Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Электронный сборник материалов
Международной научно-практической конференции

Брест, 19 февраля 2026 года

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2026

ISBN 978-985-22-1004-1

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2026

Об издании – 1, 2

1 – сведения об издании

УДК 373.091.4-059.1
ББК 74.6

Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

Редакционная коллегия:
кандидат педагогических наук, доцент **В. В. Ильяшева**
доктор психологических наук, профессор **И. Е. Валитова**
кандидат педагогических наук, доцент **Т. В. Соколова**
кандидат психологических наук **А. Ю. Ульянова**
старшие преподаватели **Т. Н. Кошик, Н. Н. Чайчиц, Р. И. Чичурина, Е. В. Ярмольчик**

Рецензенты:
заведующий кафедрой профессионального развития работников образования ГУО «Брестский областной институт развития образования»
кандидат педагогических наук, доцент **И. Г. Матыцина**

заведующий кафедрой общей и специальной педагогики УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»
кандидат педагогических наук, доцент **Г. Н. Казаручик**

Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 19 февр. 2026 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: В. В. Ильяшева [и др.]. – Брест : БрГУ, 2026. – 336 с. – URL: https://rep.brsu.by/handle/123456789/10978.

ISBN 978-985-22-1004-1.

В сборнике представлены материалы, отражающие проблемы педагогического и социально-психологического сопровождения детей и взрослых, адаптации и интеграции лиц с особенностями психофизического развития в обществе; состояние и перспективы инновационного образования в мировой практике, в т. ч. вопросы подготовки специалистов помогающих профессий; проблемы создания условий для развития ребенка в семье. Статьи подготовлены исследователями и практическими работниками из Беларуси и России.

Адресуется преподавателям вузов, магистрантам и студентам, педагогам и психологам учреждений образования, специалистам социальных служб.

Разработано в формате pdf.

УДК 373.091.4-059.1
ББК 74.6

Текстовое научное электронное издание

Системные требования: тип браузера и версия любые; скорость подключения к информационно-телекоммуникационным сетям любая; дополнительные надстройки к браузеру не требуются.

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2026

В НАЧАЛО

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 10, Microsoft Office 2013;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, корректор Е. С. Мизерия, технический редактор В. В. Ильяшева, компьютерный набор и верстка В. В. Ильяшева;
- дата размещения на сайте: 02.09.2026;
- объем издания: 2,35 Мб;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.by.

В НАЧАЛО

СОДЕРЖАНИЕ

Акажанова А. Т., Сисенбай И. Ж. Медико-психологическая поддержка женщин в послеродовой период как фактор улучшения их психического состояния 9
Александрович Т. В. Воспитание любви к родине у детей старшего дошкольного возраста средствами фольклора 13
Александрович Т. В. Воспитание основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с родным городом: результаты эмпирического исследования 17
Антончик О. И., Москалюк В. Ю. Условия психологического благополучия в раннем юношеском возрасте 22
Аристова А. А., Черешнева В. Е. Особенности изучения речевого развития и неречевых психических функций у детей раннего возраста в рамках социально-педагогического сопровождения семьи 24
Атрашкевич Ю. Г. Инклюзивное и интегрированное образование в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь на современном этапе 28
Ахрамович Н. В. Развитие моторных функций у детей дошкольного возраста поредством использования игр с мячами 31
Беляева О. А., Шелтомских О. А. Речевая тревожность младших школьников в представлениях субъектов образовательных отношений 34
Бершедова Л. И., Морозова Т. Ю. Динамика совладающего поведения в юношеском возрасте в ситуации самоопределения 38
Бондаренко Е. А. Проблемы познавательного и речевого развития детей дошкольного возраста 42
Будько Т. С. Развитие временных представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством наблюдений за объектами и явлениями природы 46
Былинская Н. В., Якусик Ж. К. Социальные установки незапланированной беременности у представителей молодежной среды 50
Власенко А. Г. Здоровый образ жизни в семье – основа сохранения здоровья детей 53
Власова Н. В. Коммуникативная компетентность родителей как фактор отношения к ним ребенка 55
Гаврилович А. А. Особенности самооценки подростков с врожденными нарушениями опорно-двигательного аппарата 60
Глинка В. С. Основные направления работы Брестского учительского института по формированию здорового образа жизни (1947–1950 гг.) 62

