-личностное развитие и саморазвитие учителя [1, с. 7].

Плехановой Л. А. методическая культура трактуется как социально профессиональная характеристика, обеспечивающая высокий уровень педагогической деятельности; методическое осмысление используемых педагогических средств, и способствующая созданию и освоению педагогом новых педагогических ценностей и технологий [5, с. 222].

Методическая культура педагога представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной организации образовательного процесса. Это понятие охватывает как теоретическую базу, так и практическое применение педагогических методик, что позволяет адаптировать подходы к обучению в зависимости от потребностей учеников. Исследование М. А. Гуляевой подчеркивает, что методическая культура формируется на основе профессиональной подготовки и постоянного саморазвития, что делает её основополагающим элементом профессиональной деятельности педагога [2, с. 70].

Методическая культура педагога включает несколько ключевых компонентов. Во-первых, это методологическая компетентность, которая отражает способность педагога применять теоретические знания в практике. Во-вторых, это владение методиками преподавания, что позволяет эффективно организовывать учебный процесс. В-третьих, это рефлексивные умения, необходимые для анализа и совершенствования своей педагогической деятельности [5]. Согласно информации, предоставленной Министерством образования Российской Федерации, совершенствование данных компонентов представляет собой значительное направление в процессе повышения квалификации учителей начальных классов.

Именно методическая культура педагога начального образования является основой профессионального мастерства специалиста, так как включает совокупность знаний, навыков и методических компетенций, которые необходимы для успешного выполнения профессиональных обязанностей. Связь между методической культурой и профессиональным мастерством состоит в том, что первая создает основу для эффективного решения образовательных задач, обеспечивая применение оптимальных методов и приемов обучения.

От профессионального мастерства педагогического работника во многом зависит как успешность его профессиональной деятельности, так и степень удовлетворенности ею. В специализированной литературе концепция «педагогическое мастерство» анализируется исследователями с различных точек зрения. Л. В. Мардахаев определяет профессиональное мастерство педагога следующим образом [3; 4]:

– сплав интуиции и профессиональных знаний; научного и авторитетного руководства педагогическим процессом, способного преодолеть трудности учебно-воспитательного процесса; умения чувствовать психологическое состояние обучающегося и воспитанника, внимательно относиться к личности; мудрости и творческого потенциала, способности к научному анализу и др.;

– комплекс личностных свойств, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности.

Мардахаев Л. В. [3, с. 9] выделяет следующие компоненты профессионального мастерства педагога: личность педагога, а именно – ее духовное богатство – основа успешности педагогической деятельности; теоретическая готовность педагогического работника предусматривает освоение им комплекса знаний; исследовательская подготовленность – это владение основами исследовательской деятельности; методическая подготовленность предполагает свободную ориентацию в области методик обучения и воспитания и уверенное владение ими; информационная подготовленность, которая предполагает владение информационными (IT) технологиями создания образовательного продукта и его реализации на занятиях.

Методическая культура, как основа профессионального мастерства, играет ключевую роль в развитии профессиональных компетенций педагога начального образования. Она способствует развитию таких компетенций, как способность к анализу и рефлексии собственной деятельности, умение адаптировать методики под индивидуальные потребности учащихся и владение современными образовательными технологиями. Согласно исследованиям, педагоги с высоким уровнем методической культуры демонстрируют более высокий уровень профессиональной компетентности, что выражается в успешном достижении образовательных целей и повышении качества обучения [6, с. 221]. Это подчеркивает необходимость постоянного развития методической культуры в процессе профессионального становления педагога.

Практическое значение методической культуры для образовательного процесса заключается в её влиянии на качество обучения и воспитания учащихся. Педагоги, обладающие высоким

уровнем методической культуры, способны эффективно применять инновационные методы и подходы, что способствует лучшему усвоению материала учащимися и их вовлеченности в учебный процесс. Исследования показывают, что уровень успеваемости учеников напрямую связан с методической культурой учителя: педагоги с высоким уровнем этой культуры достигают лучших результатов в образовательной деятельности. Это подтверждает необходимость систематической работы над развитием методической культуры как основы профессионального мастерства педагога.

Таким образом, методическая культура как основа профессионального мастерства оказывает значительное влияние на качество образовательного процесса, определяя выбор педагогом методов и приемов обучения. Высокий уровень методической культуры позволяет учителю применять инновационные подходы, что делает обучение более интересным и эффективным.

Список литературы

1. **Артамонова, Е. И.** Отчет президиума МАНПО: Эффективное сотрудничество педагогической общественности Международной академии наук педагогического образования (Отчетный доклад о деятельности Некоммерческого Партнерства «Международная академия наук педагогического образования» за 2015 г.) / Е. И. Артоманова // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 2. – С. 7–8.
2. **Гуляева, М. А.** Методическая культура современного педагога профессионального образования / М.А. Гуляева // Современные тенденции развития профессионального образования. – 2013. – №4(12). – С. 67–72.
3. **Мардахаев, Л. В.** Профессиональное мастерство педагога, его сущность, содержание и особенности развития / Л. В. Мардахаев // Педагогика и психология: академический журнал. – 2024. – № 1(4). – С. 8–13.
4. **Мардахаев, Л. В.** Педагогическое мастерство социального педагога, его сущность и содержание / Л. В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 2(24). – С. 58–70.
5. **Малькова, М. А.** Этапы профессионального развития научно-педагогических кадров высшей школы / М. А. Малькова // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 1. – С. 110–113.
6. **Эльмурзаева, Р. А.** Научно-методическая культура учителя как социально-педагогический феномен / Р. А. Эльмурзаева , И. В. Мусханова, В. С. Цилицкий // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 2. – С. 217–229.

УДК 159.94:004

Трусова Наталия Сергеевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
ntrusova00@mail.ru

Научный руководитель: **Черных Лариса Анатольевна**
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ИГРАЮЩИХ В КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ

В статье рассматриваются теоретические аспекты стрессоустойчивости у юношей и девушек, увлекающихся компьютерными играми. Анализируются основные подходы к пониманию стрессоустойчивости, а также факторы, влияющие на ее формирование и развитие. Статья направлена на углубление понимания взаимосвязи между компьютерными играми и стрессоустойчивостью, что может быть полезно для дальнейшего изучения данной темы и разработки практических рекомендаций.

Ключевые слова: *стресс, стрессоустойчивость, компьютерные игры, юношеский возраст, юноши и девушки.*

Ежегодно растет число молодых людей, увлеченных компьютерными играми, что привлекает внимание к их психическому здоровью и способности справляться со стрессовыми ситуациями. Современные условия жизни, отличающиеся высокой конкуренцией, стремительными переменами и значительными нагрузками, требуют от молодежи хорошо развитых механизмов стрессоустойчивости.

Вопрос стрессоустойчивости среди молодых геймеров является важным, ведь он оказывает влияние на их психологическое развитие, социальную адаптацию и общее самочувствие. В подростковом возрасте активно формируется личность, и игры играют значительную роль в этом процессе. Если они помогают развивать навыки решения проблем, учат справляться со стрессом и улучшают эмоциональный интеллект, то они могут способствовать укреплению стрессоустойчивости. Но, если игры включают агрессивный контент или провоцируют излишнее напряжение, они способны снижать эту способность. Более того, избыточная увлеченность компьютерными играми может вести к социальной изоляции и сокращению контактов с окружением, что отрицательно влияет на развитие коммуникативных навыков и усиливает стресс, связанный с реальными социальными взаимодействиями.

Во время игрового процесса участники сталкиваются с разными видами стрессоров – как положительными, так и отрицательными. Положительные стрессоры, такие, как: временные ограничения и необходимость быстро принимать решения, могут помочь развить навыки решения проблем и укрепить стрессоустойчивость. Отрицательные же стрессоры, вроде конкуренции с другими игроками или агрессивного контента, могут повышать общий уровень стресса и снижать устойчивость к нему.

Исследованием стрессоустойчивости занимались зарубежные учёные, такие, как: Г. Селье, и Р. Лазарус и отечественные исследователи, включая В. А. Бодрова, Л. И. Анцыферову, Н. И. Вебера, И. А. Джидарьяна, Р. М. Грановского, О. А. Карабанову, О. А. Карабанову, Т. Л. Крюкову, А. Е. Личко, О. В. Лозгачеву, Л. А. Китаева-Смыка, В. В. Собольникова, А. Б. Леонову и многих других. Ганс Селье действительно был основоположником теории стресса и ввел понятие общего адаптационного синдрома, который включает три фазы. Реакция тревоги – первая стадия, когда организм сталкивается с новым требованием или угрозой.

В этот период происходит мобилизация ресурсов организма для противостояния стрессу. Это сопровождается активацией симпатической нервной системы и выбросом гормонов, таких, как адреналин и кортизол. Стадия сопротивления – вторая фаза, когда организм адаптируется к продолжающемуся воздействию стресса. Если требования остаются умеренными, организм может поддерживать состояние повышенной готовности достаточно долго. Стадия истощения – третья и финальная стадия, наступающая в случае длительного воздействия стресса. Организм исчерпывает свои ресурсы [9].

Стрессоустойчивость является важной частью личностной структуры, позволяющей эффективно справляться с негативными эмоциями. Подростки начинают особенно остро ощущать стресс в связи с возрастными психофизиологическими изменениями, расширением своего социального окружения, пробованием различных социальных ролей и переживанием кризиса идентичности, характерного для периода полового созревания. Для того, чтобы подростки могли эффективно справляться со стрессом, необходимо развивать их способность к эмоциональной саморегуляции и рефлексии. Эти навыки должны стать частью их повседневной жизни.

Исследование проблемы стрессоустойчивости в современной психологии показывает отсутствие единого общепринятого определения данного термина. Многие ученые используют понятие «эмоциональная устойчивость», которое рассматривается как синоним стрессоустойчивости. Это связано с тем, что механизмы и природа эмоциональной устойчивости изучены более глубоко и подробно, что позволяет исследователям точнее описывать и анализировать явления, связанные с устойчивостью личности к внешним и внутренним стрессовым факторам. Таким образом, концепция эмоциональной устойчивости становится основой для дальнейшего изучения и понимания стрессоустойчивости в психологическом контексте [2].

Ермаков Е. Г. отмечает, что стрессоустойчивость представляет собой внутреннее напряжение личности в процессе выполнения сложных задач. Эта способность помогает сохранять ясность мышления, поддерживать продуктивную деятельность, оставаться эффективным и гармоничным даже в условиях повышенного давления. Благодаря стрессоустойчивости человек способен справляться с различными видами нагрузок – умственными, эмоциональными, волевыми и психологическими, минимизируя негативное воздействие на физическое здоровье. Устойчивость к стрессу обеспечивает сохранение работоспособности, конструктивного взаимодействия с окружающими и внутреннее равновесие. Она способствует развитию таких качеств, как: самообладание, умение контролировать негативные эмоции, стойко переносить испытания и справляться с профессиональными вызовами различного характера (физическими, когнитивными, эмоциональными) [7].

Эмоциональная устойчивость является неотъемлемым свойством психики, которое отражает способность индивида успешно справляться с трудностями и вызовами в различных жизненных ситуациях. Компьютерные игры уже несколько десятилетий являются неотъемлемой частью жизни современной молодежи. С каждым годом они становятся всё более популярными, формируя новую субкультуру и влияя на культуру и образ жизни молодого поколения. В области цифровых развлечений активно ведутся научные исследования, касающиеся компьютерных игр. Большая часть исследований проводится в США и странах Европы, где индустрия медиаразвлечений находится на высоком уровне развития [7]. В современной классификации компьютерных игр всё чаще применяется разделение на несколько категорий: многопользовательские (предусматривающие взаимодействие двух и более игроков), однопользовательские, а также онлайн-игры и игры в режиме оффлайн.

Многопользовательские игры предполагают соревнование и требуют от игроков понимания своей ответственности перед другими участниками при выполнении совместных задач [3]. Погружение в игровую среду позволяет людям удовлетворять различные психологические потребности, такие, как чувство достижения и признание. Согласно исследованию А. Г. Шмелёва (1988), доля активных геймеров варьируется от 10% до 14%. Однако другие специалисты,

такие как доктор М. Орзак, приводят более высокие цифры – от 40% до 80%. Примечательно, что среди юношей увлечение играми выражено сильнее, чем среди девушек. Интерес к играм также снижается с возрастом и повышением образовательного уровня [4]. В ходе исследования компьютерной зависимости были обнаружены ключевые механизмы её формирования. Они основаны на желании человека принять на себя роль другого и стремлении уйти от реальности. Люди, уверенно интегрированные в общество, не стремятся избегать действительности. Личность, гармонично воспринимающая себя и свое окружение, не склонна искать убежища в образе другого человека или существа. К такому уходу прибегают лишь те, кто испытывает трудности с адаптацией и искаженно оценивает свою реальность. Постепенно такие индивиды погружаются в виртуальные пространства, проводя там все больше времени, одновременно теряя интерес к миру настоящему. Параллельно с этим формируется их «цифровое Я», тогда как развитие настоящей личности замедляется. По мере усиления зависимости сознание оказывается перед выбором между виртуальной средой, где возможно всё, и реальностью, полной рисков и ограничений. Человек всё реже живет настоящим моментом, предпочитая уходить в иллюзорную свободу цифрового мира [4]. Улучшение когнитивных функций могут быть одним из положительных эффектов от компьютерных игр. Игровая деятельность способна эффективно снижать уровень стресса и тревожности благодаря созданию эффекта погружения и отвлечения от повседневных забот. Кроме того, командные компьютерные могут улучшить социальные навыки игроков и уменьшить чувство одиночества и изоляции. Ряд исследований свидетельствует о том, что систематическое занятие компьютерными играми способно развивать способности, помогающие лучше управлять стрессовыми ситуациями. Например, в играх часто приходится быстро принимать решения, планировать стратегию и управлять эмоциями в условиях неопределённости. Это может сделать игроков более устойчивыми к стрессу, а навыки, полученные в играх, могут пригодиться в реальной жизни [8].

Важно подчеркнуть, что регулярные игровые сессии способствуют формированию определённых когнитивных способностей: скорости реакции, умения принимать решения и стратегически мыслить, что позитивно отражается на общем уровне устойчивости к стрессу. Этот факт подкрепляет точку зрения о том, что компьютерные игры могут играть роль инструмента для развития психологической выносливости и адаптации к разнообразным жизненным вызовам.

Таким образом, особенности стрессоустойчивости юношей и девушек, играющих в компьютерные игры, заключаются в следующем: взаимодействие с виртуальной средой может оказывать различное влияние на стрессоустойчивость в зависимости от индивидуальных особенностей игроков. Юношам чаще удается находить в играх способ абстрагироваться от реальности, тогда как девушки больше фокусируются на социальных аспектах игрового процесса, что иногда усиливает их переживания. Стрессоустойчивость игроков также зависит от выбора жанра игры: стратегии и ролевые игры могут способствовать развитию навыков планирования и принятия решений, что положительно сказывается на общей устойчивости к стрессу, в то время как динамичные шутеры и соревновательные жанры могут повышать уровень адреналина и нервозности. Соответственно, исследование связи между участием в компьютерных играх и уровнем стрессоустойчивости представляет собой перспективное направление для дальнейшего анализа, которое позволит глубже понять воздействие цифровых технологий на эмоциональное благополучие молодого поколения.

Список литературы

1. **Аветисова, А. А.** Психологические особенности игроков в компьютерные игры / А. А. Аветисова, Е. Н. Францева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – № 4. – С. 35–58.
2. **Боброва, И. А.** Формирование стрессоустойчивости у подростков : учеб.-метод. пособие / И. А. Боброва. – 2020. – 121 с.

3. **Богачева, Н. В.** Проблема классификации компьютерных игр в контексте психологических исследований геймеров [Электронный ресурс] / Н. В. Богачева, А. Е. Войскунский. – Режим доступа: https://cyberpsy.ru/articles/klassifikaciya-kompyuternyh-igr – Дата обращения: 20.01.2025.
4. **Думачева, Е. А.** Компьютерная зависимость : информ. материал для кураторов, преподавателей, воспитателей, студентов, соц. педагогов и педаг. психологов / Е. А. Думачева. – 2015. – 22 с.
5. **Ермакова, Е. Г.** Профилактические меры борьбы со стрессом в жизни студентов, причины, способы и средства снятия стресса / Е. Г. Ермакова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 9-2(48). – С. 49–52.
6. **Котовская, С. В.** Психология стресса : учеб.-практ. пособие / С. В. Котовская. – М. : МГГЭУ, 2019. – 80 с.
7. **Лучшева, Л. М.** Изучение стрессоустойчивости у юношей, играющих в компьютерные игры (на примере жанров шутер и MOBA) / Л. М. Лучшева. – С. 53–61.
8. **Саблин, Н. Н.** Анализ основных характеристик игровой индустрии / Н. Н. Саблин, А. П. Преображенский // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2019. – № 2(29). – С. 90–93.
9. **Селье, Г.** Биологические корни нашего кодекса / Г. Селье // Стресс без дистресс. – Москва, 1979. – С. 104–109.