Голубцова Д. Е., Пикалова А. А., Ушакова Е. В. Система ранней помощи в диаде «семья – специалист»: технологии взаимодействия и стратегии поддержки профессиональной устойчивости 67
Гомбалевская В. В. Педагогическое сопровождение семьи как актуальная задача современной системы дошкольного образования... 70
Горностай Т. Л. Формирование у старших дошкольников ценностей здорового образа жизни средствами белорусского фольклора 72
Гравицкая Е. Г. Интеграция данных о медико-биологическом развитии подростков в психологическую исследовательскую практику 77
Гусейнова А. А. Инклюзивное образование: аспекты сопровождения студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в системе среднего профессионального образования 81
Дарякина Г. М., Ушакова Е. В. Социально-педагогическое сопровождение семьи, пережившей перинатальную потерю, как условие сохранения ее психологического здоровья и воспитательного потенциала 84
Даюженко С. И. Формирование здорового образа жизни как условие здоровой нации 88
Домбровский В. И., Вельгин И. А. Подвижные игры как значимый фактор развития координации у младших школьников 91
Ерахтина Г. В. Роль родителей в формировании навыков самообслуживания у ребенка с двигательной патологией в раннем возрастном периоде 93
Ермолич С. Я. Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе: компетентностные ориентиры и направления развития 97
Журавлева Ж. И. Специфика развития словесного творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья 101
Зданович Е. М., Лагутик С. А. Стратегия развития детей с особенностями психофизического развития в игре 105
Зданович Е. М., Лишик В. А. Совершенствование культуры безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста через создание проблемных ситуаций 108
Зданович Е. М., Ярмолович Ж. В. Метод проектов в формировании безопасной жизнедеятельности детей дошкольного возраста 112
Зубарева Н. С., Северин А. В. Нравственность и поведение личности в виртуальной среде 116
Иванова Е. Д., Можарова Т. А. К проблеме формирования представлений о природных сообществах Беларуси у детей старшего дошкольного возраста 120
Ильяшева В. В. Цифровые инструменты для развития социальной грамотности студентов 124

Кадыракунова К., Ерболатова Н., Ниетбаева Г. Б., Тапалова О. Б. Социально-педагогическая и психологическая поддержка личности в андрагогике и геронтогогике 127
Казаручик Г. Н. Нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с функциональной и механической дислалией..... 130
Каминская О. В., Каминский С. С. Стратегический инструмент устойчивого развития 135
Каминская С. О., Самарцев С. Б. Ключ к гармоничному развитию образования..... 139
Карпук Н. С., Васильева Л. П. Социально-психологическое сопровождение детей из полных и неполных семей в переходные периоды обучения в средней школе: анализ отечественного и зарубежного опыта..... 142
Кежун Е. Р. Субъектность выпускников лечебных специальностей как фактор их профессиональной адаптации..... 147
Кичигина Е. С., Можарова Т. А. Представления детей старшего дошкольного возраста о целях устойчивого развития: эмпирические данные..... 151
Костевич М. П., Афанасьева Т. С. Искусственный интеллект как инструмент персонализации обучения: анализ международного опыта инноваций 155
Костюк К. С. Развитие речи у воспитанников младшего дошкольного возраста посредством музыки..... 159
Кошик Т. Н. Социально-психологические основания миграции молодежи в приватные цифровые пространства «cozy-web»..... 162
Курилюк В. С., Москалюк В. Ю. Особенности стрессоустойчивости студентов первого и третьего курсов факультета педагогики и психологии БрГУ имени А. С. Пушкина..... 166
Лажкова К. Е., Данковцев О. А. Модели социально-педагогического сопровождения в инклюзии: от «патерналистской» к «партнерской» и «адвокативной» 170
Лобан Т. И. Дидактический потенциал логических блоков Дьенеша в создании проблемно-игровых ситуаций для детей 4–5 лет..... 174
Львова С. В. Психологические аспекты влияния цифровой среды на идентичность и самооценку подростков..... 177
Мамина Т. М., Карпинская В. Ю. Психомоторные методы в комплексном исследовании детей дошкольного и младшего школьного возраста..... 181
Мануйлова В. В. О современных подходах профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ..... 187

Маскалянова С. А., Тепловодских С. И. Медико-психологические аспекты сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): региональный опыт 191
Медведская Е. И. Обыденные представления о трансформации мышления взрослых веб-пользователей 195
Минаева О. Д., Вафина Ю. Б. Полифакторность нарушений речевого развития у детей с последствиями перинатального поражения нервной системы 199
Миронова А. В. Формирование коммуникативных навыков как основа успешной профессиональной траектории подростков с ограниченными возможностями здоровья 204
Молодкина-Макаревич И. Н., Москалюк В. Ю. Взаимосвязь стрессоустойчивости и склонности к суицидальному поведению в раннем юношеском возрасте 208
Москалюк В. Ю. Исследование психологического благополучия в соответствии с многомерной моделью К. Рифф 211
Науменко Е. А. Онтогенетическое значение интуитивности личности следователей в их профессиональной деятельности 216
Невзорова А. В. Специфика педагогического сопровождения людей пожилого возраста в современных социокультурных условиях 222
Ничишина Т. В. Диагностика школьного буллинга: проблемы выявления и обзор методик 227
Новикова Ж. А. Тихие барьеры: почему возникают проблемы познавательного и речевого развития у детей и как их преодолеть 230
Онискевич Т. С., Ничипоровская Е. И. Использование игровых приемов в процессе изучения таблицы умножения в третьем классе 233
Петрова Т. В. Проблемы познавательного и речевого развития детей дошкольного возраста 237
Романюк Е. А. Формирование произвольности внимания как характеристики осознанности 239
Северин А. В., Козека О. С. Проявления любовной аддикции у девушек 243
Северин А. В., Кораблева О. Н. Ценностные ориентации и профессиональная идентичность современных студентов 246
Севярын А. В. Функцыянаванне механізма перцэпцыйнага дзеяння “вока – рука” ў падлеткаў пры вывучэнні імі прадметаў з варыятыўнай формай 248
Сендер А. Н, Соколова Т. В. Задачи и методы первичной профилактики стресса у старшеклассников в условиях общего среднего образования 253
Сивашинская Е. Ф. Сущность, виды и функции проблемного поведения нейроотличных детей 256