УДК 159.923.2

Филонова Полина Михайловна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология.
Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск,
ppolinnk9.3.4@gmail.com

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна,**
старший преподаватель кафедры психологии,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ САМООТНОШЕНИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь ценностных ориентаций и смысловых конструкций юношества с особенностями их самоотношения. Анализируется то, как ценности и смыслы, формирующиеся в данный возрастной период, влияют на самооценку, принятие себя и способность строить гармоничные отношения с окружающими.

Ключевые слова: *ценности, личностный смысл, самоотношение, смысложизненные ориентации.*

Актуальность темы обусловлена значимостью понимания личностного становления в юности, влиянием ценностей на социальные взаимодействия и необходимостью адаптации молодежи в обществе. Исследование этой темы способствует развитию эффективных образовательных методик, предотвращению конфликтов и созданию гармоничных взаимоотношений с окружающими и самим собой в условиях современного мира. Ценности и смыслы, формируемые в юношеском возрасте, играют ключевую роль в становлении личности и определяют направления жизненного пути индивида.

Целью данной статьи является изучение взаимосвязи между различными уровнями самоотношения студентов и их смысложизненными ориентациями. Это включает

исследование того, как самооценка, принятие себя и общая удовлетворенность собой влияют на формирование жизненных смыслов, целей и ценностей у студентов-психологов.

Новизна исследования заключается в комплексном анализе взаимосвязи смысложизненных ориентаций и самоотношения студентов-психологов, специфики данных характеристик для будущих специалистов, а также в возможности использования результатов для разработки программ личностного и профессионального развития, включая методы коррекции самоотношения.

Изучением данной темы занимались такие психологи, как: Э. Эриксон, Л. Кольберг, А. Маслоу, Л. И. Божович, Д. А. Леонтьев, В. Франкл, К. Роджерс, С. Шеффер, М. Кэхилл, И. С. Кон, А. Цукерман, Н. И. Сарджвеладзе.

Согласно Г. Олпорту, ценности – это убеждения человека в том, что действительно важно в жизни [5].

Согласно определению А. Н. Леонтьева, личностный смысл – это отражение в сознании личности мотива деятельности и цели действия. Основной задачей личности является ориентировка в сложной системе отношений, которые связывают его с реальной действительностью [3].

Самоотношение – это оценка личностью собственных черт по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации, по определению С. Р. Пантилеева [4].

Смысложизненные ориентации каждого человека – это набор свойственных только данной личности ценностей и целей, которые она выбрала как основополагающие для своего существования. Особенность данной потребности заключается в уникальности ее понимания каждым человеком и невозможности определить готовые клише наиболее успешных целей существования, что и создает трудности их изучения и развития [5].

Во время исследования было опрошено 56 человек, выборка была сформирована из студентов Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», направления подготовки «Психология» и «Психология. Практическая психология», 1–3 курсов; возраст испытуемых составил 17–21 год.

В ходе исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «МИС» Пантилеева-Столина (опросник самоотношения направлен на выявление уровня отношения испытуемого к самому себе) [4]; «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева («Цель в жизни», которую диагностирует методика, авторы определяют как переживание индивидом онтологической значимости жизни) [3].

Выборка была поделена на 3 группы на основе шкалы глобального самоотношения («S», «МИС»), 1 – респонденты с самоотношением ниже нормы, 2 – респонденты с нормальным самоотношением, 3 – респонденты с самоотношением выше нормы.

Рассмотрим показатели смысложизненных ориентация у испытуемых с разным уровнем самоотношения.

По шкале «Цели в жизни» никто из студентов не показал низкого уровня. Средний уровень диагностирован у 72% испытуемых с самоотношением ниже нормы, у 62% испытуемых с нормальным самоотношением и у 36,36% испытуемых с самоотношением выше нормы. Высокий уровень по данной шкале присущ 28% испытуемых с самоотношением ниже нормы, 38% испытуемых с нормальным самоотношением и 63,64% испытуемых с самоотношением выше нормы. Студенты, имеющие сформированное позитивное самоотношение, способны хорошо формировать собственные цели в жизни, которые добавляют смысл и способность выстраивать временную перспективу.

По шкале «Процесс жизни, интерес, эмоциональная насыщенность жизни» все три группы испытуемых не показали низкого уровня. Средний уровень выражен у 78% испытуемых с самоотношением ниже нормы, 69% испытуемых с нормальным самоотношением и у 77,27% испытуемых с самоотношением выше нормы. Показатели высокого уровня, соответственно, у студентов всех трех групп находятся в диапазоне 20–30%. То есть, уровень самоотношения не оказывает существенного влияния на способность получать удовольствие от жизни и чувствовать наполненность смыслом настоящего момента.

По шкале «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» также наблюдается отсутствие испытуемых с низким уровнем. По 94–95% испытуемых каждой из групп показали средний уровень по данной шкале. Соответственно, малый процент студентов имеет высокие баллы по шкале результативности, что вполне характерно для периода юности, в котором находятся наши испытуемые.

По шкале «Локус контроля – Я» также никто из респондентов не показал низких значений. 50% испытуемых с самоотношением ниже нормы, 63% испытуемых с нормальным самоотношением и 59% – с самоотношением выше нормы демонстрируют средний уровень по данной шкале. Соответственно, 50% студентов с самоотношением ниже нормы, 37% – с нормальным самоотношением и 41% – с самоотношением выше нормы имеет высокий уровень представления о себе, как о действующем субъекте собственной жизни.

По шкале «Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни» испытуемых с низким уровнем не зафиксировано. Средний уровень данной шкалы выражен у 50% испытуемых с самоотношением ниже нормы, у 56% испытуемых с нормальным самоотношением и у 27% испытуемых с самотношением выше нормы. Высокий уровень контроля над собственной жизнью показали 50% испытуемых с низким уровнем самоотношения, 44% испытуемых с нормальным самоотношением и 73% испытуемых с самоотношением выше нормы. Студенты, сформировавшие хорошее самоотношение, показывают убежденность в возможности контроливать события собственной жизни и управлять ей, что подчеркивает их уверенность в своих силах.

Полученные результаты исследования были подвергнуты статистическому анализу посредством критерия ранговой корреляции Спирмена.

Обнаружена значимая отрицательная корреляция между шкалой «Цели в жизни» и отношением других ($r = –0,281$). Это означает, что люди, которые имеют четкие и важные цели в жизни, склонны воспринимать отношения окружающих в более негативном свете. Возможно, что стремление к достижению личных целей иногда вызывает чувство непонимания или даже конфликтов с другими.

У студентов есть отрицательная корреляция между шкалой «Процесс жизни» и самопринятием ($r = –0,326$). Это означает, что чем больше человек сконцентрирован на жизненном процессе и эмоциональной насыщенности своей жизни, тем ниже его уровень самопринятия. Возможно, высокие ожидания от жизни и стремление к интенсивным эмоциональным переживаниям могут приводить к критическому отношению к себе и снижению уровня самопринятия.

Также наблюдается значимая отрицательная корреляция между общим уровнем осмысленности жизни и самопониманием ($r = –0,230$). Это указывает на то, что чем выше общий уровень осмысленности жизни человека, тем ниже его уровень самопонимания. Вероятно, стремление к высоким достижениям и удовлетворению внешними показателями жизни может отвлекать от глубокого осознания своих внутренних процессов и мотивов. Люди, которые сосредоточены на достижении внешнего благополучия, могут уделять меньше времени и внимания рефлексии и самопознанию.

Исследование показывает, что наше отношение к себе, жизненные цели и внутренние установки тесно взаимосвязаны. Люди с высоким самоотношением чаще стремятся ставить перед собой амбициозные цели, но могут воспринимать отношения с окружающими более критично. Те, кто сильно ценит эмоциональную насыщенность жизни, иногда менее принимают себя. А стремление найти глубокий смысл жизни на внешнем уровне может отвлекать от самопознания. В итоге, для гармоничной жизни важно сохранить баланс между достижением внешних целей и принятием себя, чтобы не потерять связь с собственным внутренним миром.

Список литературы

1. **Божович, Л. И.** Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович. – Вопросы психологии, 1996. – 344 с.
2. **Кон, И. С.** Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

3. **Леонтьев, А. Н.** Избранные психологические произведения. Том 1 / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 392 с.
4. **Пантелеев, С. Р.** Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантелеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.
5. **Рокич, М.** Ценностные ориентации / М. Рокич. – СПб. : Питер, 2015. – 704 с.

УДК 373.2.016:81-056.262

Фролова Анастасия Романовна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
frolovafrolova23@gmail.com

Научный руководитель: **Кравчишина Елена Александровна,**
кандидат педагогических наук
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В статье рассмотрено этапы развития устной речи детей в условиях зрительной депривации, а также исследовано, каким образом нарушение зрения влияет на формирование каждого компонента устной речи и на каком этапе наблюдаются проблемы в развитии речи у дошкольников. Автором выделено основные особенности формирования устной речи у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Ключевые слова: *нарушение зрения, компоненты устной речи, формирование устной речи, дети дошкольного возраста.*

Человеческий мозг получает наибольший объем информации об окружающем мире через зрение. С его помощью дети исследуют предметы, наблюдают за процессами и явлениями реальности. Зрение играет ключевую роль в формировании представлений о реальных объектах и явлениях, изменениях в природе, а также в понимании важных характеристик различных предметов (таких как цвет, размер, форма и т. д.) и ориентации в пространстве. Проблемы с зрительным анализатором могут затруднить познавательную деятельность ребенка и ограничить его возможности, так как он получает меньше информации об окружающей среде – как в количественном, так и в качественном отношении – по сравнению с детьми с нормальным зрением.

Зрение имеет множество сложных взаимодействий с другими психическими функциями и играет важную роль в развитии и жизнедеятельности ребенка. Поэтому его нарушение может привести к вторичным отклонениям в психическом и физическом развитии. Разнообразие причин первичных нарушений и вторичных отклонений зависит от клинических форм, этиологии, структуры и природы нарушенных функций, их патогенеза, а также от потенциальных возможностей развития ребенка.

Исследования, проведенные Л. С. Волковой, О. И. Криницкой, И. В. Новичковой, Л. И. Плаксиной, Л. И. Солнцевой, В. А. Феоктистовой и другими, показали, что из-за нарушения деятельности зрительного анализатора у детей с нарушениями зрения может происходить нетипичное речевое развитие. Несмотря на то что в основе формирования речи лежат одни и те же закономерности, что и у детей с нормой зрения, у детей с нарушениями зрения стабильно проявляется влияние врожденного или ранее приобретенного зрительного недостатка, что значительно усугубляет проблемы речевого развития.

Расстройства речи у детей с нарушениями зрения представляют серьезную проблему, при которой можно наблюдать определенные связи между речевой и зрительной недостаточностью. Нарушения речи у указанной категории детей разнообразны и комплексны, так как речь формируется в условиях, значительно более сложных, чем у их сверстников с нормальным зрением. В этой группе чаще встречаются дети с врожденными зрительными аномалиями, что, в свою очередь, может приводить к нарушениям других функций, напрямую влияющих на формирование речи [2].

Важно отметить, что на формирование правильной устной речи у детей дошкольного возраста влияют все ее компоненты: сформированность фонематических процессов, объем активного и пассивного словаря, правильная артикуляция и звукопроизношение, своевременное овладение грамматическим строем речи и связной речи, развитие общей, мелкой моторики детей и просодическая сторона речи.

При этом в большинстве случаев у детей с нарушениями зрения оказываются нарушенными не отдельные компоненты речи, а все или большинство ее компонентов. В основном компоненты речи у детей с нарушением зрения страдают в разной степени, и по-разному протекает недоразвитие речи, что и объясняет неспецифическую структуру речевого дефекта у детей с нарушением зрения [4].

Среди ключевых факторов, влияющих на формирование устной речи у детей с нарушениями зрения, можно выделить следующие: степень выраженности зрительных недостатков; возраст, в котором возник дефект; функционирование и активность других анализаторов (таких как тактильный, слуховой, двигательный и кинестетический); индивидуальные психологические особенности ребенка; а также условия воспитания.

Формирование фонетической стороны речи, которое является первым шагом в освоении родного языка, включает в себя развитие фонематического слуха и механизмов звукопроизношения (артикуляции) и осуществляется через подражание. Хотя процесс формирования фонематического слуха и развитие речевых представлений у слепых и зрячих детей сходны, уровень артикуляционных навыков, который зависит не только от слухового, но также от кинестетического и зрительного восприятия, значительно снижается. Это связано с тем, что у детей, лишённых зрения, отсутствует возможность визуально фиксировать артикуляционные движения людей, взаимодействующих с ними. Как следствие, основным недостатком речи у детей с нарушениями зрения становится неправильное произношение звуков, что особенно заметно у слепых дошкольников и младших школьников [3].

Развитие звукопроизношения также зависит от возраста, в котором произошло ухудшение зрения. По исследованиям М. Е. Хватцева, у детей, родившихся слепыми или потерявших зрение до начала речевого развития, проблемы с произношением наблюдаются в 16% случаев. В то же время среди тех, кто стал слепым позже (в возрасте до 5–7 лет, когда завершается формирование звукопроизношения), этот показатель составляет только 6%. Кроме того, нарушения речи значительно замедляют психическое развитие детей с нарушениями зрения по сравнению с нормально видящими сверстниками. Это объясняется тем, что задержка в речевом развитии препятствует компенсации последствий слепоты [4].

Недостаток чувственного опыта у детей может проявляться в специфике их речевого развития, которое порой не соответствует привычным возрастным нормам. Из-за нарушений работы зрительного анализатора речь таких детей обычно обладает определёнными особенностями: скудным словарным запасом; проявлениями вербализма, когда слова теряют смысл и не соотносятся с визуальными образами предметов; эхолалией – автоматическим повторением чужих слов, фраз или их частей; и ранним недоразвитием речевых навыков.

Дошкольники с нарушениями зрения часто имеют ограниченные представления о предметах и пространстве, испытывают трудности в обозначении пространственных характеристик и направлений, а их способность распознавать характеристики предметов и находить обобщающие термины значительно ниже нормы. Это сказывается на их познавательной деятельности.

Из-за недостатка предметных образов в реальности им тяжело удерживать в памяти развернутые высказывания и правильно формировать грамматические конструкции. При

выполнении заданий на описание реальных объектов отмечается значительное снижение уровня их речевого развития [2].

Тем не менее, следует отметить, что при адекватном взаимодействии с окружающими дети с нарушениями зрения имеют все шансы успешно освоить грамматический строй речи. Ограниченный словарный запас и непонимание значений слов приводят к тому, что рассказы таких детей становятся информативно бедными, и им сложно строить последовательные и логичные повествования из-за недостатка конкретной информации. Устная речь детей с нарушениями зрения часто бывает сбивчивой, отрывочной и непоследовательной.

Как указывают ряд исследователей (Л. С. Волкова, М. Заорска, Л. И. Солнцева, Р. А. Курбанов и др.), одной из характерных особенностей речевого развития детей с нарушениями зрения является слабое использование невербальных средств общения и трудности в распознавании людей и считывании эмоций с лиц собеседников. Это негативно сказывается на выразительности их речи в целом: она становится монотонной, немодулированной и труднопонимаемой для окружающих [1].

Формирование устной речи у детей дошкольного возраста с нарушением зрения – важная и сложная задача, которая требует особого внимания как со стороны родителей, так и со стороны педагогов. Ниже рассмотрим основные особенности этого процесса.

Так, дети с нарушением зрения часто полагаются на слуховые сигналы в учебном процессе. Это значит, что формирование речевых навыков у них связано с развитием слухового восприятия. Звуковая среда должна быть богата и разнообразна для того, чтобы ребёнок мог различать звуки и интонации, развивать фонематический слух [3].

Из-за ограничений в зрительном восприятии тактильные и моторные ощущения принимают на себя дополнительную роль. Например, участие в игре с использованием различных материалов (песок, вода, текстиль) может способствовать расширению словарного запаса и развитию речевых навыков. Такого рода активности помогутребенку учиться на ощупь, активно взаимодействуя с предметами.