Синюк Д. Э. Психологические условия, способствующие формированию у детей позитивного самовосприятия 261
Смаль Т. Л. Дыдактычныя прынцыпы вучэбна-трэніровачнага працэсу футбалістак 9–11 гадоў 265
Соколова Т. В. Подготовка студентов-волонтеров к осуществлению клоунотерапии в детских больницах 270
Соловьева И. Л. Волонтерская деятельность студенческих организаций как фактор оптимизации системы подготовки специалистов помогающих профессий 272
Теребилова Я. Л. Проблема речевого развития детей дошкольного возраста 276
Токарева М. И. Профессионально важные качества операторов беспилотных летательных аппаратов: зарубежные подходы к исследованию 280
Ульянова А. Ю. Проблема формирования компонентов учебной деятельности в современной образовательной практике 283
Ушакова Е. В., Филатова И. А. Опыт сетевого взаимодействия при подготовке учителей-логопедов (логопедов) 288
Чайчиц Н. Н. Особенности коммуникативной деятельности детей раннего возраста с двигательными нарушениями с их матерями 292
Черепко-Краковская Р. В. Профилактика суицидального риска у подростков 296
Черепко-Краковская Р. В. Современные проблемы синдрома дефицита внимания и шиперактивности у младших школьников 301
Чумакова О. В. Мотивация профессиональной деятельности студентов-психологов 306
Шакирова О. В., Бастракова А. А. Современные подходы к профессиональной подготовке педагогов 309
Шакунова С. А., Шакунова Ст. А., Северин А. В. Характеристики эмоционального интеллекта у женщин в период средней взрослости 313
Шевчук Е. П. Тьюторское сопровождение: исторический аспект и современный ресурс 318
Шимук Т. В., Москалюк В. Ю. Стили мышления педагога в условиях образовательной многозадачности 320
Ярмольчик Е. В. Проблема мотивации деторождения в современном обществе 324
Ящук С. Л. Проявленность эмоциональности у студентов-психологов с разным уровнем эмоционального интеллекта 327
Ящук С. Л., Иванюк П. В. Особенности стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков с разным уровнем самоотношения 332

А. Т. АКАЖАНОВА, И. Ж. СИСЕНБАЙ
Казахстан, Алматы, КазНПУ имени Абая

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЖЕНЩИН В ПОСЛЕРОДОВОЙ ПЕРИОД КАК ФАКТОР УЛУЧІЕНИЯ ИХ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

Послеродовой период представляет собой значимый этап онтогенеза женщины, сопровождающийся выраженными физиологическими, гормональными и психоэмоциональными изменениями. В это время происходит перестройка не только соматического состояния, но и психологического функционирования личности, что связано с формированием материнской роли, изменением социального статуса и повышением уровня ответственности за ребенка. Совокупность указанных факторов создает предпосылки для возникновения различных нарушений психического состояния.

По данным отечественных и зарубежных исследований, в послеродовом периоде у женщин нередко отмечаются депрессивные и тревожные расстройства, эмоциональная лабильность, психическое истощение и снижение адаптационных возможностей. Отсутствие своевременной психологической поддержки может способствовать хронизации данных состояний, снижению качества жизни женщины и нарушению материнско-детского взаимодействия. В связи с этим проблема сохранения и укрепления психического здоровья женщин после родов приобретает особую актуальность в контексте клинической психологии и практики здравоохранения.

Медико-психологическая поддержка женщин в послеродовой период рассматривается как важное условие профилактики и коррекции психоэмоциональных нарушений. Комплексный междисциплинарный подход, включающий взаимодействие медицинских и психологических специалистов, позволяет обеспечить своевременное выявление факторов риска и оказание адресной психологической помощи. Целью данной статьи является теоретический анализ современных научных подходов к медико-психологической поддержке женщин в послеродовом периоде и обобщение данных исследований, посвященных возможностям улучшения их психического состояния.

Послеродовой период является особым этапом жизненного цикла женщины, в рамках которого происходит восстановление организма после беременности и родов, а также адаптация к новой социальной роли – матери. Данный период характеризуется комплексным взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов, оказывающих существенное влияние на психическое состояние женщины [1].

Биологические изменения в послеродовой период связаны с резкими гормональными колебаниями, восстановлением репродуктивной системы, соматическим утомлением и нарушением режима сна и отдыха. Эти факторы могут приводить к снижению энергетического ресурса, повышенной утомляемости и эмоциональной нестабильности, формируя предпосылки для развития психоэмоциональных нарушений [2].