Кроме того, дети с нарушением зрения могут нуждаться в большем количестве речевых взаимодействий для освоения языка. Родителям и педагогам следует активно поощрять общение, задавать вопросы, побуждать к рассказам и обсуждениям, что поможет развивать речевые навыки и мышление.

Исходя из того, что дети с нарушениями зрительного восприятия могут испытывать трудности с пониманием абстрактных понятий, которые часто передаются через визуальные образы целесообразным является использование наглядных средств, таких как игрушки, модели и тактильные элементы, что сможет помочь сделать обучение более понятным и доступным [1].

Каждый ребёнок уникален, и подход к формированию речи должен быть индивидуальным. Важно учитывать не только степень нарушения зрения, но и личные интересы, возможности и потребности ребёнка.

Общеизвестно, что ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является – игровая деятельность. Кроме того, указанный вид деятельности является важным инструментом в формировании устной речи, т. к. игры, направленные на развитие слухового восприятия, внимания, памяти и речевой активности, могут заинтересовать детей и способствовать их обучению.

Также важно создавать условия для активного взаимодействия детей с окружающим миром. Организация экскурсий, прогулок, посещение различных мероприятий поможет развивать не только речевые навыки, но и общее представление о мире.

Таким образом, формирование устной речи у детей дошкольного возраста с нарушением зрения требует комплексного подхода и участия специалистов. Создание богатой речевой среды, активно взаимодействие с детьми, использование тактильных и слуховых материалов – всё это способствует успешному развитию речи и коммуникационных навыков у детей.

Список литературы

1. **Исмаилова, И. С.** Психологические особенности развития связной речи у детей с комплексными нарушениями зрения и интеллекта : монография / И. С. Исмаилова – Армавир : Армавирский государственный педагогический университет, 2012. – 102 с.
2. **Кожанова, Н. С.** Педагогические условия и средства коррекции недостатков развития детей с нарушениями зрения : монография / Н. С. Кожанова, А. С. Беззубова. – Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2019. – 174 с.
3. **Шевырева, Т. В.** Формирование коммуникативно-речевых способностей у детей с функциональными нарушениями зрения : учебное пособие / Т. В. Шевырева, О. В. Дорошенко. – 2-е изд. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2024. – 96 с.
4. **Хватцев, М. Е.** Логопедия. Теория и практика. Учебное пособие. 3-е издание / М. Е. Хватцев. – М. : Наука и техника, 2022. – 320 с.

УДК 159.922.2:591

Харламова София Вячеславовна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология. Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
eshli.kingston.05@mail.ru

Научный руководитель: **Бугакова Татьяна Андреевна,**
ассистент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРЕССА У ВЛАДЕЛЬЦЕВ ДОМАШНИХ ПИТОМЦЕВ

В данной научной статье исследуются особенности переживания стресса у владельцев домашних питомцев. Обосновывается актуальность и цель работы. Исследуется теория стрессоустойчивости и особенности влияния домашних питомцев на людей. Анализируются эмпирические данные, полученные в ходе тестирования, определяющие взаимосвязи тревожности и копинг-стратегий в зависимости от восприятия питомца. Удалось выявить взаимосвязь у владельцев питомцев и снижением тревожности, снижением зависимого поведения.

Ключевые слова: *стресс, стрессоустойчивость, тревожность, копинг-стратегии, домашние питомцы.*

В современном мире студенты подвержены стрессу из-за множества жизненных ситуаций, что негативно сказывается на их психическом и физическом здоровье, приводя к проблемам с концентрацией и эмоциональной нестабильности. Важно искать способы снижения стресса. Одним из эффективных механизмов является взаимодействие с домашними животными, которые способствуют снижению тревожности, депрессии и создают атмосферу поддержки. Животные находят применение в терапии, помогая одиноким пожилым людям и людям с психическими расстройствами. В связи с этим, изучение влияния домашних животных на стрессоустойчивость студентов актуально для разработки рекомендаций по повышению психологической устойчивости молодежи.

В данной работе мы теоретически обосновали и эмпирическим способом исследовали особенности переживания стресса у владельцев домашних питомцев.

Изучением влияния домашних животных на психологическое состояние людей занимались Дж. Левин (исследовал уровень эмпатии людей к животным), Б. Левинсон (впервые обосновал

использование метода зоотерапии), Супруги С. и Е. Корсон (разработали программу «Психотерапия с помощью животных-любимцев») и др.

Понятие стрессоустойчивость изучали многие авторы, с разных сторон, однако взаимосвязь с домашними питомцами не изучена. Существуют некоторые зарубежные исследования, где изучалось воздействие питомцев на эмоциональное благополучие и уровень благополучия.

Стрессоустойчивость – это комплексное качество личности, которое характеризуется необходимой адаптацией к внешним и внутренним факторам в процессе деятельности, что способствует обеспечению успешного достижения целей данной деятельности и осуществляется через собственное поведение человека в эмоциональной, мотивационной, когнитивной и поведенческой сферах личности [1, с. 25].

Субботин С. В. и Баранов А. А. (поддержанный Н. В. Суворовой) определяют стрессоустойчивость как комплексную психологическую особенность, обеспечивающую гомеостаз и оптимальное взаимодействие с окружающей средой, а также влияющую на эффективность деятельности.

Согласно мнению В. А. Плахтиенко и Н. И. Блудова, стрессоустойчивость можно рассматривать как характеристику темперамента, которая помогает успешно справляться с задачами благодаря оптимальному применению нервно-психической и эмоциональной энергии [4, с. 40].

В качестве рабочего определения, мы используем стрессоустойчивость по В. А. Бодрову. Это интегративное свойство человека, отражающее его адаптацию к экстремальным факторам внешней и внутренней среды. Она определяется функциональной надежностью, развитием регулирующих механизмов и проявляется в активации ресурсов для предотвращения расстройств, негативных состояний и нарушений эффективности деятельности [3, с. 240].

Домашние питомцы вносят большой вклад в жизнь каждого человека, например, люди очеловечивают животных, наделяя их человеческими качествами и ценностями. Привязанность к питомцам может быть очень сильной, порой даже сильнее, чем к людям. Утрата питомца может переживаться как потеря члена семьи [2].

Таким образом, тема актуальная, до конца не исследуемая, домашний питомец может стать эффективным способом борьбы со стрессом и улучшения качества жизни человека.

В исследовании, которое проводилось в 2024 году, принимали участие студенты юношеского возраста, женского и мужского пола, от 17 лет до 23, в общем количестве – 92 человека. Выборка состоит из студентов юношеского возраста (от 17 до 23 лет), средний возраст 19 лет.

С целью исследования особенностей стрессоустойчивости у владельцев домашних животных нами были отобраны следующие методики.

Для оценки стрессоустойчивости и тревожности личности, а также стратегий совладания со стрессом, в исследовании используются следующие методики: «Тест на самооценку стрессоустойчивости личности» (Киршева, Рябчикова, 1995) для самодиагностики устойчивости к стрессу; шкала Спилберга-Ханина для оценки реактивной и личностной тревожности; и опросник COPE (Карвер, Шейер, Вейнтрауб) для анализа стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

В данной работе мы провели корреляционный анализ по Спирмену ($p \leq 0{,}05$), а также качественный анализ.

Проведенное нами исследование позволило нам получить следующие результаты, согласно опросу, 77% респондентов имеют домашних питомцев, а 23% – не имеют. Это говорит о том, что большинство опрошенных являются владельцами домашних животных.

В этой статье мы рассмотрим результаты, исходя из ценностно-смыслового отношения респондентов к своим домашним питомцам.

Наибольшая доля респондентов (33%) воспринимает питомца как друга, что подчеркивает важность эмоциональной связи и времяпровождения в отношениях с животными. Близкий результат демонстрирует категория «ценность-семья» (30%), что указывает на интеграцию

питомцев в семейную систему и восприятие их как полноценных членов семьи. Это подтверждает тенденцию очеловечивания животных и признания их роли в формировании семейных уз. Значительная часть респондентов (22%) относит питомцев к категории «ценность-абстракция». Это может свидетельствовать о том, что животные воспринимаются как символы, воплощающие определенные качества, такие как любовь, преданность или утешение. Меньшая доля опрошенных рассматривает питомцев с инструментальной (10%) или биологической (5%) точек зрения. Это говорит о том, что для большинства респондентов эмоциональная и социальная ценность питомцев превалирует над утилитарными аспектами или простым признанием их как живых организмов, более нейтрального отношения.

Мы более подробно рассмотрим результаты группы, которая воспринимала домашних питомцев, как членов своей семьи, так как в данной группе выявлено наибольшее количество корреляций.

В ценности – семья, мы можем наблюдать следующие корреляции: чем чаще испытуемые проводят время со своим питомцем, тем ниже их ситуативная ($r = –0,48$) и личностная тревожность ($r = –0,45$). Домашние питомцы могут выступать как источник эмоциональной поддержки и успокоения. Их присутствие помогает снизить стресс и тревогу, так как общение с животными часто вызывает положительные эмоции, снижает уровень кортизола (гормона стресса) и повышает уровень окситоцина (гормона привязанности). Это подтверждается многочисленными исследованиями о терапевтическом эффекте животных.

Также, чем больше домашних питомцев, тем чаще респонденты концентрируют внимание на эмоциях и выражают их ($r = 0,52$), такое же положение происходит, когда есть чувство любви со стороны питомца ($r = 0,45$). Питомцы могут способствовать развитию эмоционального интеллекта, так как они требуют внимания, заботы и эмпатии. Люди, взаимодействуя с животными, учатся лучше понимать и выражать свои эмоции. Кроме того, питомцы часто реагируют на эмоциональное состояние хозяев, что может стимулировать более открытое выражение чувств. Когда человек чувствует, что его любят и поддерживают (даже со стороны животного), это повышает его эмоциональную открытость. Питомцы могут восприниматься как безусловные источники любви, что способствует снижению барьеров для выражения эмоций.

Чем чаще респонденты замечают любовь и поддержку питомца, тем реже они обращаются к религии ($r = –0,45$). Это может указывать на то, что питомцы частично выполняют функцию, которую для некоторых людей выполняет религия – обеспечивают эмоциональную поддержку, чувство принадлежности и утешение.

Довольно важные результаты мы получили по шкале использование «успокоительных». Если есть питомец, это может говорить о более зависимом поведении ($r = 0,52$). Однако, чем больше питомцев, чем лучше отношение к ним, чем чаще проводят время, чем более чутко ощущают привязанность питомца и сам факт того, что он живет в доме, способствуют уменьшению употребления психоактивных веществ и алкоголя ($r = –0,47$). Люди, склонные к зависимому поведению, могут заводить питомцев как способ справиться с одиночеством или эмоциональными трудностями, но при этом продолжают использовать успокоительные для регуляции своего состояния. Питомцы могут служить источником эмоциональной поддержки, снижая уровень стресса и тревоги. Это может уменьшать потребность в использовании психоактивных веществ или алкоголя как способа справиться с негативными эмоциями. Уход за питомцем требует времени и внимания, что может отвлекать от вредных привычек и создавать более здоровый распорядок дня. Ключевым фактором является не просто наличие питомца, а качество взаимоотношений с ним. Если человек испытывает радость и удовлетворение от общения с животным, это может иметь терапевтический эффект. Если же питомец становится источником стресса, это может усугубить ситуацию.

В данной статье мы провели теоретическое и эмпирическое исследование особенности проживания стресса у владельцев домашних питомцев. Мы определили, что есть разные подходы к пониманию о стрессоустойчивости и некоторые особенности влияния домашних питомцев на людей. Таким образом, исходя из полученных результатов, мы можем подчеркнуть особую значимость в восприятии домашнего питомца. В целом, животное может не влиять

на жизнь человека, но если он воспринимает его как члена семьи, в таком случае, уровень тревожности понижается, наблюдается эмоциональная открытость, чаще полагается на себя (а не на высшие силы), а также тяга к употреблению наркотических средств снижается.

Список литературы

1. **Андреева, А. А.** Инновационная диагностика измерения стрессоустойчивости учащихся в процессе модульной рейтинговой системы оценивания образования / А. А. Андреева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 11, № 67. – С. 55–64.
2. **Бодров, В. А.** Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – М. : Изд-во «ПЕР СЭ», 2006. – 352 с.
3. **Гагарин, А. В.** Социально-психологические эффекты межвидового взаимодействия в группе «Человек – домашнее животное» / А. В. Гагарин // Психологические исследования : электронный научный журнал. – 2022. – Т. 15, № 84. – С. 112–125.
4. **Плахтиенко, В. А.** Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.

УДК 159.942.5 – 053.6 : 355.422

Ходакова Яна Дмитриевна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Психология.
Практическая психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
yalroy69@yandex.ru

Научный руководитель: **Семенихина Анна Васильевна,**
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ЮНОШЕСТВА, ПРОЖИВАЮЩЕГО ВБЛИЗИ ЗОНЫ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

В данной статье рассматривается уровень тревожности у молодых людей, живущих рядом с зоной боевых действий. На основе проведенного тестирования анализируются различия в тревожности у юношества из ЛНР и стран Европы. Исследование помогает понять, насколько их эмоциональное состояние отличается, и какие факторы могут влиять на уровень тревожности и качества жизни.

Ключевые слова: *личностная тревожность, ситуативная тревожность, юношество, индекс качества жизни, напряженность, негативные эмоции, здоровье.*

В последние годы наблюдается рост числа вооруженных конфликтов, сопровождающихся вынужденной миграцией, разрушением социальной и экономической инфраструктуры. Молодые люди, проживающие вблизи зон боевых действий, сталкиваются с особыми стрессовыми факторами: постоянной угрозой для жизни, утратой близких, ощущением беспомощности перед масштабом происходящих событий. В то же время Европа, несмотря на относительную стабильность, сталкивается с вторичными последствиями глобальных кризисов, таких как миграционные волны, вызванные боевыми действиями и экономической нестабильностью в других регионах. Поэтому особый интерес представляет сравнение двух групп молодых людей: проживающих в ЛНР и в Европе.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и эмпирическое исследование особенностей тревожности юношества, проживающего вблизи зоны боевых действий.

Изучением проблемы тревожности в зарубежной психологии занимались З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм, К. Роджерс, А. Адлер, Ч. Д. Спилбергер и др., в отечественной психологии этот вопрос рассматривали такие психологи как А. М. Прихожан, Р. С. Немов, И. В. Имедадзе, А. А. Хван, Ю. А. Зайцев и др.

Была выделена основная категория – тревожность. Тревожность индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов [1].

В исследовании приняли участие 40 студентов первого и второго курса ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» в возрасте 16–20 лет. Вторая часть исследования была проведена в дистанционном режиме, в ней приняли участие 40 человек из Словакии, Испании, Польши, Швейцарии в возрасте 17–22 лет. Таким образом, выборка была разделена на 2 группы: 1 – респонденты, проживающие вблизи зоны боевых действий и 2 – респонденты из стран Европы.

Для проведения исследования использовались следующие методы. Методика оценки тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина предназначена для выявления уровня как ситуативной (реактивной), так и личностной тревожности [3]. Шкала оценки качества жизни Н. Е. Водопьяновой. Методика применяется для оценки уровня общей удовлетворенности качеством личной жизни и выявления тех областей жизнедеятельности, которые вызывают наибольший дискомфорт или неудовлетворенность. В методике есть 9 субшкал: «Работа», «Личные достижения», «Здоровье», «Общение с близкими людьми», «Поддержка (внутренняя и внешняя)», «Оптимистичность», «Напряженность», «Самоконтроль», «Негативные эмоции» и шкала «Индекс качества жизни» [2].

Исходя из результатов, полученных по методике оценки тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина, можно сказать, что уровень ситуативной и личностной тревожности существенно отличаются. В частности, 50% респондентов первой группы демонстрируют высокий уровень ситуативной тревожности, тогда как во второй группе показатель равен 27%, этот уровень характеризуется выраженным беспокойством, страхом и неспособностью сосредоточиться.

Помимо этого, высокий уровень личностной тревожности у первой группы крайне выражен – 67%, что, вероятно, связано с неблагоприятными условиями среды, сильным стрессом или личностными особенностями респондентов. Это может проявляться в чрезмерной тревожности, частых переживаниях, склонности к негативным прогнозам и повышенной чувствительности к стрессу. Следует отметить, что во второй группе данный уровень личностной тревожности отмечается лишь у 25% испытуемых.

Такие различия могут быть объяснены влиянием внешних стрессовых факторов и особенностями условий жизни. Первая группа сталкивается с постоянным ощущением угрозы, что, вероятно и создает высокий уровень личностной и ситуативной тревожности.

Статистическая проверка различий между группами с помощью U-критерия Манна-Уитни по ситуативной тревожности ($U_{эмп} = 553.5$, $p \leq 0{,}01$), а также по личностной тревожности ($U_{эмп} = 389.5$, $p \leq 0{,}01$) подтвердила их статистическую значимость. Таким образом, можно говорить о значительном влиянии среды на эмоциональное состояние жителей ЛНР и Европы.

Методика оценки качества жизни Н. Е. Водопьяновой показала, что по шкале «Здоровье» респонденты из 1 группы (58%) имеют низкий уровень удовлетворенности по сравнению со второй группой (22%). Вероятно, это связано с условиями жизни, где постоянный стресс и неблагоприятная экологическая обстановка может наносить значительный урон респондентам, проживающим вблизи зоны боевых действий. Как дополнительный фактор можно выделить медицинские учреждения, которые не в полной мере могут обеспечить необходимый уровень качества медицинских услуг. В то же время как во второй группе, несмотря на большую стабильность окружающей среды, лишь 22% опрошенных выражают неудовлетворенность своим здоровьем, что может быть связано с индивидуальными заболеваниями или психологическими проблемами, что подтверждается статистическим критерием ($U_{эмп} = 521$, $p \leq 0{,}01$).

Аналогичные различия мы видим и по шкале «Общение с близкими»: большинство респондентов из первой группы показали низкий уровень удовлетворенности общением с близкими людьми (65%). Такие результаты могут быть связаны с постоянным стрессом и нестабильной обстановкой, это все может мешать установлению доверительных отношений с близкими. При этом вторая группа продемонстрировала высокий уровень удовлетворенности (35%), это может указывать на более крепкие и доверительные отношения с близкими людьми, они могут рассчитывать по поддержку и помощь со стороны близких. Данные различия статистически значимые (Uэмп = 534.5, $p \leq 0,01$).

По шкале «Поддержка» также получены статистически значимые результаты (Uэмп = 509, $p \leq 0,01$). В первой группе низкий уровень поддержки показали 40%, что вдвое больше, чем во второй группе, это может быть связано с трудностями в получении поддержки из-за нестабильной среды и стресса. В то же время вторая группа показала высокий уровень, по сравнению с первой (32% и 15% соответственно), во второй группе это может быть связано со стабильными отношениями в семье, что может способствовать высокому уровню поддержки респондентов.

Интересные различия показали респонденты по шкале «Напряженность». Первая группа показала низкий уровень (52%) по этому показателю, что говорит об адаптации к постоянному стрессу, где стрессоры воспринимаются менее остро. Во второй группе, где такие стрессоры встречаются существенно реже, лишь 30% респондентов показывают низкий уровень, что может говорить о том, что жители Европы воспринимают стрессоры как более значимые. Это и подтверждается статистическими данными (Uэмп = 546.5, $p \leq 0,01$). Данный результат может быть косвенным свидетельством гораздо большей стрессоустойчивости юношества ЛНР по сравнению с юношеством Европы.

По шкале «Самоконтроль» низкий уровень был отмечен у 50% испытуемых первой группы, что, вероятно, связано с нестабильной обстановкой, высоким уровнем тревожности и нехваткой ресурсов для формирования навыков саморегуляции, что препятствуют способности управлять своими эмоциями и поведением. При этом высокий уровень у первой группы в 2,2 раза меньше, чем у второй (15% и 33% соответственно). Результат второй группы связан с благоприятными условиями среды, поддержкой со стороны семьи и близких друзей, а также с наличием возможностей, способствующих развитию эмоциональной стабильности и управления поведением. Данное предположение подтверждается статистическим критерием (Uэмп = 556.5, $p \leq 0,01$).

Половина респондентов из первой группы (50%) имеют низкий уровень по шкале «Негативных эмоций», что говорит о приспособлении к различным стрессорам и снижении чувствительности к ним. Во второй группе показатель по этой шкале ниже (23%). Данные различия также статистически значимы (Uэмп = 562, $p \leq 0,05$).

Подавляющее большинство испытуемых из обеих групп показали средний уровень по шкале «Индекс качества жизни». При этом высокий уровень качества жизни отмечен у 15% первой группы, что вдвое ниже, чем у второй группы (30%). В первой группе малый процент высокого уровня может быть связан с ограниченными возможностями для самореализации и улучшения качества своей жизни. Во второй группе значительно больший процент опрошенных с высоким уровнем качества жизни, что обусловлено благоприятными условиями жизни, возможностями для личностного и социального развития, что положительно влияет на восприятие жизни. Это и подтверждает U-критерий Манна-Уитни (Uэмп = 572, $p \leq 0,05$).

Таким образом, результаты исследования показывают, что уровень тревожности и качество жизни существенно отличаются у молодых людей, проживающих вблизи зоны боевых действий, и их сверстников из стран Европы. Первая группа демонстрирует высокий уровень ситуативной и личностной тревожности. Также выявлены низкие показатели удовлетворенности здоровьем, поддержкой и общением с близкими. В то же время вторая группа показывает более высокий уровень качества жизни, стабильные эмоциональные показатели и развитые навыки саморегуляции, что свидетельствует о влиянии внешних

условий на психологическое благополучие. Тем не менее, проживание вблизи зоны боевых действий может способствовать развитию у юношества стрессоустойчивости и возможности радоваться мелочам, не зацикливаясь на негативных эмоциях.

Список литературы

1. **Большой психологический словарь** / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., – М. : АСТ, 2009. – 811 с.
2. **Никифоров, Г. С.** Практикум по психологии здоровья / Г. С. Никифоров. – СПб. : Питер, 2005. – 350 с.
3. **Райгородский, Д. Я.** Практическая психодиагностика. Методики и тесты : уч. пособие / Д. Я. Райгородский. – М. : Барах, 2001. – 672 с.

УДК 378

Холодкова Екатерина Геннадьевна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Педагогическое образование.
Начальное образование»
Ровеньковский факультет ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Ровеньки
tyshhuks@mail.ru

Научный руководитель: **Чумаченко Дарья Сергеевна,**
старший преподаватель кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Ровеньки

ЗНАЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цель статьи – проанализировать значение художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования. Текст литературного произведения рассматривается как источник духовно-нравственных ценностей, образующих основу будущей профессиональной деятельности педагога начального образования.

Ключевые слова: *педагог начального образования, духовно-нравственные ценности, художественная литература.*

В актуальных условиях развития общества к будущими педагогам начального образования предъявляется комплекс обязательных требований, важнейшим среди которых является наличие духовно-нравственных ценностей, определяющих профессиональное самоопределение и развитие. Закономерно, что для педагогической науки не теряет актуальности вопрос об источниках, углубляющих обогащение ценностных систем действующих и будущих педагогов, и как следствие – воспитанников.

Цель предложенной статьи – рассмотрение значения художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования.

Ценности как базовое понятие организации образовательной деятельности, ее содержания, выбора форм, методов, приемов работы, углубления концептуальных основ, лежат в основе пересмотра роли участников образовательного процесса. Современный образовательный процесс исходит из установки на улучшение качества деятельности всех его участников, потому закономерно, что в настоящее время огромное внимание уделяется качеству подготовки будущих специалистов.

Традиционно, педагогическая профессия является одной из немногих профессий, принципиальное значение в которой отводится духовно-нравственной составляющей. Для педагогов начального образования, как уже практикующих, так и будущих, развитие и совершенствование духовно-нравственных ценностей всегда будет позиционироваться как личностный и профессиональный приоритет. Невозможно воспитать в ребенке доброту, порядочность, справедливость, милосердие, если педагог сам не обладает названными качествами. Важно учитывать тот факт, что для истинного совершенствования духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования следует определить спектр явлений культуры, понятий, процессов, – источников развития духовно-нравственной культуры, показателями сформированности которой являются именно духовно-нравственные ценности. Один из таких источников – художественная литература.

Произведения художественной литературы, в различном объеме и в различных методических аспектах, представлены в образовательных программах, в соответствии с которыми обучают будущих учителей начальных классов. Этот факт, несомненно, является положительным, поскольку знания студента по литературе – мощнейший культурный и этический когнитивный багаж.

Период обучения в высшей школе является чрезвычайно важным в формировании личностного и профессионального мировосприятия будущего специалиста.

Система профессиональных компетентностей будущего педагога начального образования предусматривает непрерывное познавательное, интеллектуальное, научно-методическое, организаторское совершенствование. В контексте непрерывного целостного совершенствования будущего педагога особенное значение отводится возможности интерпретировать содержание текстов литературных произведений, образцов искусства слова. Именно искусство представляется самым уникальным источником знаний и духовно-нравственных смыслов.

Только чтение литературы способно максимально расширить познавательные горизонты человека, ведь читая мы узнаем о быте, культуре, традициях, нравах, ментальных особенностях собственного народа и других народов. Избрав профессию, во время обучения в высшей школе, студент не просто получает специальные знания, умения и навыки, но и постепенно рефлексирует изученное и воспринятое в собственный внутренний мир.

Искусство – это прежде всего явление эстетическое. Его сфера – «созданные творческими усилиями людей произведения» [2, с. 15]. Речь идет о таком влиянии произведений искусства, которое стимулирует духовно-нравственное обогащение личности, ее искреннее желание изменяться, самосовершенствоваться под влиянием морально-этического понимания воспроизведенных в произведении тем и проблем. «Художественные произведения заставляют читателя переживать с героями, способствуют формированию взглядов, чувств, характеров, усиливают любовь к прекрасному, воспитывают готовность к борьбе за верховенство добра и правды» [4, с. 50], воспитывают чувство прекрасного, обогащают духовный мир человека.

Одной из важнейших функций художественной литературы является воспитательная функция. Литература в целом – «один из способов познания мира, общества и самого себя» [2, с. 49]. Следует отметить, что личность, избравшая педагогическую профессию, бесспорно, уже обладает определенным уровнем сформированности духовно-нравственных ценностей, неким уровнем духовной культуры, готовностью к осуществлению воспитательной деятельности в области трансляции духовно-нравственных ценностей. Главная цель интерпретации литературных произведений будущими педагогами начального образования состоит в укреплении в сознании завтрашних носителей профессиональных знаний незыблемости приоритетности доброты, порядочности, чести, честности, ответственности.

Дидактическим средством понимания духовно-нравственных смыслов литературных произведений представляется анализ текста литературного произведения, который используется на занятиях по дисциплине «Детская литература в начальной школе» для направления подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование». Именно анализ текста литературного произведения – основное средство формирования духовных

и нравственных ценностей в процессе изучения художественной литературы. Литературоведческие знания, основа для осуществления литературоведческого анализа, позволяют будущим специалистам понять истинную суть произведений литературы, а также расширяют их познавательную и интеллектуальную сферы.

Будущий учитель должен иметь литературоведческие знания сути, общественного назначения, особенностей художественной литературы как варианта воспроизведения богатства и многообразия общественного бытия и социального сознания, выраженной через словесное искусство. Он также должен уметь применять на практике первоначальные теоретические знания и разбираться в литературных произведениях из круга детского чтения. Студент должен приобрести знания принципов структурирования читательской деятельности детей младшего школьного возраста, интерпретации принципов анализа литературного произведения в начальной школе, умения передать учащимся знания о формировании школьника-читателя в современной школе, овладеть навыками культурного, социологического, философского, психолого-педагогического прочтения произведений детской литературы и, безусловно, знать классификацию жанров детского фольклора, специфику детской литературы как вида искусства [1].

Также следует отметить, что процесс формирования ценностей будущих педагогов может осложняться совокупностью субъективных предпочтений, воззрений, устремлений студента, однако, если преподавателю удастся представить литературное произведение как образец искусства слова, тогда результатом эстетической коммуникации будет обязательное принятие студентом упоминаемых ценностей.

Понимание смыслов произведений литературы дает возможность углубить в себе доброту, искренность, порядочность, способность к сопереживанию, научиться понимать окружающих и себя. Педагог, прежде всего, должен быть человеком с большой буквы, потому что именно это качество является гарантом построения истинно доверительных отношений с воспитанниками.

Значение художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования невозможно переоценить. Литература, с первых дней жизни человека до обретения им эмоциональной и профессиональной зрелости, является средством открытого диалога с самим собой, ведь читая и проживая прочитанное, каждый из нас может честно признаться себе в ошибках, осознать изменения в себе, понять какие изменения нам необходимы. Иногда сложно сказать о переживаниях вслух, и возможность пережить сложную, но значимую ситуацию в процессе чтения, дает очень пользы для личностного и профессионального роста.

Сложность педагогической профессии, а особенно, для начинающих педагогов состоит в том, что никогда нельзя предсказать, с какой дидактической или воспитательной ситуацией придется столкнуться сегодня. Темы и проблемы, воспроизведенные в многочисленных литературных произведениях, дают педагогам опыт – как повести себя в той или иной ситуации. Наиболее значимые контексты произведений литературы прекрасны в своем многообразии, и только литература дает нам возможность расти и совершенствоваться лично и профессионально. Читая, приумножаются личностные, человеческие, профессиональные ценности, способность к сопереживанию как основа личностно-ориентированной деятельности.

Художественная литература как средство эстетической рефлексии дает возможность каждому читающему, не зависимо от возраста, статуса, сферы интересов заглянуть в себя, познать собственный внутренний мир, принять свои ошибки, предрассудки, недостатки. Учителю начальных классов в данном контексте посчастливилось во стократ, потому что он имеет возможность одновременно расти лично и в профессии.

Избранная к рассмотрению тема представляет собой продуктивную сферу для дальнейших исследований.

Список литературы

1. **Исаева, Л. А.** Современные требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов / Л. А. Исаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 85-1 – С. 84–87.
2. **Каримова, Н. В.** Русская литература / Н. В. Каримова // Экономика и социум. – 2021. – № 12(91)-2. – С. 65–68.
3. **Хализев, В. Е.** Теория литературы / В. Е. Хализев. – М. : Высшая школа, 1999. – 398 с.
4. **Якупова, Г. Х.** Роль художественной литературы в воспитании студентов / Г. Х. Якупова // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – № 28(110). – С. 50–52.

УДК 373.3.016:372.32

Хромова Анастасия Романовна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Начальное образование»,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
anastasiahromova192@gmail.com

Научный руководитель: **Алябьева Светлана Николаевна,**
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УРОКОВ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается важность воспитания толерантности у младших школьников в контексте мультикультурной среды России. Подчёркивается, что каждый ребёнок, растущий в определённой этнокультуре, формируется в одной национальной культурной традиции, однако взаимодействие с социальной средой и обучение в школе способствуют его уникальности и воспитанию толерантности. Воспитание толерантности на уроках окружающего мира не только развивает уважение к другим, но и создаёт здоровую образовательную среду, способствующую личностному росту обучающихся и их успешной социализации в современном обществе.

Ключевые слова: *воспитание толерантности, окружающий мир, культура, младший школьник, урок.*

С ранних лет, воспитываясь в семье, принадлежащей к определённой этнической группе, ребёнок впитывает традиции и ценности, формируясь под влиянием родной национальной культуры. Однако взаимодействие с окружающим миром, разнообразие социальных контактов и образовательная среда, представляющая различные культуры, способствуют становлению его неповторимой индивидуальности. Это расширяет горизонты понимания, развивает поликультурную компетентность и воспитывает уважение к различиям. Именно поэтому воспитание толерантности в российском обществе приобретает исключительную важность и рассматривается как прогрессивное направление, поддерживаемое как в социокультурной, так и в политической сферах.

В условиях мультикультурной среды объединение людей на основе принципов толерантности приобретает первостепенное значение. Это предполагает защиту прав и интересов как подрастающего поколения, так и общества в целом. Обладая толерантностью и умением конструктивно разрешать разногласия (вместо того, чтобы их избегать), человек получает возможность эффективно адаптироваться к изменчивому современному миру. Такой человек способен самостоятельно формировать модели поведения, проявлять креативность

и независимость мышления, принимать этичные решения и отвечать за свои поступки перед собой и обществом.

В наши дни задача формирования толерантного сознания должна носить всеобщий характер и охватывать деятельность всех социальных институтов, уделяя особое внимание тем из них, которые оказывают непосредственное влияние на развитие детей младшего школьного возраста [1].