Психологические особенности послеродового периода обусловлены формированием материнской идентичности, перестройкой системы ценностей и повышенной чувствительностью к стрессовым воздействиям. Женщина сталкивается с необходимостью принятия новых обязанностей, что часто сопровождается тревогой, неуверенностью в родительских компетенциях и страхом за состояние ребенка [3].

Социальные факторы, включая изменение привычного образа жизни, ограничение социальных контактов, характер внутрисемейных отношений и уровень социальной поддержки оказывают значимое влияние на психическое состояние женщины после родов. Недостаток эмоциональной и практической помощи со стороны ближайшего окружения усиливает стресс и способствует формированию негативных эмоциональных состояний [4]. Таким образом, послеродовой период следует рассматривать как уязвимый этап онтогенеза, требующий комплексной медико-психологической поддержки.

В послеродовом периоде женщины могут сталкиваться с различными нарушениями психического состояния, среди которых наиболее распространены депрессивные и тревожные расстройства, эмоциональная лабильность, психическое истощение и нарушения адаптации. Эти состояния оказывают прямое влияние на качество жизни женщины, формирование материнско-детских отношений и общее семейное благополучие [5]. Послеродовая депрессия является наиболее распространенным психическим расстройством после родов; она проявляется снижением настроения, утратой интереса к окружающему, утомляемостью, нарушениями сна и аппетита, а также выраженным чувством вины и тревоги за ребенка. По данным различных исследований, распространенность послеродовой депрессии составляет от 10 до 20 %, что делает ее значимой проблемой клинической психологии [6]. Тревожные расстройства характеризуются постоянным беспокойством, навязчивыми страхами за здоровье ребенка, соматическими проявлениями тревоги и повышенной раздражительностью. Частота тревожных расстройств в послеродовом периоде, по данным научной литературы, составляет от 15 до 25 % (таблица). Эмоциональная лабильность, проявляющаяся перепадами настроения и плаксивостью, может наблюдаться у значительного числа женщин и достигать 50 %. Другие психические состояния, включая психическое истощение, апатию и снижение

адаптационных возможностей, также оказывают влияние на психическое здоровье матери и требуют своевременной психологической помощи [8]. В совокупности указанные психоэмоциональные нарушения снижают адаптационный потенциал женщины и затрудняют процесс освоения материнской роли. Повышенная тревожность и эмоциональная нестабильность могут негативно отражаться на качестве материнско-детского взаимодействия и общем семейном функционировании. В связи с этим особую значимость приобретает раннее выявление признаков психоэмоционального неблагополучия и организация своевременной психологической поддержки женщин в послеродовом периоде.

Таблица – Частота психоэмоциональных нарушений у женщин в послеродовой период

Психическое состояние	Основные проявления	Частота (%)
Послеродовая депрессия	Снижение настроения, утрата интереса, утомляемость	10–20
Тревожные расстройства	Повышенная тревожность, страх за ребенка	15–25
Эмоциональная лабильность	Перепады настроения, плаксивость	до 50
Психическое истощение	Усталость, снижение адаптации	5–15

Медико-психологическая поддержка женщин в послеродовом периоде является важным условием сохранения психического здоровья и профилактики депрессивных и тревожных состояний. Она включает комплекс мероприятий, направленных на раннее выявление факторов риска, коррекцию эмоциональных нарушений и формирование устойчивых адаптационных стратегий [9]. Ключевым направлением психологической помощи является психологическое образование, направленное на информирование женщин о типичных изменениях психического состояния, методах саморегуляции и стресс-менеджмента. В клинической практике широко применяются когнитивно-поведенческие методы, консультирование и психотерапевтические группы, способствующие снижению выраженности тревожных и депрессивных симптомов. Особое внимание уделяется формированию и укреплению материнско-детских отношений [10]. Междисциплинарный подход, предполагающий взаимодействие клинических психологов, акушеров-гинекологов, педиатров и социальных работников, обеспечивает комплексное сопровождение матери и ребенка, снижая риск хронизации психоэмоциональных нарушений.

Послеродовой период представляет собой один из наиболее уязвимых этапов онтогенеза женщины, в ходе которого происходит интенсивная перестройка биологических, психологических и социальных механизмов функционирования личности. Сочетание гормональных изменений, высокой психоэмоциональной нагрузки и необходимости адаптации к новой социальной роли матери создает предпосылки для развития различных форм психоэмоциональных нарушений. Проведенный теоретический анализ показал, что наиболее распространенными нарушениями психического состояния в послеродовом периоде являются депрессивные и тревожные расстройства, эмоциональная лабильность и психическое истощение, которые оказывают негативное влияние на качество жизни женщины, ее адаптационные возможности и формирование материнско-детских отношений. Отсутствие своевременной поддержки может способствовать усилению данных состояний и их хронизации.

Медико-психологическая поддержка женщин в послеродовом периоде является важным фактором сохранения психического здоровья и профилактики дезадаптивных состояний. Комплексный подход, включающий психологическое образование, консультирование, психотерапевтические методы и междисциплинарное взаимодействие специалистов, способствует снижению выраженности психоэмоциональных нарушений, укреплению адаптационных ресурсов и формированию устойчивой материнской идентичности. Таким образом, развитие и внедрение системной психологической помощи женщинам в послеродовом периоде представляет собой актуальное направление клинической психологии и имеет важное значение для обеспечения психического благополучия матери и ребенка, а также для повышения эффективности профилактических и коррекционных мероприятий в перинатальной практике.