Как один из наиболее значимых социальных институтов, школа играет ключевую роль в воспитании толерантности у подрастающего поколения. Именно в школьной среде создаются условия, позволяющие младшим школьникам формировать гуманистические ценности и учиться строить отношения, основанные на взаимопонимании и уважении.

С точки зрения психолого-педагогической науки, толерантность традиционно рассматривается как один из основополагающих принципов гуманистического подхода к образованию. Это подтверждается исследованиями как российских, так и зарубежных учёных, среди которых И. Г. Гердер, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори, Л. Н. Толстой, К. Н. Венцель, К.Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, Л. С. Выготский, В. А. Сухомлинский и другие.

В российском научно-практическом поле концепции толерантности реализуются через различные педагогические системы, включая педагогику сотрудничества; подход, ориентированный на успех; диалогическое обучение и принципы ненасильственного воспитания. Развитие указанных педагогических систем было бы невозможно без значительного вклада таких учёных, как Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, А. Г. Козлова, С. Н. Лысенкова, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров, В. Ф. Шаталов и другие. В зарубежных исследованиях особого внимания заслуживают работы А. Маслоу, К. Роджерса, Д. Фрейберга, С. Френе, Дж. Колта и С. Мадди.

Воспитание толерантности у младших школьников подразумевает создание среды, в которой культивируются ненасильственные методы взаимодействия между людьми, бережное отношение к окружающей среде и разнообразные формы активности. Это включает в себя уважение прав личности, обучение навыкам конструктивной коммуникации и сотрудничества, а также предоставление детям свободы выбора. Ключевым фактором является активное привлечение родителей к обсуждению принципов воспитания и обучения, основанных на терпимости, создание в школе атмосферы доброжелательности и акцентирование внимания на положительных сторонах многообразия жизни и уникальности каждого человека [3].

В контексте современного образования проблема воспитания толерантности в начальной школе является не только актуальной, но и чрезвычайно значимой. Уроки окружающего мира открывают перед учителями уникальные возможности для того, чтобы заложить в обучающихся основы уважения, понимания и признания индивидуальности каждого человека.

Формирование толерантности на уроках окружающего мира – это результат совместной работы, подразумевающей усилия как со стороны учителя, так и со стороны учеников. Это не только способствует развитию уважения к другим людям, но и обеспечивает создание здоровой и продуктивной образовательной среды.

Одним из ключевых аспектов уроков окружающего мира является развитие критического мышления, благодаря которому ученики могут оценивать различные точки зрения и понимать ценности и традиции, присущие разным культурам. Это формирует уважение к многообразию, которое лежит в основе толерантности.

Применение командной работы на уроках окружающего мира является действенным способом развития у младших школьников навыков совместной деятельности и коммуникации. В процессе групповой работы дети учатся учитывать мнения товарищей, понимать разные точки зрения и находить взаимоприемлемые решения [2].

Эффективным способом воспитания толерантности является привлечение младших школьников к проектной деятельности и участию в социальных проектах. Совместное решение общих задач способствует развитию у детей навыков сотрудничества и взаимопомощи, что, в свою очередь, ведёт к формированию атмосферы доверия и взаимоуважения.

Наряду с проектной деятельностью важным компонентом воспитания толерантности являются волонтёрские инициативы, позволяющие детям на практике понять, насколько важна помощь окружающим. Участвуя в таких мероприятиях, у них развивается чувство социальной ответственности и осознание, что каждый может внести свой вклад в общественное благополучие. Совместная работа в команде способствует развитию навыков взаимодействия и уважения к мнению других, что является одним из ключевых аспектов воспитания толерантного отношения к окружающей действительности.

В процессе изучения окружающего мира младшие школьники расширяют свой кругозор, знакомясь с многообразием культур, обычаев и традиций, что положительно сказывается на развитии их эмпатии и формировании чувства ответственности перед обществом. Активное применение интерактивных методов, таких как групповые дискуссии, ролевые игры, позволяет максимально вовлечь детей в образовательный процесс.

Уроки по окружающему миру выступают эффективным средством формирования толерантности у младших школьников, поскольку рассматриваемые темы на уроках стимулируют критическое мышление и расширяют кругозор.

Итак, уроки окружающего мира выполняют не только образовательную функцию, но и формируют у младших школьников навыки терпимого отношения к окружающим, что служит прочным фундаментом для их успешной интеграции в общество. В связи с этим, воспитание толерантности младших школьников должно быть комплексным и включать различные образовательные стратегии.

Список литературы

1. **Асташова, Н. А.** Толерантность как условие самореализации личности / Н. А. Асташова // Психология и педагогика: вопросы теории и практики : электронный научный журнал. – 2018. – № 5. – С. 34–39.
2. **Братченко, Л. М.** Психологические основания исследования толерантности в образовании / Л. М. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление : материалы научно-практической конференции (Красноярск, 15–17 ноября 2017 г.). – Красноярск : Версо, 2017. – С. 104–117.
3. **Вульфов, В. З.** Воспитание толерантности: сущность и средства : монография / В. З. Вульфов. – Чита : Новое образование, 2012. – 28 с.
4. **Рожков, М. И.** Воспитание толерантности у школьников : учебно-методическое пособие / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – Ярославль : Академия развития : Академический Холдинг, 2003. – 191 с.

УДК 371.134: 378.147

Хумран Линда Валид,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психология»
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк
khumran@inbox.ru

Научный руководитель: **Рогозина Марина Юрьевна,**
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МАЛЬЧИКОВ-ПОДРОСТКОВ

В работе рассмотрены особенности гендерного подхода в воспитании мальчиков-подростков в полных семьях. Проведен анализ стилей воспитания, наиболее распространенных

в полных семьях, их влияния на формирование личности подростков мужского пола. Уделено внимание различиям в воспитательных практиках отца и матери, их влиянию на социальную адаптацию и психологическое развитие мальчиков в подростковом возрасте. Рассмотрены рекомендации для родителей по эффективному взаимодействию с подростками с учетом их гендерной идентичности.

Ключевые слова: *гендерный подход, подростковый возраст, гендерная социализация, полные семьи, стили воспитания, личностное развитие, семейное взаимодействие.*

Подростковый возраст представляет собой сложный и важный этап формирования личности, связанный с глубокими изменениями в когнитивной, эмоциональной и социальной сферах. При этом воспитание мальчиков в этом возрасте требует особого подхода, учитывающего специфику формирования их гендерной идентичности и социального поведения.

Исследователи отмечают, что подростки мужского пола часто демонстрируют стремление к самостоятельности, что может провоцировать конфликты с родителями при отсутствии гибкости в воспитательных практиках [1]. В сравнении с девочками, мальчики в подростковом возрасте склонны меньше выражать свои эмоции, что требует от родителей тонкости в установлении эмоционального контакта. В этот период мальчики начинают активно осознавать свою принадлежность к мужскому полу и стремятся подражать образцам мужского поведения, что делает роль отца в жизни подростка особенно значимой.

В полных семьях, где присутствуют оба родителя, вопросы воспитания приобретают особую значимость, так как включают влияние как материнских, так и отцовских воспитательных стратегий, что требует применения гендерного подхода при рассмотрении этих вопросов. Гендерный подход основывается на признании различий в воспитательных стратегиях в зависимости от пола родителя и ребенка.

Гендерная социализация представляет собой процесс, в ходе которого индивиды усваивают социальные и культурные нормы, роли и ожидания, связанные с их полом, начиная с раннего возраста и продолжая на протяжении всей жизни (И. С. Клецина). Этот процесс осуществляется через различные элементы, такие как семья, образовательные учреждения, средства массовой информации и социальные группы, каждая из которых играет свою роль в формировании представлений о «мужском» и «женском» поведении. На гендерную социализацию также оказывают влияние ряд факторов, включая социально-экономический статус семьи, культурные и религиозные традиции, а также политические и правовые рамки. В конечном итоге, гендерная социализация существенно воздействует на самоидентификацию, выбор профессии и межличностные отношения, определяя важные аспекты жизни человека.

Изучением вопроса гендерной социализации подростков занимались множество ученых, среди которых В. С. Агеев, К. Бёрд, К. Джеклин, Э. Маккаби, Д. Смит. Бёрд К. исследовала, как медиа и поп-культура влияют на формирование гендерной идентичности у подростков, подчеркивая роль социальных сетей и телевизионных программ в укреплении или разрушении традиционных стереотипов. Смит Д., который изучал аспекты влияния семьи на формирование гендерных ролей у подростков. подчеркивает, что семейные установки и модели поведения родителей оказывают решающее влияние на то, как подростки усваивают гендерные нормы. Его исследования показали, что семьи, поддерживающие традиционные гендерные роли, могут способствовать закреплению стереотипов, тогда как более открытые к альтернативным взглядам семьи способствуют разнообразию в гендерной идентификации [6].

В психологии выделяются четыре основных стиля воспитания: авторитарный, авторитетный, попустительский и индифферентный (по Д. Баумринд). Каждый из них по-разному влияет на развитие мальчиков-подростков:

– Авторитарный стиль способствует формированию дисциплины, но может подавлять инициативу и креативность.

– Авторитетный стиль наиболее эффективен для формирования уверенности в себе и способности к саморегуляции.

– Попустительский стиль нередко ведет к формированию безответственности и неспособности справляться с трудностями.

– Индифферентный стиль отрицательно сказывается на всех аспектах личностного развития, приводя к дефициту эмоциональной поддержки и снижению самооценки [7].

В полной семье, где воспитанием занимается как отец, так и мать, возможно сочетание разных стилей воспитания. Среди факторов, способствующих эффективному воспитанию, можно выделить: четкое распределение воспитательных функций между родителями; согласованность в применении правил и норм; уважение к индивидуальности подростка и учет его возраста [5].

Гендерные особенности стилей воспитания мальчиков-подростков в полных семьях обусловлены различиями в родительских ролях, культурными стереотипами и особенностями социального восприятия маскулинности. В традиционных семьях матери и отцы часто занимают разные позиции в процессе воспитания, что влияет на формирование личности подростка. Матери, как правило, выступают в роли эмоциональной опоры, обеспечивают заботу, поддержку и безопасность, способствуют развитию эмпатии и социальной адаптации. Их стиль воспитания чаще ассоциируется с эмоциональным подходом, где на первый план выходят диалог, эмоциональная вовлеченность и мягкое руководство. Отцы, в свою очередь, традиционно воспринимаются как символ дисциплины, авторитета и нормативных рамок. Они склонны использовать более директивные методы воспитания, направленные на формирование у мальчика самостоятельности, силы, ответственности и умения справляться с трудностями. При этом в современных семьях наблюдается тенденция к более гибкому распределению воспитательных функций, где оба родителя могут проявлять как строгие, так и поддерживающие черты в общении с подростком.

Роль отца в воспитании мальчиков-подростков заключается в предоставлении модели маскулинного поведения, поддержке в трудных ситуациях и развитии навыков социальной адаптации. В то же время материнское воспитание направлено на формирование эмоциональной отзывчивости и эмпатии. Баланс этих подходов обеспечивает гармоничное развитие личности подростка.

Существует значительное влияние гендерных стереотипов в воспитании подростков разного пола: мальчики чаще сталкиваются с ожиданиями в отношении их социальной роли, что может выражаться в запрете на выражение слабости, в поощрении независимости и склонности к соревнованию. В результате разные стили воспитания со стороны матери и отца могут как дополнять друг друга, создавая гармоничное развитие, так и вступать в противоречие, что приводит к внутреннему конфликту у подростка.

Согласованное взаимодействие родителей, учет потребностей подростков и применение гендерно-чувствительного подхода могут значительно повысить эффективность воспитательных стратегий.

Целью данной работы является исследование гендерных аспектов стилей воспитания мальчиков-подростков в полных семьях, а также анализ их влияния на личностное развитие и социализацию мальчиков-подростков.

Объектом исследования является социализация подростков, а предметом – детско-родительские отношения как фактор гендерной социализации мальчиков-подростков.

Для исследования детско-родительских отношений как фактора гендерной социализации мальчиков-подростков целесообразно использовать следующий комплекс методик: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Е. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис), который позволяет выявить тип взаимоотношений между родителями и детьми, оценить степень эмоциональной близости или отчужденности, уровень контроля и поддержки; методика диагностики родительских отношений (А. Я. Варга, В. В. Столин), которая дает представление о характере родительского отношения к ребенку: степени принятия, эмоционального тепла, кооперации или доминирования; тест-опросник «Родительские установки и ограничения» (П. А. Фесенко), направленный на определение того, какие гендерные ожидания предъявляют родители к ребенку; методику «Маскулинность-феминность» (С. Бем), которая позволяет

определить степень выраженности традиционных и нетрадиционных гендерных характеристик у мальчиков; методику «Ролевые ожидания и притязания в межполовых отношениях» (А. А. Бодалев, Н. В. Брагина), которая позволяет выявить, какие гендерные роли и нормы поведения усваиваются подростками в результате семейного воспитания.

В исследовании приняли участие 30 семей, включающих 30 мужчин и 30 женщин (родителей) и их 30 сыновей (мальчиков-подростков).

Методика «Маскулинность-феминность» (С. Бем) позволила определить выраженность гендерных характеристик у мальчиков. Было выявлено, что у 26,7% мальчиков наблюдается выраженность феминной гендерной идентичности, у 56,7% выражен маскулинный тип, а у 16,6% отмечается андрогинный тип гендерной идентичности. Полученные результаты позволили разделить выборку на три группы: первую группу (8 мальчиков) составили испытуемые с выраженным феминным типом гендерной идентичности, во вторую группу вошли 17 мальчиков с маскулинным типом гендерной идентичности, третью группу составили 5 мальчиков-подростков с преобладающим андрогинным типом гендера.

Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Е. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис) позволила выявить преобладающие стили воспитания в семьях мальчиков-подростков. Полученные результаты показали, что в 40% семей доминирует гармоничный стиль, в 35% – авторитарный, а в 25% – гиперопекающий. При этом анализ ответов матерей показал, что в группе мальчиков с феминным типом гендерной идентичности преобладает гиперопекающий стиль воспитания (48%), в семьях мальчиков с маскулинным типов воспитания выражен гармоничный стиль воспитания (41%) и авторитарный стиль (38%), в то время как в семьях с мальчиками андрогинного типа гендерной идентичности преобладающим является авторитарный стиль воспитания (42%). Что касается ответов отцов, то данные схожи с показателями ответов матерей: в семьях, воспитывающих мальчиков с феминным типом гендерной идентичности, преобладает гиперопекающий стиль воспитания (49%), в семьях, воспитывающих мальчиков с маскулинным типов воспитания, преобладает авторитарный стиль (47%), семьи с мальчиками андрогинного типа гендерной идентичности преимущественно имеют гармоничный стиль воспитания (49%).

Эти данные показывают, что стиль воспитания родителей определенным образом влияет на формирование гендерной идентичности у мальчиков. В семьях с феминным типом идентичности преобладает гиперопека, что может привести к зависимости ребенка. Мальчики с маскулинным типом воспитываются в более сбалансированном или авторитарном стиле, стремящемся к традиционным ролям. Семьи андрогинных мальчиков демонстрируют разные подходы: матери чаще используют авторитарный стиль, а отцы – гармоничный, что подчеркивает значимость родительских стилей в развитии гендерной идентичности.

Методика диагностики родительских отношений (А. Я. Варга, В. В. Столин) позволила оценить особенности восприятия родителями своего ребенка. Применение критерия t-Стьюдента выявило значимые различия между матерями и отцами по шкале «Принятие-отвержение» ($t_{эмп} = 2.45$, $p \leq 0.05$), где матери демонстрировали более высокий уровень принятия, чем отцы. Это свидетельствует о большей эмоциональной включенности матерей в процесс воспитания. В группе мальчиков с феминным типом гендерной идентичности у матерей наблюдается высокий уровень принятия (26,2 балла среднем по выборке), в отличие от отцов, где данный уровень значительно ниже (13,3 балла). В группе мальчиков с преобладающим маскулинным типом гендерной идентичности среди матерей более выражен средний уровень принятия (11,9 балла), а со стороны отцов, напротив, более высокий уровень (25,7 балла). В то же время группа мальчиков с андрогинным типом гендерной идентичности характеризуется как высоким уровнем принятия матерей (30,3 балла), так и отцов (29,4 балла). Полученные данные подчеркивают значимость родительской поддержки в процессе формирования гендерной идентичности у мальчиков, а также различия в восприятии и принятии гендерных ролей в зависимости от пола родителей и типа идентичности детей.

Тест-опросник «Родительские установки и ограничения» (П. А. Фесенко) позволил выявить особенности гендерных ожиданий родителей. Анализ показал, что 65% семей

придерживаются традиционных гендерных установок, в 20% семей наблюдаются смешанные установки, а 15% семей демонстрируют гибкий подход к гендерному воспитанию. В семьях, воспитывающих мальчиков с феминнным типом гендерной идентичности, матери в большей степени проявляют смешанные гендерные установки (18%), а отцы – гибкие подходы к воспитанию (13%). При этом у мальчиков с маскулинным типом гендерной идентичности по данным матерей и отцов преобладают традиционные гендерные установки (54% и 59% соответственно). В то же время в семьях мальчиков с андрогинным типом гендерной идентичности матери придерживаются смешанные установки в воспитании (24%), а отцы проявляют гибкий подход к воспитанию (12%). Эти результаты говорят о том, что тип гендерной идентичности у мальчиков может зависеть от подходов к воспитанию, применяемых родителями. Мальчики с феминнным типом гендерной идентичности чаще растут в семьях с открытыми и гибкими подходами, тогда как мальчики с маскулинным типом воспитываются в более традиционной среде, что ограничивает их индивидуальность.

Методика «Ролевые ожидания и притязания в межполовых отношениях» (А. А. Бодалев, Н. В. Брагина) показала, что в 70% семей мальчики демонстрируют традиционные ролевые ожидания, в 20% – смешанные, а в 10% – гибкие. Маскулинные подростки демонстрируют предпочтение таких ролевых ожиданий как сексуальные отношения, внешняя социальная активность, а также значимость внешнего облика. Феминнные подростки напротив выделяют ролевые ожидания и притязания в таких сферах как родительские обязанности, хозяйственно-бытовые функции. В то же время андрогинные подростки отличаются таким ролевыми ожиданиями и притязаниями как личностная идентификация, внешняя социальная активность и эмоционально-психотерапевтическая функция.

Корреляционный анализ (r-Пирсона) показал положительную связь между уровнем маскулинности подростков и авторитарным стилем воспитания родителей ($r = 0.42$, $p \leq 0.05$), а также между уровнями феминнности, андрогинности и поддерживающим стилем воспитания ($r = 0.38$, $p \leq 0.05$ и $r = 0.45$, $p \leq 0.01$ соответственно). Следовательно, родители с авторитарным подходом чаще воспитывают мальчиков с высоким уровнем маскулинности. В то же время, подростки с высоким уровнем феминнности чаще находятся в среде с поддерживающим стилем родительства, что способствует развитию их феминнных качеств. Также выявлена обратная связь между гиперопекающим стилем воспитания и уровнем независимости подростков ($r = -0.39$, $p \leq 0.05$).

Таким образом, результаты исследования подтверждают существование связи между параметрами детско-родительских отношений и показателями гендерной социализации мальчиков-подростков. Для успешного воспитания мальчиков-подростков в полных семьях важно стремиться к авторитетному стилю воспитания, сохраняя баланс между дисциплиной и свободой, поддерживать активное участие отца в процессе воспитания, особенно в аспектах, связанных с формированием у подростка мужских качеств, уделять внимание эмоциональному состоянию мальчика, способствовать развитию навыков саморефлексии, стимулировать самостоятельность подростка, предоставляя ему возможность принимать решения и неся за них ответственность. Гендерная социализация мальчиков зависит от семейных установок и стиля воспитания. Учет индивидуальных особенностей ребенка и баланс между дисциплиной и эмоциональной поддержкой способствуют гармоничному развитию личности.

Список литературы

1. **Бурменская, Г. В.** Психология воспитания подростков / Г. В. Бурменская. – Москва : Академия, 2020. – 452 с.
2. **Кон, И. С.** Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 2019. – 504 с.
3. **Личко, А. Е.** Подростковая психология / А. Е. Личко. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 440 с.
4. **Панов, В. И.** Семейная педагогика: гендерный аспект / В. И. Панов. – Москва : ВЛАДОС, 2021. – 380 с.

5. **Шевченко, С. А.** Роль отца в воспитании подростков / С. А. Шевченко // Вестник психологии. – 2020. – № 4. – С. 22–35.
6. **Смит, Д.** Одних категорий недостаточно / Д. Смит // Гендер и общество. – 2009. – Том 23. № 1. – С. 76–80.
7. **Юнг, К. Г.** Мужское и женское / К. Г. Юнг. – Москва : АСТ, 2019. – 352 с.
8. **Эриксон, Э. Г.** Идентичность и жизненный цикл / Э. Г. Эриксон. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 416 с.

УДК 376

Ченцова Ульяна Олеговна,
студент 3 курса,
направление подготовки «Логопедия»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
chentsovaulyana15@gmail.com

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В данной статье рассматриваются методы преподавания русского языка детям с тяжелыми нарушениями речи, в частности, их эффективность и целенаправленность. Главная мысль статьи – это то, что адаптация определенных методов обучения к потребностям учеников с тяжелыми нарушениями речи является основой к продуктивному приобретению ими речевых навыков. Статья включает практические рекомендации для педагогов, которые могут быть полезны на практике.

Ключевые слова: *методы, тяжелые нарушения речи, уроки русского языка, специальная школа, речевое развитие.*

Создание образовательных учреждений комбинированного типа и опыт в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи подчеркивают важность разработки специальных разделов в педагогике и методик. Эти разработки должны обеспечивать научную основу содержания и структуру педагогического процесса в специальных школах для учащихся с тяжелыми нарушениями речи для того, чтобы максимально достичь успеха в коррекционной работе. В этом контексте методы обучения на уроках русского языка детей с тяжелыми нарушениями речи становятся актуальной проблемой, подчеркивающей важность не только разработки эффективных образовательных программ, но и внедрения инновационных методов, которые учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка, их способности и потребности. Мы считаем, что благодаря использованию различных методов обучения на уроках русского языка у учащихся появится большая мотивация и желание в овладении знаниями в этой сфере, так как разнообразие методов будут повышать интерес детей к выполнению разных заданий.

Целью данной статьи является определить и обосновать эффективные методы обучения на уроках русского языка детей с тяжелыми нарушениями речи.

В специальной школе выделены следующие направления для обучения русскому языку учеников с тяжелыми нарушениями речи [2]: развитие понимания обращенной к учащимся устной речи. Данное направление содействует эффективному развитию в формировании понимания речи. Следует соотносить слово с наглядным действием, говорить простыми предложениями, а также медленно и четко произносить слова, чтобы учащиеся полно и ясно

понимали, что им хочет донести учитель; развитие активной устной речи детей. Следует использовать вопросы и задания, которые направлены на мотивацию речевой деятельности, сохранность хорошего эмоционального настроя во время учебной деятельности; обучение произношению. Формируется выразительная, четкая и внятная речь у детей. Следует использовать различные виды речевой деятельности, например, чтение небольших рассказов, задавание различных вопросов по теме урока, называние различных картинок и составление предложений и небольших рассказов; обучение письму. Следует проводить звукобуквенный анализ, простое и сложное списывание, также можно предварительно зачитать с учащимися текст, а позже записать его, а также использовать различные прописи; развитие лексического запаса. Следует использовать упражнения, в которых даются задания на подбор синонимов и антонимов, задания на придумывание словосочетаний, задания на дописывание предложений, а также разбор текста, где встречаются неизвестные или малоизвестные слова и отгадывание загадок на тему урока; формирование грамматического строя речи. Следует использовать хорошо знакомую учащимся наглядность, а позже добавлять новую, упражнения в качестве вопрос – ответ, а также использование сюжетных картинок.

Выбор и применение методов обучения по данным направлениям формируется от определенных организационных форм занятий, а их эффективность зависит от того, насколько качественно и хорошо спланирован учебный материал, а также как организована последовательность его усвоения.

Во время проведения урока по русскому языку наиболее часто используются такие методы, как наблюдение за изучением учащимися учебного материала, беседа, различные игровые приемы, связное изложение учениками материала и различные упражнения, различные наглядные пособия, а также технические средства, например, диафильмы и кинофильмы [1].

Наличие речевых нарушений, сопровождающиеся недостаточным развитием словесно-логического мышления и навыков абстрагирования требует максимальное использование наглядности в проведении уроков, а именно использование рисунков, схем, символов, предметов. Это способствует более эффективному, осознанному и быстрому усвоению и запоминанию учебного материала.

Рассмотрим метод сенсорной интеграции как эффективный метод коррекционной работы в образовательном процессе для учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Для обучения детей данной категории должны максимально включаться в работу все основные анализаторы: зрительный, слуховой, обонятельный, вкусовой и тактильный. Так приобретение новой информации с помощью данных анализаторных систем поспособствует формированию более прочного и полного умения. Увидев, услышав, почувствовав, попробовав у учащихся закрепляются различные понятия, их названия, развиваются зрительное восприятие, память, формируется представление о цветах, формах, величине, развиваются слуховое восприятие, различение объектов и предметов, развиваются сенсорные ощущения учащихся, мелкая моторика рук и обогащаются представления учащихся об окружающем мире, развивается способность определять вкусовые характеристики предметов и т. д.

Также эффективно применять игровой метод. С его помощью у учащихся с тяжелыми нарушениями речи, повышается мотивация и заинтересованность в выполнении задания. Данный метод создает положительное эмоциональное состояние для выполнения заданий и упражнений на уроке, а также делает эти уроки непринужденными и интересными. В такой ситуации учащиеся воспринимают урок как увлекательную деятельность, во время которой они могут расслабиться, проявить свою фантазию и творчески справиться с заданием.

Использование словесного метода позволяет повторно объяснять плохо изученный материал, инструкции к заданиям, а также вопросы, которые выявляют уровень понимания изучаемого материала.

В процессе логопедических уроков желательно использовать совокупность словесных, наглядных, практических и игровых методов, но так, чтобы преобладали наглядные и практические методы. Мы смеем предположить, что благодаря разнообразию методов на уроке учащиеся будут активно выполнять задания и упражнения, которые дает им учитель.

В данной ситуации каждый учащийся сможет найти для себе наиболее подходящий способ восприятия и усвоения учебного материала, а учитель во время урока сможет проанализировать, какой из применяемых методов обучения является более эффективным для предоставления новой или закрепления пройдённой информации.

Таким образом, для качественного обучения на уроках следует давать детям задания, которые разработаны на основе комплексности всех перечисленных методов. Также в одном задании могут быть использованы сразу несколько методов обучения. Это позволит учащимся полно, внятно и верно понять даваемый материал и выполнять предлагаемые учителем задания и упражнения правильно и без ошибок.

Обучение учащихся с тяжелыми нарушениями речи станет более продуктивным, если использовать устные и письменные инструкции учителя, поэтапно объяснять задания детям, давать учащимся последовательно выполнять задания, давать примечания к заданиям в учебниках, предоставить аудиовизуальные технические устройства с дидактическим обеспечением обучения и демонтировать уже выполненное задание.

В работе по бучению русскому языку могут быть использованы активные методы, а именно:

1. Сигнальные карточки. Учащиеся выполняют задание или оценивают его правильность. Такие карточки можно применять при изучении какой-либо темы для проверки знаний учащихся и выявления ошибок, непонимания в пройденном материале. Их способность и эффективность заключается в том, что они позволяют видеть работу каждого ребенка в одно время.

2. Карточки, которые вывешиваются на доску, например, буквы, слова, словосочетания или предложения. При использовании данного метода у детей загорается интерес и появляется соревновательный дух, потому что для того, чтобы повесить свою карточку на доску, им нужно верно ответить на вопрос или выполнить задание лучше остальных детей.

3. Узелки на память. При данном методе используется составление, запись и демонстрирование на доске главных моментов изучения темы и выводов, которые необходимы для ее запоминания. Этот метод можно применять в конце изучения определенной темы, чтобы закрепить новый материал [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование различных методов обучения на уроках русского языка для детей с тяжелыми нарушениями речи является ключевым фактором. Все эти методы в комплексе создают гармоничную образовательную среду, способствующую развитию речевых навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи. Такой подход позволяет адаптировать занятия к индивидуальным потребностям каждого ученика и учитывать их особенности и стили обучения, что в свою очередь способствует более глубокому пониманию и запоминанию информации. Ведь когда уроки не ограниченны одним форматом, а включают в себя различные методы, ученики становятся более вовлеченными в образовательный процесс.

Список литературы

1. **Аксенова, А. К.** Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе / А. К. Аксенова. – М. : Просвещение, 1994. – 272 с
2. **Бессонова, Т. П.** Уроки русского языка в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Т. П. Бессонова // Специальная школа. – 1965. – Вып. 3. – С. 74–80.
3. **Дружинина, В. Н.** Сборник методических материалов. Особый ребёнок – особый подход. (Создание специальных образовательных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) / В. Н. Дружинина; под ред. О. И. Марычевой, О. А. Рябовой. – Карпогоры, 2018. – 40 с.

УДК 159.9(091) : 616.89

Чуб Дарья Викторовна,
студент 2 курса магистратуры,
направление подготовки «Психология»,
программа магистратуры «Кризисная психология»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
lisamuc67@gmail.com

Научный руководитель: **Черных Лариса Анатольевна**
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ТАТУИРОВКИ КАК ВИД САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Были проанализированы современные исследования взаимосвязи татуировки и самоповреждающего поведения. Выявлены противоречия культурного аспекта татуировки и самоповреждений. Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить виды модификаций тела у студентов Луганской Народной Республики. Эмпирически доказано, что татуировки – это вид самоповреждающего поведения легкой или средней степени.

Ключевые слова: *самоповреждающее поведение, несуицидальное самоповреждающее поведение, суицидальное поведение, татуировки, модификации тела, культурный аспект, юношеский возраст.*

Татуировки повсеместно встречаются у большинства молодых людей. Их количество и вид неоднозначны и заставляются задуматься над тем, что же они несут в себе.

Проблема определения модификаций тела, а именно татуировок как вида самоповреждающего поведения является спорной и неоднозначной. Целью данной статьи является анализ современных исследований по данной проблематике, а также исследование наличия модификаций тела у студентов ЛГПУ с самоповреждающим поведением и без него.

Так, в своём исследовании 2023 года Т. В. Обиночная и С. Н. Ениколопов рассматривали взаимосвязь самоповреждающего поведения и модификаций тела. Они пишут о том, что модификации тела являются социально приемлемым видом самоповреждающего поведения, которое предполагает не обусловленное медицинской необходимостью нарушение целостности тканей организма и направлено на изменение внешнего облика тела, а также несёт вред здоровью. Молодые люди при помощи модификаций тела пытаются овладеть и управлять негативными и аутоагрессивными эмоциями.

Они же акцентируют внимание на том, что несуицидальное самоповреждающее поведение и модификации тела имеют одну природу: нарушение целостности тела по воле самого человека. Среди опрашиваемой молодежи из 432 респондентов 27% юношей имели в анамнезе самоповреждения, а именно порезы [3].

Критерии несуицидального самоповреждающего поведения, представленные в DSM-5, исключают модификации тела как повреждения, санкционированные обществом. Несуицидальное самоповреждающее поведение трактуется в DSM-5 как психопатологический симптом, сопутствующий ряду психических расстройств и суицидальным попыткам [7].

Ещё в 1988 году учёными Б. В. Уолш и П. М. Роузен была предложена классификация самоповреждений по степени тяжести вреда:

1) социально приемлемые с малой степенью физического вреда – пирсинг ушей и небольшие татуировки;

2) средняя степень физического вреда:

– в спокойном состоянии – пирсинг и татуировки, связанные с субкультурными направлениями;

– в состоянии психологического кризиса – порезы, препятствие заживлению ран, ожоги;

3) тяжелый физический вред – ампутация, самокастрация.

Так, татуировки соответствуют несуицидальному самоповреждающему поведению малой и средней степени физического вреда [8].

Польская Н. А. предлагает рассматривать модификации тела как идентификационный тип самоповреждений, так как они выполняют функцию контроля и идентификации в подростковом и юношеском возрасте [4].

В исследовании Ю. В. Батлук, Я. П. Пойлова было выявлено, что нанесение татуировок на особенно болезненных местах, а также татуировки вида «надпись» чаще остальных свидетельствуют о повышенной вероятности суицидальной попытки. Татуировки же с пугающим содержанием или образом мало информативны с точки зрения суицидального поведения [1].

В работе Э. В. Уразаева, А. П. Коленченко, Н. С. Синина было выявлено, что люди с модификациями тела имеют более высокий уровень аутоагрессии. В ходе опроса испытуемые подтвердили, что совершали изменения кожных покровов с целью устранения чувств, доставляющих дискомфорт и чрезмерно повышенную тревожность, не связывая их с веяниями моды. При этом люди без модификаций тела показали более стабильные результаты эмоционального состояния. Они реже изъявляли желание нанести татуировки и считают их модными тенденциями [5].