Список использованной литературы

1. Садвакасова, З. М. Перинатальный период и психическое здоровье женщин: психолого-медицинский аспект / З. М. Садвакасова, А. К. Мынбаева, Л. С. Ахметова. – Алматы : Қазақ университеті, 2018. – 184 с.

2. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – СПб. : Питер, 2019. – 320 с.

3. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – М. : Ин-т психотерапии, 2017. – 240 с.

4. Захарова, Е. И. Семейные факторы психического здоровья женщины в послеродовом периоде / Е. И. Захарова. – М. : Акад. проект, 2016. – 198 с.

5. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Юрайт, 2020. – 464 с.

6. O'Hara, M. W. Postpartum depression: current status and future directions / M. W. O'Hara, J. E. McCabe // Annual Review of Clinical Psychology. – 2013. – № 9. – P. 379–407.

7. Wenzel, A. Anxiety in childbearing women: diagnosis and treatment / A. Wenze. – Washington : American Psychological Association, 2011. – 256 p.

8. Карандашев, В. Н. Клиническая психология: теория и практика / В. Н. Карандашев. – М. : Юрайт, 2021. – 352 с.

9. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2018. – 656 с.

10. Beck, C. T. Postpartum mood and anxiety disorders: a clinician's guide / C. T. Beck, J. W. Driscoll. – Burlington : Jones & Bartlett Learning, 2019. – 318 p.

К содержанию

Т. В. АЛЕКСАНДРОВИЧ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ВОСПИТАНИЕ ЛЮБВИ К РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Воспитание у детей любви к Родине, родному краю, чувства гордости за свою Родину является одним из ведущих направлений образовательной деятельности педагогов учреждения дошкольного образования. Любовь к Родине формируется постепенно в процессе накопления знаний об общественной жизни, труде людей во благо государства, о природе, народных традициях. Без знания родного языка, истории, культуры, традиций нет и патриота своей Родины.

Большое значение для формирования, расширения и углубления представлений о родном крае, воспитания любви к Родине имеет устное народное творчество – фольклор. Слово «фольклор» (от англ. *folk-lore* 'народная мудрость') употребляется обычно в значении 'народное творчество'. К фольклору принято причислять словесные, музыкальные, хореографические и драматические виды народного искусства. Все виды и жанры устного народного творчества: колыбельные, пестушки и потешки, пословицы и поговорки, загадки, заклички, игры, приметы, трудовые и обрядовые песни, а также сказки – всегда отражали особенности взаимоотношений между людьми, их отношение к труду, семейным ценностям, а также восприятие природы людьми, их отношение к ней, характер использования природных ресурсов и т. д. Рассмотрим педагогический потенциал разных видов и жанров фольклора как средства формирования представлений о родном крае у детей дошкольного возраста.

Пословица – средство для воспитания нравственных чувств у детей, своеобразный моральный кодекс, свод правил поведения («Век живи, век учись», «Жить – Родине служить», «Не красна жизнь днями, а красна делами»).

Поговорки – это широко распространенное образное выражение, которое не имеет обобщающего смысла и поучительной тенденции. Также их называют языковыми афоризмами. Поговорки легко запоминаются, так как имеют рифму. С уверенностью можно сказать, что их не вспоминают без повода и причины. Они всегда приходят нам на память при разговоре, к случаю («Поспешишь – людей насмешишь», «Сто раз отмерь – один раз отрежь).

Загадка – это мудреный вопрос. Основное назначение загадки в том, что она развивает догадливость, сообразительность. Есть загадки-описания, загадки-вопросы, загадки-задачи. Все они носят обучающий и развивающий характер. Живописные и ритмические загадки духовно ближе детям. Они вводят ребенка в эстетическую сферу природы, учат мыслить художественными образами, обогащают словарный запас ребенка чудесным языком. Жанр загадки отличается тем, что требует отгадать описываемый предмет. Отгадывание загадки предполагает наличие знаний, представлений о целом ряде предметов, явлений окружающего мира, расширяет кругозор, приучает к наблюдениям, сосредотачивает внимание на отгадываемом предмете, на слове, которое описывает его, на звуке, который помогает отгадать загадку и т. д. Прелесть загадок для детей в том, что они позволяют приоткрыть завесу таинственности над тем или иным объектом или явлением, увидеть его с неожиданной, новой стороны (новизна открытия для ребенка), почувствовать радость догадки, озарения, открытия. Например, загадка о любимом детьми зверьке еже: «Лесом катится клубок, у него колючий бок. Он охотится ночами за жуками и мышами». Действительно, лесной зверек напоминает клубок с иголками. В другой загадке: «Он, как елка, весь в иголках, или удивительный портной, или недотрога! А может быть, еще кто-то иной?». Такие открытия связаны с процессами воображения, сравнения, которые возникают в момент отгадывания. Именно эти процессы позволяют увидеть необыкновенное в обычном, а обычное – в необыкновенном [1].

Песни, *народные праздники* дарят детям встречи с напевными и искренними мелодиями, с подлинным, живым, ярким, образным и ласковым родным языком. Через фольклорные песни и праздники ребенок может проявлять свои умения, фантазию, показывать себя. В народных праздниках содержится прекрасный материал для развития эстетических чувств детей, для расширения их кругозора и повышения культурного уровня. Народная музыка в жанре колыбельной входит в быт ребенка с раннего детства. Колыбельные песни изобилуют поэтическими образами птиц, диких зверей, домашних животных, смешных и страшных, ласковых и сердитых,

приходящих к колыбели, окружающих ребенка. В колыбельных песнях матери рассказывают об окружающей действительности, вслух думают о цели и смысле жизни, выговаривают свои заботы, радости и печали. С белорусскими народными песнями и мелодиями детей знакомят уже с первой младшей группы (песенки «Петушок», «Ладушки», «Зайка», «Солнышко», «Сорока-сорока» и др.). Они для детей в возрасте от года до трех лет просты по мелодии и понятны по содержанию, отражают окружающий мир ребенка. Особую роль в приобщении ребенка к народной культуре играют народные праздники как средство выражения национального характера, яркая форма отдыха взрослых и детей, объединенных совместными действиями и общими переживаниями. К ним относятся Рождество, Колядки, Масленица, Пасха, Купалье и др. На таких мероприятиях дети знакомятся с национальными костюмами и обрядами.

Сказка (фольклорная) – эпический жанр устного народного творчества – прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов; вид повествовательного, в основном прозаического фольклора (сказочная проза), включающий в себя разножанровые произведения, тексты которых опираются на вымысел. Сказочный фольклор противостоит «достоверному» фольклорному повествованию (несказочная проза: миф, былина, историческая песня, духовные стихи, легенда, демонологические рассказы, сказ, предание, быличка) [1; 2]. Сказка очень нужна ребенку, потому что она укрепляет моральные чувства, будит любознательность, развивает воображение, формирует эстетические чувства. При работе со сказкой педагог использует выразительное чтение, словесное рисование, инсценирует ее.

Еще один вид малых форм фольклора – *скороговорка*, соревновательное и игровое начало которой очевидно и привлекательно для детей. Велика польза скороговорки как упражнения для улучшения артикуляции, выработке хорошей дикции («Не велика птица синица, да умница», «У гусыни усов ищи не ищи – не сыщешь», «Все бобры добры для своих бобрят») [3].

Из всего многообразия жанров и форм устного народного творчества наиболее привлекательны и любимы детьми *считалки* – короткие рифмованные стишки, применяемые детьми для определения ведущего или распределения ролей в игре. Соревнования в рассказывании считалок побуждают детей разучивать больше стихотворений и добиваться права вести пересчет по детским законам. Это право предоставляется не всем, а только тем, в ком уверены остальные, кто будет честно вести счет, определяющий судьбу игроков; нарушивший это правило лишается доверия игроков. Считалка, таким образом, способствует выработке таких необходимых человеку-патриоту качеств, как честность, непреклонность, благородство, чувство товарищества [4].

Таким образом, фольклор является бесценным национальным богатством. Это огромный пласт духовной культуры народа, в т. ч. и белорусов, который складывался коллективными усилиями многих поколений на протяжении многих столетий. Приобщая детей к народному творчеству, мы тем самым приобщаем их к истории народа, к общечеловеческим ценностям. Интерес детей дошкольного возраста к играм, сказкам, загадкам позволяет использовать фольклор в целях ознакомления дошкольников с родным краем, воспитания чувства патриотизма, любви к Родине.

В целях оптимизации работы по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста была разработана программа. Ее цель – воспитание основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста фольклорными средствами. Основные принципы реализации программы:

– принцип взаимодействия ребенка с различными формами народного фольклора. Обрядовые песни, игры, танцы, народные сказки, малые фольклорные жанры – это все неоценимое богатство, которое способно помочь ребенку заложить основы патриотизма;

– принцип взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в учреждении дошкольного образования: педагогов, детей, родителей.

Формы организации образовательной деятельности:

– *с детьми:* проведение народных праздников Рождество, Святки, Крещение, Масленица, Сороки, Пасха; проведение развлечений на материале русского и белорусского фольклора «Веселая ярмарка», «Посиделки», «Зимний вечер», «Капустник», «Русские богатыри» и др.; организация самостоятельной музыкальной деятельности детей; организация праздников совместно с родителями («День матери», «День защитника Отечества»).

– *взаимодействие с семьей:* беседа с родителями на тему «Фольклор – средство патриотического воспитания ребенка»; изготовление родителями книжек-малышек «Моя первая колыбельная»; совместное творчество бабушек, мам и детей – «Лоскутное одеяльце для Матрешки»; изготовление родителями костюмов и атрибутов к народным праздникам; создание мини-музея «Крестьянская изба».

Представленная программа будет апробирована на формирующем этапе педагогического эксперимента. Полагаем, что ее реализация позволит достичь следующих результатов:

– содержательно познакомить детей с историей своих страны и края;

– воспитать у детей зачатки гражданского самосознания и причастности к родным истокам;

– раскрыть детям смысл понятия «патриот своей страны»;

– воспитать у детей уважение, восхищение художественным мастерством народных умельцев;

– способствовать формированию у дошкольников чувства гордости за свой народ;

– научить детей старшего дошкольного возраста бережно относиться к историческому наследию и традициям белорусского народа;

– воспитать гражданина своей страны.

Список использованной литературы

1. Кожина, Е. Н. Народное творчество как средство воспитания любви к родному краю в дошкольном возрасте / Е. Н. Кожина, Л. Ф. Рослякова // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 697–699. – URL: https://moluch.ru/archive/124/34316 (дата обращения: 20.01.2026).

2. Знакомство детей с русским народным творчеством / Т. А. Бубарина, Л. С. Куприна, О. А. Маркеева [и др.]. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003.– 400 с.

3. Князева, О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 304 с.

4. Народное искусство в воспитании детей / под ред. Т. С. Комаровой. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 255 с.

К содержанию

Т. В. АЛЕКСАНДРОВИЧ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РОДНЫМ ГОРОДОМ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Одной из важнейших задач воспитания детей и молодежи является формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста – это целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогащения его знаний о Родине, воспитания патриотических чувств, формирования умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу. Целью патриотического воспитания детей дошкольного возраста является формирование основ патриотизма как нравственного качества личности. Для достижения этой цели перед педагогами учреждений дошкольного образования ставится ряд задач:

– формирование у дошкольников нравственных качеств личности через знакомство с историей и современностью родного города;

– формирование гражданской позиции и патриотических чувств к прошлому, настоящему и будущему родного края, гордости за свою малую родину;

– воспитание любви и уважения к своему народу, его обычаям, традициям;

– воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, родному дому, земле, где он родился [1].

В основе воспитания патриотизма у детей дошкольного возраста лежат знания, представления о Родине. Объем сведений о Родине у детей старшего дошкольного возраста отражен в учебной программе дошкольного образования. Он включает формирование представлений о родном населенном пункте, областных городах Республики Беларусь, их достопримечательностях; столице Республики Беларусь, ее достопримечательностях; о природных символах Беларуси; Государственном флаге Республики Беларусь, значении цветов и орнамента флага; элементах Государственного герба Республики Беларусь, отражающих неповторимость и богатство культурных традиций, быта и природы Беларуси; о людях, прославивших Беларусь (просветителях, деятелях культуры и науки, спортсменах и др.), их деятельности и достижениях; государственных праздниках и общереспубликанских праздничных днях и т. д. [2].

Для оценки уровня знаний и представлений детей о родном городе была использована адаптированная методика Н. Г. Зеленовой и Л. Е. Осиповой [3]. Методика включает беседу по вопросам по следующим темам: «Родной город», «Символы родного города», «Домашний адрес», «Достопримечательности», «Профессии родителей, жителей города», «Моя семья». Ответы детей оценивались следующим образом: правильный ответ, без ошибок – 3 балла; с подсказкой педагога – 2 балла; задание выполнено неверно – 1 балл. На основе предложенной шкалы оценок знаний выделены уровни знаний детей о родном городе: высокий (18–15 баллов), средний (14–7 баллов), низкий (6 баллов и ниже).

На основе анализа результатов проведенной диагностики (рисунок 1) было установлено, что у 30 % детей экспериментальной группы (далее – ЭГ) и у 35 % детей контрольной группы (далее – КГ) высокий уровень представлений о родном городе, его символах, достопримечательностях, профессиях родителей и т. д. Они правильно и четко называют свой домашний адрес, хоть иногда чувствуется, что эти данные заучены механически. Эти дети с первой попытки называют город, страну, улицы и достопримечательности Бреста, иногда не самые популярные. Их ответы развернутые, подробные и эмоционально насыщенные. У 40 % детей ЭГ и у 35 % детей КГ выявлен средний уровень знаний о родном городе. Они допускают немногочисленные ошибки, знают и называют некоторые улицы Бреста, некоторые достопримечательности, такие как улица Советская, памятник 1000-летию г. Бреста, Брестская крепость, Парк культуры и отдыха. Затрудняются с описанием места нахождения достопримечательностей, либо такое описание отсутствует вовсе. У 30 % детей и ЭГ, и КГ – низкий уровень знаний (они допускают ошибки при назывании улиц или не знают их названий совсем,

не знают достопримечательностей города, не знают или допускают многочисленные ошибки при назывании домашнего адреса, не называют или путают герб города и страны, не могут объяснить их назначение, тема не вызывает у них интереса). В целом поставленные вопросы вызывают большие затруднения, справиться с которыми у детей не получается даже с помощью взрослого.