Евсеев В. Д., Мандель А. И. и Кадочникова С. В. в своём исследовании выявили, что мужчины в возрасте от 18 до 27 лет со стремлением преобразовать своё тело чаще других имеют в анамнезе самоповреждающее поведение, а также высокую частоту суицидальных мыслей и наличие попыток самоубийства. В ходе корреляционного анализа было установлено, что наличие более 2 модификаций тела, в том числе их нетипичная локализация, прямо связано с самоповреждающим поведением [2].

Самоповреждающее поведение является распространённой проблемой в студенческой среде. Исследование, проводимое на базе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет им. Святителя Луки», в котором приняли участие 80 студентов в возрасте от 18 до 23 лет, показало, что у 52,5% (42 человек) респондентов от общей выборки выявлено самоповреждающее поведение.

В своей работе мы опираемся на понятие самоповреждений, введённое К. Г. Эрдынеевой: «Самоповреждение – это умышленное нанесение себе различных телесных повреждений, увечий (колото-резанные или огнестрельные раны, травмы, удушение) обычно с ауто-агрессивной целью [6].

По результатам анкеты «Модификации тела и самоповреждения» (Н. А. Польская, А. С. Кабанова) были получены следующие результаты: в группе студентов с само-повреждающим поведением: 50% (21 человек) респондентов имеют пирсинг в видимых зонах тела, 7,1% (3 человека) респондентов имеют пирсинг в интимных зонах тела, 16,6% (7 человек) респондентов имеют татуировки на видимых зонах тела, а 33,3 % (14 человек) студентов не имеют модификаций тела. Таким образом, татуировки выявлены только у шестой части студентов группы с самоповреждающим поведением.

В группе студентов с не выявленным самоповреждающим поведением: 47,4% (19 человек) респондентов имеют пирсинг в видимых зонах тела, 7,9% (3 человек) респондентов имеют татуировки на видимых зонах тела, 13,2% (5 человек) респондентов имеют татуировки на интимных зонах тела, а 34,2 % (13 человек) студентов не имеют модификаций тела. При этом можно констатировать, что у студентов с не выявленным самоповреждающим поведением татуировки находятся и на видимых частях тела, и на интимных, такие респонденты составляют пятую часть опрошенных.

Это свидетельствует о преобладании в данной выборке такого вида модификаций тела, как пирсинг, чаще он расположен в видимой зоне тела. Кроме того, студенты не осознают,

что пирсинг и татуировки относятся к самоповреждениям, т. е. фактически они относятся к группе с неосознаваемым самоповреждающим поведением.

Попытки самостоятельной модификации тела в группе студентов с самоповреждающим поведением: 19% (8 человек) респондентов пробовали один раз, 4,7% (2 человека) проводили самостоятельные модификации тела неоднократно, 76,3% (32 человека) респондентов не пробовали самостоятельно проводить модификации тела.

В группе студентов с не выявленным самоповреждающим поведением: 7,9% (3 человека) респондентов пробовали один раз, 92,1% (35 человек) респондентов не пробовали самостоятельно проводить модификации тела.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большей части испытуемых не свойственно прибегать к самостоятельным самоповреждениям с целью модифицировать собственное тело, однако группа людей с множественными самомодификациями может отражать психологические проблемы с уровнем адаптации к меняющимся условиям, проблемы восприятия собственного «Я», эмоциональную ригидность. Примечательно, что в группе с не выявленным самоповреждающим поведением есть респонденты, которые его пробовали, не понимая, что они могут относиться к группе неосознаваемых аутоагрессоров.

Исходя из теоретического и эмпирического анализа, мы пришли к выводу о том, что татуировки – это не только дань моде и желание выделиться, но и вид самоповреждающего поведения легкой или средней степени, в зависимости от их особенностей. Так, наличие у молодых людей более двух модификаций тела, а также их расположение в местах, где нанесение является весьма болезненным, свидетельствует о возможном самоповреждающем поведении юношей. Татуировки и любые другие модификации тела не являются повреждениями, санкционированными обществом – это психопатологический симптом, сопутствующий психическим расстройствам и суицидальным попыткам. Данное исследование можно применять как подсказку для выявления группы риска подростков и юношей с возможным наличием самоповреждающего поведения.

Список литературы

1. **Батлук, Ю. В.** Суицидальные тенденции у людей с татуировкой / Ю. В. Батлук, Я. П. Пойлова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2020. – № 3. – С. 338–352.
2. **Евсеев, В. Д.** Несуицидальные самоповреждения и подверженность к модификации тела в неклинической популяции мужчин призывного возраста / В. Д. Евсеев, А. И. Мандель, С. В. Кадочникова // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2022. – № 3(116). – С. 37–43.
3. **Обиночная, Т. В.** Телесные модификации как культурно исторический феномен самоповреждающего поведения / Т. В. Обиночная, С. Н. Ениколопов // Психология человека в образовании. – 2023. – № 2. – С. 224–235.
4. **Польская, Н. А.** Психология самоповреждающего поведения / Н. А. Польская. – Москва : URSS; ЛЕНАНД, 2021. – 320 с.
5. **Уразаева, Э. В.** Татуировки как следствие аутоагрессии у лиц старше 18 лет / Э. В. Уразаева, А. П. Коленченко, Н. С. Синицина // Вестник науки. – 2023. – № 12(69). – С. 485–495.
6. **Эрдынеева, К. Г.** Суицидальное поведение: сущность, факторы и причины (кросскультурный анализ) / К. Г. Эрдынеева, В. П. Филиппова. – Москва : Издательство «Академия Естествознания», 2010. – 148 с.
7. **American Psychiatric Association.** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). – Arlington, VA : American Psychiatric Publishing, 2013. – 992 p.
8. **Walsh, B. W.** Self-mutilation: Theory, research and treatment / B. W. Walsh, P. M. Rosen. – New York : Guilford Publ, 1988. – 273 p.

УДК 377.8

Шандра Марина Николаевна,
студент 2 курса,
направление подготовки «Педагогика»
МПК ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск
marina.shandra17@gmail.com

Научный руководитель: **Тиунова Марина Владимировна,**
преподаватель,
МПК ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕТРАДИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Интерактивные тетради содействуют активному участию студентов в учебном процессе, поощряют их самостоятельность и инициативу, а также способствуют формированию критического мышления. В работе проанализированы основные методические подходы к использованию интерактивных тетрадей в образовательной практике, приведены примеры их применения в различных дисциплинах и обсуждены результаты, полученные в ходе внедрения этого инструмента.

Ключевые слова: *мотивация учебной деятельности, познавательная активность, интерактивные методы обучения, интерактивные тетради, обучающиеся среднего профессионального образования.*

Мотивация в познавательной деятельности обучающихся играет важнейшую роль в процессе обучения и формировании у них устойчивого интереса к знаниям. Она выступает как движущая сила, которая побуждает обучающихся к активному освоению учебного материала, поиску новых знаний и развитию навыков. В образовательной среде мотивация может принимать различные формы: от внутренней, связанной с личными интересами и стремлениями, до внешней, которая зависит от оценки преподавателя, одобрения сверстников или достижения определённых целей, таких как получение высоких оценок. Однако, её проявления и эффективность могут различаться на различных этапах учебной деятельности студента. С течением времени, от первого до последнего курса, изменяются как характер учебной и профессиональной деятельности, так и причины, которые «вызывают» у студентов желание учиться [2, с. 36].

Проблема мотивации студентов является одной из самых сложных в современной педагогике. Этим процессом в обучении можно и необходимо управлять: важно создавать условия, способствующие развитию внутренних побуждений студентов, а также активно стимулировать их усилия.

По нашему мнению, диагностика познавательного интереса и мотивации строится на применении комплекса психолого-педагогических методов. В нашем исследовании мы использовали тест, который позволяет выявить ценность, которой испытуемый наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности и деятельности. Он включает 10 вопросов, в каждом из которых предложено 4 варианта ответов. Содержание вопросов отражает выбранные нами критерии проявления познавательного интереса и мотивации:

– содержательно-деятельностный. Показателями содержательно-деятельностного критерия являются: характер задаваемых вопросов, установление закономерностей, самостоятельность в выполнении заданий, поиск новых (индивидуальных) способов решения задач, участие во внеурочной деятельности, использование достижений науки в других предметных областях и повседневной деятельности;

– эмоциональный. К показателям эмоционального критерия относим проявление эмоций, переживаний во время деятельности, настроение обучающихся;

– регулятивный. Регулятивный критерий подразумевает стремление завершить выполнение задания, пытливость, сосредоточенность внимания, реакция обучающихся на звонок, выбор обучающимися сложности задания.

Участниками исследования стали 12 студентов первого курса специальности «Преподавание в начальных классах» Многопрофильного педагогического колледжа ФГБОУ ВО «ЛГПУ». По результатам тестирования у одного студента выявлен низкий уровень познавательного интереса и мотивации, у 8 – средний, и лишь трое первокурсников показали результат выше среднего.

Приведем небольшое описание результатов тестирования.

При ответе на первый вопрос теста большинство студентов (66%) ответили, что в образовательном учреждении им нравится, но второй вопрос показал, что только 33% обучающихся стремятся хорошо учиться для того, чтобы быть образованными. При этом 33% не выполняют домашние задания, а 42% – дополнительные, необязательные задания, которые предлагает преподаватель. Таким образом, исходя из результатов исследования, можно говорить о том, что мотивация студентов к процессу обучения в большей степени не обусловлена образовательным процессом и находится на довольно низком уровне. Авторами данного теста являются Э. А. Баранова, К. Н. Волков, Г. Н. Казанцева, В. С. Юркевич.

Одними из элементов, которые могут помочь в управлении мотивацией студентов, являются внедрение интерактивных методов обучения, использование технологий и доступ к ресурсам, а также создание поддерживающей и вдохновляющей образовательной среды. Важно также учитывать индивидуальные интересы и потребности студентов, чтобы обеспечить наиболее эффективное вовлечение их в учебный процесс, так как развивая разнообразные формы поощрения и обратной связи, можно значительно повысить уровень мотивации и заинтересованности студентов в обучении.

Одним из средств эффективного формирования мотивации студентов являются интерактивные тетради. В последнее время они становятся важным инструментом в образовательном процессе, особенно в контексте познавательной деятельности обучающихся. Они представляют собой не просто сборники заданий, а полноценные пособия, которые позволяют обучающимся активно взаимодействовать с учебным материалом.

С помощью интерактивных тетрадей студенты могут осваивать материал в удобном для себя темпе, что способствует более глубокому пониманию изучаемого материала. Кроме того, возможность самостоятельной работы с интерактивными заданиями позволяет развивать у них навыки критического мышления, анализа и синтеза информации. В отличие от традиционных методов обучения, интерактивные тетради предполагают большую степень вовлеченности и активности со стороны обучающихся, что в свою очередь способствует формированию положительной мотивации [1].

Первое, что стоит отметить, это возможность персонализации обучения. Каждый студент может адаптировать тетрадь под свои нужды, выбирая задания в зависимости от уровня знаний и интересов. Это требует от них более глубокого вовлечения в процесс обучения, так как они становятся активными участниками, а не просто получателями информации. Кроме того, интерактивные элементы, такие как задания с использованием мультимедиа, графики или анимации, делают процесс обучения более увлекательным и интересным.

Также интерактивные тетради способствуют развитию критического мышления и навыков решения проблем. Ученики сталкиваются с ситуациями, требующими анализа, синтеза и оценки информации, что, безусловно, является важным аспектом их интеллекта и познавательной активности. Они учатся применять теоретические знания к практическим задачам, развивая навыки, которые могут быть полезны не только в учебе, но и в будущем на профессиональном пути [4, с. 376].

Немаловажным аспектом является возможность взаимодействия между обучающимися. Интерактивные тетради могут включать задания, которые требуют совместной работы,

обсуждений и обмена мнениями, – это создает среду, в которой студенты учатся уважать чужую точку зрения и работать в команде, что является важным навыком для современного общества.

Использование интерактивных тетрадей также позволяет педагогам отслеживать прогресс своих студентов. Многие платформы предлагают инструменты для анализа результатов и понимания, какие темы вызывают трудности, а какие, наоборот, усваиваются легко. Это позволяет создавать индивидуализированные предписания и помогать тем, кто нуждается в дополнительной поддержке. Кроме того, интерактивные тетради легко интегрируются с другими цифровыми ресурсами и могут дополнять традиционные методы обучения.

В завершение, использование интерактивных технологий в образовании позволяет находить новые, более эффективные пути для передачи информации, так как подобный подход отражает современные тенденции в направлении цифровизации учебного процесса и подготовки обучающихся к вызовам будущего [3].

Таким образом, использование интерактивных тетрадей для развития познавательной активности и мотивации обучающихся открывает новые горизонты для их образовательного пути. Эти инструменты не только делают обучение более интересным и увлекательным, но и способствуют развитию ключевых компетенций, которые необходимы в современном мире.

Список литературы

1. **Илюшкина, О. А.** Интерактивная тетрадь как многофункциональный дидактический материал / О. А. Илюшкина, А. В. Сальков // Modern Science. – 2021. – № 4–2. – С. 191–199.
2. **Маркова, А. К.** Формирование мотивации учения Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 191 с.
3. **Морев, И. А.** Образовательные информационные технологии. Ч. 1: Обучение: учебное пособие / И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2009. – 158 с.
4. **Тунцева, А. Ю.** Виртуальная электронная тетрадь как средство активизации познавательной деятельности учащихся / А. Ю. Тунцева. // Теория и практика образования в современном мире : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – Санкт-Петербург : Заневская площадь, 2014. – С. 376–378.

УДК 376.1

Шкирникова Ксения Владимировна
студент 3 курса,
направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград
shkirnikova02@mail.ru

Научный руководитель: **Калашникова Анна Ревокатовна,**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена путям повышения творческой активности школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) на уроках русского языка. Творческая активность рассматривается как ключевой элемент в развитии когнитивных и личностных качеств учащихся, а также как средство преодоления трудностей, связанных с речевым дефицитом и сниженной мотивацией к обучению.

Ключевые слова: *творческая активность, тяжелые нарушения речи, уроки русского языка, коррекция речевых нарушений, мотивация к обучению, игровые технологии, арт-терапия.*

Говоря о творческой активности, следует отметить, что она является одним из важнейших элементов в развитие когнитивных и личностных качеств, как у здоровых детей, так и у учеников с тяжёлыми нарушениями речи. Одной из психологических особенностей таких ребят является их сниженная мотивация к обучению, трудности в социализации, вызванные речевым дефицитом. Подобные проблемы требуют тщательного анализа и разработки методики работы с детьми с ТНР. В условиях реализации ФГОС для обучающихся с ОВЗ актуализируется поиск методов, которые не только корректируют речевые нарушения, но и стимулируют творческий потенциал.

Актуальность поиска путей повышения творческой активности школьников с ТНР связана с тем, что реализация подобного вида деятельности детей на уроке помогает педагогу решать вышеуказанные личностные и мотивационные проблемы. Благодаря творческому подходу у учеников развивается образное мышление, улучшаются коммуникативные возможности, появляется мотивация и возможность к преодолению психологических барьеров, связанных с речевыми трудностями.

Изучение данной проблемы имеет междисциплинарный характер, и представлено в трудах известных отечественных исследователей, таких как Р.Е. Левина, в чьих работах приводится основная характеристика особенностей речевого развития у детей с ТНР [9, с. 256]; Л. С. Выготский предоставил полноценную теорию о связи творчества и развития высших психических функций и т. д. [4, с. 112].

Целью статьи стала разработка и обоснование путей повышения творческой активности школьников с ТНР на уроках русского языка.

Источниками исследования выступили ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, а также примерные адаптированные программы для детей с ТНР.

Ожидаемая научная новизна исследования связана с систематизацией методов развития творческих способностей у детей с ТНР, а также с адаптацией приёмов арт-педагогики и цифровых инструментов для уроков русского языка.

Творческая активность является одним из важнейших инструментов при работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи в рамках всего учебного процесса, и, в частности, на уроках русского языка. Однако, при подготовке и реализации творческой деятельности с такими учениками, следует учитывать ряд их особенностей, таких как: 1) когнитивные барьеры (замедленное формирование абстрактного мышления, что в свою очередь осложняет выполнение творческих заданий); 2) эмоционально-волевые проблемы (связанные со страхом или негативным опытом коммуникации) [10, с. 5]; 3) речевые ограничения (невозможность вербализации ряда идей, бедность лексикона и т. д). Вышеуказанные особенности требуют от педагога адаптации методов повышения творческой активности под конкретных детей [9, с. 82].