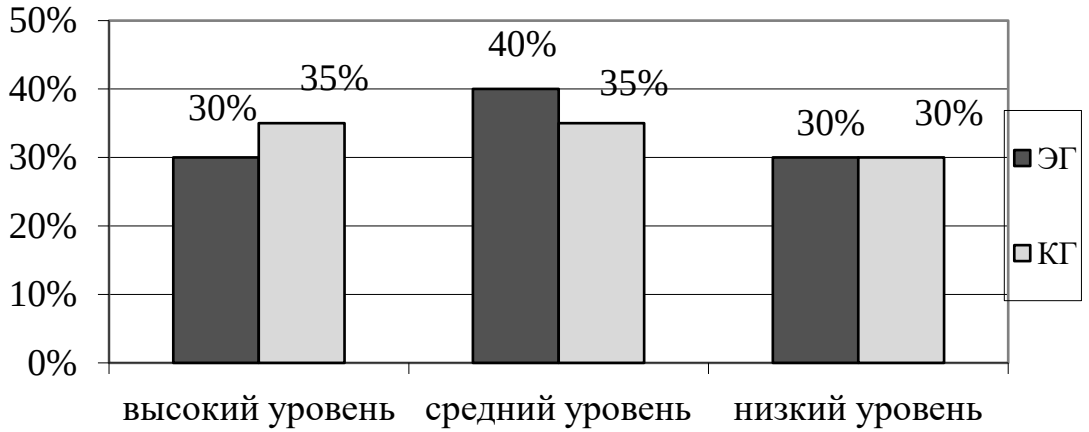

Рисунок 1 – Уровни представлений детей на констатирующем этапе

Таким образом, полученные результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что только у 1/3 респондентов уровень знаний о родном городе является высокими.

Для совершенствования работы по воспитанию патриотизма у детей старшего дошкольного возраста нами разработана программа по ознакомлению старших дошкольников с историей города Бреста и его достопримечательностями, реализованная на формирующем этапе педагогического эксперимента. Формирующий этап эксперимента был проведен с учетом следующих требований:

– создание благоприятной морально-психологической атмосферы в отношениях между педагогом и ребенком, в коллективе детей, а также развивающей предметно-пространственной среды в учреждении дошкольного образования;

– реализация различных методов, приемов, форм работы с детьми по воспитанию патриотизма, внедрение разнообразных интерактивных форм организации деятельности, механизмов индивидуальной включенности в деятельность дошкольников с опорой на их биологические и психологические особенности.

Педагогическая работа по ознакомлению детей с родным городом включает в себя следующие задачи:

1) отбор краеведческого материала в соответствии с возрастными особенностями и целями развития ребенка;

2) обогащение развивающей среды детского сада (группы) материалами о родном городе;

3) создание условий для самостоятельной деятельности детей с краеведческими материалами;

4) обеспечение положительного эмоционального фона ребенка во время занятий;

5) согласование занятий по освоению материалов о родном городе с тематикой основных занятий.

Программа включает разнообразные по форме мероприятия с детьми в рамках специально организованной деятельности (тематические и интегрированные занятия по образовательным областям учебной программы дошкольного образования: «Моя республика», «Мой родной город», «Символы страны. Символы Бреста», «Знаменитые люди», «Брестская крепость», «Природные символы Беларуси» и др.) и различные формы работы педагога с детьми в условиях свободной нерегламентированной деятельности:

– дидактические и развивающие игры с краеведческим содержанием, направленные на формирование представлений о родном городе, на воспитание любви к родному краю, на развитие интереса к родному городу, на формирование представлений о достопримечательностях, памятниках города («Улицы моего города», «Адрес моей страны», «Символы страны», «Символы Бреста», «Собери картинку», «Передай сердечко и скажи словечко, за что любите свою родину и город Брест»), «Угадай гимн», «Флаг Беларуси», «Герб Бреста», «Символика Бреста», «Что изображено на картинке?» и др.);

– подвижные и народные игры («Мячик быстро передавай, улицу свою называй» (профессии родителей называй, известных людей города называй, фабрики, заводы называй и т. д.);

– викторины «Достопримечательности Бреста», «Мой любимый город», «Знаешь ли ты город Брест и славные места Брестчины»;

– музыкальные праздники и развлечения на темы «Моя семья», «Защитники Бреста», «Моя Родина – Беларусь»;

В рамках свободной самостоятельной деятельности детей широко используется также чтение произведений художественной литературы, рассматривание альбомов, компьютерных презентаций на темы «Брест», «Беларусь – моя Родина», «Поэты и художники Республики Беларусь и Брестчины», «Природа нашего города» и др.

Эффективность педагогической работы по воспитанию патриотизма у детей старшего дошкольного возраста показал контрольный этап педагогического эксперимента.

Анализируя полученные результаты, представленные на рисунке 2, можно констатировать, что в ЭГ детей с высоким уровнем стало больше

на 15 %, в КГ – только на 5 %. Детей со средним уровнем в ЭГ стало также больше на 10 %, в КГ осталось столько же. Детей с низким уровнем в ЭГ стало меньше на 25 %, что составило только 5 %, тогда как в контрольной группе 1/4 часть детей продемонстрировали низкий уровень представлений о родном городе.