Рассматривая основные пути повышения творческой активности, следует выделить следующие направления: 1) игровые технологии, 2) арт-терапевтические методы, 3) проектная деятельность, 4) интеграция цифровых ресурсов. Далее, рассмотрим подробнее каждый из указанных путей.

Игры являются естественной формой деятельности для детей, позволяющей снизить уровень тревожности, а также стимулировать их воображение [2, с. 37]. На занятиях по русскому языку возможна реализация ролевых игр, например, упражнение «Интервью» в ходе выполнения которого ученики задают друг другу вопросы используя новые слова или конструкции, изученные ранее на этом уроке. Также можно использовать дидактические игры, такие как «Сочини историю» (дополнение предложений с опорой на картинки, что не только развивает у детей их творческие способности и воображение, но и благотворно влияет на формирование связной устной речи); «Слова-пазлы» (составление слов из слогов с последующим созданием из них предложений или мини-рассказов).

Основная эффективность игр связана с тем, что они способствуют формированию положительной мотивации у обучающихся, уменьшают их страх перед ошибками, а также облегчают усвоение нового материала, поскольку в большинстве случаев предоставляют его детям в наглядной и легкодоступной форме [2, с. 129].

Далее, рассмотрим арт-терапевтические методы. В частности, на уроках русского языка при работе с детьми с ТНР можно задействовать метод рисования, как основы для сочинений, например: обучающиеся рисуют эмоции (радость, грусть, удивление и так далее), а затем описывают их в тетради; также возможно создание комикса по пройденной теме. Реализуя методы арт-терапии, педагог может предложить обучающимся работу с аппликациями (например, создание аппликации на тему «Времена года» и дальнейшим описанием природных явлений учениками) [13, с. 92].

Несомненным плюсом арт-терапевтических методов является то, что они развивают мелкую моторику рук, а также стимулируют правое полушарие головного мозга, которое отвечает за творчество и креативность [13, с. 41]. Также арт-терапия на уроке помогает детям наглядно разобраться в изучаемом материале, повысить уровень их мотивации.

Следующим путём, способствующим поднятию творческой активности у детей с ТНР на уроках русского языка, следует выделить путь проектной деятельности. Её можно разделить на следующие подвиды: 1) тематические проекты: «Путешествие в страну слов» – создание карты с «городами» (существительными и глаголами) и «реками» (прилагательными); «Журнал класса» –создание учащимися сборника сочинений, стихов и иллюстраций созданных самими детьми; 2) проектная деятельность с использованием ИКТ, например: создание мультфильма в программе Toon Boom с озвучкой (тренировка дикции и интонации у обучающихся); виртуальные экскурсии с дальнейшим написанием эссе и так далее.

Проектная деятельность обладает высокой эффективностью по ряду параметров: во-первых, она способствует поднятию творческой активности у обучающихся, за счёт того, что дети решают поставленные задачи задействуя свои креативные способности; во-вторых, помогает налаживать коммуникацию внутри детского коллектива, что не только положительно влияет на развитие речевых навыков, но и создаёт для обучающихся позитивный опыт коммуникации (это в свою очередь необходимо для снятия ряда психологических барьеров у обучающихся с ТНР) [1, с. 126].

Далее, стоит отметить, что современные технологии дают возможность работать с творческим потенциалом обучающихся, задействуя множество цифровых ресурсов, например мобильные приложения, такие как «Словодел» (игра в слова с элементами геймификации) или использование онлайн-платформы Mentimeter для создания «облака слов» по теме урока. Использование подобных технологий позволяет значительно расширить инструментарий урока, что в свою очередь способствует повышению творческой активности у детей на уроке [5, с. 47].

Итак, исходя из всего вышесказанного следует отметить, что творческий подход на уроках русского языка при работе с детьми с ТНР – это один из важнейших элементов обучения, поскольку его реализация даёт возможность детям не только усвоить новые знания, но и преодолеть определённые трудности вызванные состоянием здоровья (в частности, психологические, связанные с отрицательным опытом коммуникации и боязнью совершать ошибки) [11, с. 63]. Однако, не стоит забывать, что для повышения творческой активности у детей с тяжёлыми нарушениями речи необходимо действовать комплексно, задействуя для этого как игровые методы и арт-терапию, так и проектную деятельность, работу с ИКТ, также не стоит забывать об индивидуальном подходе к каждому из обучающихся, в зависимости от тех особых образовательных потребностей, которые имеются у каждого из них.

В свою очередь, стоит отметить, что все вышеуказанные пути повышения творческой активности у детей с ТНР на уроках русского языка, соответствуют требованиям ФГОС и способствуют не только коррекции речи у обучающихся, но и всестороннему гармоничному развитию личности. Дальнейшие исследования данной проблемы могут быть направлены на внедрение и интеграцию нейропсихологических методик в творческие задания.

Таким образом, системное применение творческих методов на уроках русского языка открывает новые возможности для образования детей с ТНР, способствуя их гармоничному развитию и успешной интеграции в социум.

Список литературы

1. **Ахутина, Т. В.** Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / Т. В. Ахутина. – Москва : Академия, 2018. – 192 с.
2. **Баряева, Л. Б.** Игровые технологии в коррекционной педагогике / Л. Б. Баряева. – СПб. : Речь, 2020. – 180 с.
3. **Волкова, Г. А.** Логопедическая ритмика / Г.А. Волкова. – Москва : Владос, 2019. – 160 с.
4. **Выготский, Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 2017. – 112 с.
5. **Гончарова, Е. Л.** Цифровые технологии в логопедии / Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2022. – № 4. – С. 45–52.
6. **Зикеев, А. Г.** Методика преподавания русского языка в специальной школе / А. Г. Зикеев. – Москва : Академия, 2020. – 224 с.
7. **Коррекционно-педагогические технологии в работе с детьми с ТНР** [Электронный ресурс] // Образовательный портал «Логопед.ру». – Режим доступа: https://logoped.ru/technology – Дата обращения: 20.02.2025.
8. **Лалаева, Р. И.** Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 2019. – 208 с.
9. **Левина, Р. Е.** Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Академия, 2020. – 256 с.
10. **Малофеев, Н. Н.** Инклюзивное образование: вызовы и решения / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2021. – № 3. – С. 3–12.
11. **Прихожан, А. М.** Психология тревожности / А. М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2018. – 192 с.
12. **Садовникова, И. Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление / И. Н. Садовникова. – Москва : Владос, 2022. – 176 с.
13. **Филатова, Т. К.** Арт-терапия в работе с детьми с ТНР / Т. К. Филатова. – Москва : Форум, 2021. – 144 с.

УДК 159.9

Штода Диана Павловна,
студент 4 курса,
направление подготовки «Психолого-педагогическое образование»
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк
d_shtoda@mail.ru

Научный руководитель: **Чуканов Евгений Валериевич,**
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «ДонГУ», г. Донецк

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Статья посвящена исследованию особенностей ценностно-мотивационной сферы подростков, склонных к девиантному поведению. В исследовании приняли участие учащиеся 9 класса, разделенные на две группы на основе результатов теста «Склонность к девиантному поведению». Подростки, склонные к девиантному поведению, продемонстрировали меньшую учебную мотивацию, и у них преобладала мотивация избегания неудач. Результаты частично подтверждают гипотезу о наличии искажённых ценностно-мотивационных ориентаций

у подростков, склонных к девиантному поведению, указывая на меньшую значимость социальных норм и положительных ценностей.

Ключевые слова: *девиантное поведение, подростки, мотивация, учебная мотивация, мотивация достижения, ценностные ориентации, избегание неудач.*

В современном обществе проблема девиантного поведения подростков является одной из наиболее острых и социально значимых. Подростковый возраст представляет собой критический период формирования личности, когда происходит активное усвоение социальных норм и ценностей, а также поиск собственной идентичности. Именно в этот период отклонения в ценностно-мотивационной сфере могут выступать в качестве детерминант девиантного, то есть отклоняющегося от общепринятых норм, поведения. Проявления девиантного поведения варьируются от незначительных нарушений дисциплины до серьёзных правонарушений, агрессии, употребления психоактивных веществ и других форм рискованного поведения, которые создают серьёзные проблемы для общества, семьи и образовательных учреждений.

Изучение девиантного поведения, понимаемого как отклонение от социальных, психических, правовых и моральных норм, представляет собой область, вызывающую повышенный интерес в современной психологии [2].

Несмотря на значительное количество исследований (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, В. Д. Менделевич, а также Л. Б. Шнейдер и Н. Р. Сидоров), посвящённых девиантному поведению подростков, комплексный анализ ценностно-мотивационной сферы данной категории лиц остаётся недостаточно изученным. Многие исследования фокусируются на отдельных факторах, таких как влияние семьи, сверстников или социально-экономических условий, упуская из виду целостную картину взаимосвязи ценностей, мотивов и поведения. Таким образом, возникает необходимость в более глубоком и систематическом исследовании особенностей ценностно-мотивационной сферы подростков, склонных к девиантному поведению, для выявления ключевых факторов, способствующих формированию девиаций, и разработки эффективных стратегий профилактики и коррекции [1].

Для достижения поставленной цели мы опирались на прочный теоретико-методологический фундамент. Сложность определения сущности ценностных ориентаций личности обусловлена отсутствием единой общепринятой теории, что подтверждается обилием существующих определений понятия «ценности» (по данным О. Б. Хлебодаровой, существует около ста различных определений) [3].

Целью проведённого исследования является выявление и анализ особенностей ценностно-мотивационной сферы подростков, склонных к девиантному поведению.

В исследовании приняли участие учащиеся 9 класса ГБОУ «Школа № 151 г.о. Донецк». Выборку составили 20 респондентов в возрасте 14–15 лет.

В ходе исследования был использован следующий пакет методик: тест «Склонность к девиантному поведению» Э. В. Леус, А. Г. Соловьев, тест-опросник «Исследования ценностных ориентаций» М. Рокича, тест «Исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности» С. С. Бубнова, опросник «Учебная мотивация» Г. А. Карпова, опросник для измерения мотивации достижения М. Мехрабиана. Для анализа значимости различий между группами использовался U-критерий Манна-Уитни.

На основе результатов теста «Склонность к девиантному поведению», выборка была разделена на две группы. Первую группу (n=9) составили подростки, склонные к девиантному поведению (наличие среднего и высокого уровней хотя бы по одной из шкал «Делинквентное поведение», «Зависимое поведение», «Агрессивное поведение», «Самоповреждающее поведение»). Этот критерий позволил включить в группу подростков как с уже проявляющимся девиантным поведением, так и с потенциальной склонностью к нему. Во вторую группу (n=11) вошли подростки, не склонные к девиантному поведению (низкие показатели по всем шкалам).

По результатам исследования ценностных ориентаций, на уровне терминальных ценностей обе группы высоко ценят здоровье и материальное благополучие, что отражает

базовые потребности и стремление подростков к обеспеченной и безопасной жизни. Однако существуют различия в их интересах и стремлениях.

Статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни показал, что большинство рассматриваемых терминальных ценностей (16 из 18) рассматриваемых ценностей не показали статистически значимых различий в ранжировании между группами. Это подчёркивает общность ценностных ориентиров подростков, независимо от предполагаемой склонности к девиантному поведению. Выявлены статистически значимые различия в ценностях: «Красота природы и искусства» ($U_{эмп} = 22$, $p \leq 0.05$), «Познание» ($U_{эмп} = 26{,}5$, $p \leq 0.05$).

На уровне инструментальных ценностей обе группы ценят аккуратность и воспитанность, что может быть связано с социальными ожиданиями и стремлением к одобрению. Однако существуют различия в приоритетах. Первая группа более ориентирована на «жизнерадостность» и «независимость», что может говорить об их стремлении к эмоциональному комфорту и свободе от ограничений, возможно, даже в ущерб общепринятым нормам. Вторая группа больше ценит «образованность», «ответственность» и «рациональность», что свидетельствует об их стремлении к порядку, дисциплине и осознанным действиям.

Статистический анализ также показал, что большинство (17 из 18) ценностей не показали статистически значимых различий между группами. Единственной характеристикой, по которой выявлены различия, является «Жизнерадостность» ($U_{эмп} = 19.5$, $p \leq 0.05$). Жизнерадостность более выражена в первой группе. Это может быть связано с тем, что подростки, склонные к девиантному поведению, могут демонстрировать повышенную жизнерадостность в качестве защитного механизма, чтобы скрыть внутренние негативные переживания.

Анализ реализации ценностей в реальном поведении также выявил различия между группами. Обе группы высоко ценят «приятное времяпрепровождение и отдых», «помощь и милосердие по отношению к другим» и «признание, уважение людей, влияние на окружающих», что отражает общие потребности подросткового возраста.

Первая группа выше ценит «Здоровье», что может быть связано с осознанием последствий своего поведения и попытками исправить ситуацию.

Вторая группа больше ориентирована на «Поиск и наслаждение прекрасным» и «Любовь», что может свидетельствовать о более развитом эстетическом вкусе, эмоциональной зрелости и стремлении к гармоничным отношениям. Статистически значимых различий в системе ценностей между группами подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению, выявлено не было.

Анализ учебной мотивации выявил значительные различия между группами. У подростков из второй группы все мотивы учебной деятельности выражены значительно сильнее, что указывает на их большую заинтересованность в учёбе и ориентацию на успех. Наиболее значимые различия наблюдаются в мотивах достижения ($U_{эмп} = 1$, $p \leq 0{,}01$) и позиции школьника ($U_{эмп} = 9$, $p \leq 0{,}01$). Кроме того, у первой группы подростков статистически значимо ниже познавательные ($U_{эмп} = 12{,}5$, $p \leq 0{,}01$) и внешние ($U_{эмп} = 15$, $p \leq 0{,}01$) мотивы. Это может свидетельствовать о меньшем интересе к знаниям, безразличии к оценкам и поощрениям, а также о меньшей эмоциональной вовлечённости в учебный процесс у подростков из первой группы (склонных к девиантному поведению).

Анализ мотивации достижения показал, что 100% подростков, склонных к девиантному поведению, демонстрируют доминирование мотивации избегания неудач, что свидетельствует о страхе перед провалами и низкой самооценке.

У подростков, не склонных к девиантному поведению, 81,20% также ориентированы на избегание неудач, но 18,80% проявляют мотивацию достижения успеха, что свидетельствует о большей уверенности в себе и стремлении к достижению целей.

Можно предположить, что преобладание мотивации избегания неудач у подростков, склонных к девиантному поведению, может являться одним из факторов, способствующих формированию и проявлению девиантного поведения. Страх неудачи может толкать их на рискованные поступки в попытке избежать провала, получить признание или компенсировать чувство неполноценности.

На основании проведённого исследования и анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза о наличии искажённых ценностно-мотивационных ориентаций у подростков, склонных к девиантному поведению, частично подтверждается.

Однако важно отметить, что не все аспекты гипотезы подтвердились в полной мере. Например, обе группы в целом высоко ценят «помощь и милосердие по отношению к другим» и «признание, уважение людей, влияние на окружающих», что говорит о наличии у подростков, склонных к девиантному поведению, элементов социальной ответственности и стремления к признанию.

Необходимо учитывать, что девиантное поведение является сложным и многофакторным явлением, и ценностно-мотивационная сфера направлена на формирование позитивных ценностей, повышение учебной мотивации и снижение риска девиантного поведения у подростков.

Список литературы

1. **Леонтьев, Д. А.** Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 36–42.
2. **Менделевич, В. Д.** Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – М. : МЕД-пресс, 2001. – 432 с.
3. **Хлебодарова, О. Б.** Ценностные ориентации современной молодежи : монография / О. Б. Хлебодарова. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2005. – 152 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

ПЕРВЫЙ ШАГ В НАУКУ

ТОМ 1

Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием
(Луганск, 08 апреля 2025 года)

Под общей редакцией – **Е. А. Кравчишиной, А. Н. Дворцовой**
Дизайн обложки – **Н. С. Брюховецкая**
Компьютерная верстка – **Т. А. Ковалева**

В авторской редакции

Подписано в печать 25.04.2025. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать RISO. Формат 60*84/8. Усл. печат. л. 31,38.
Тираж 100 экз. Заказ № 21

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: +7-857-258-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru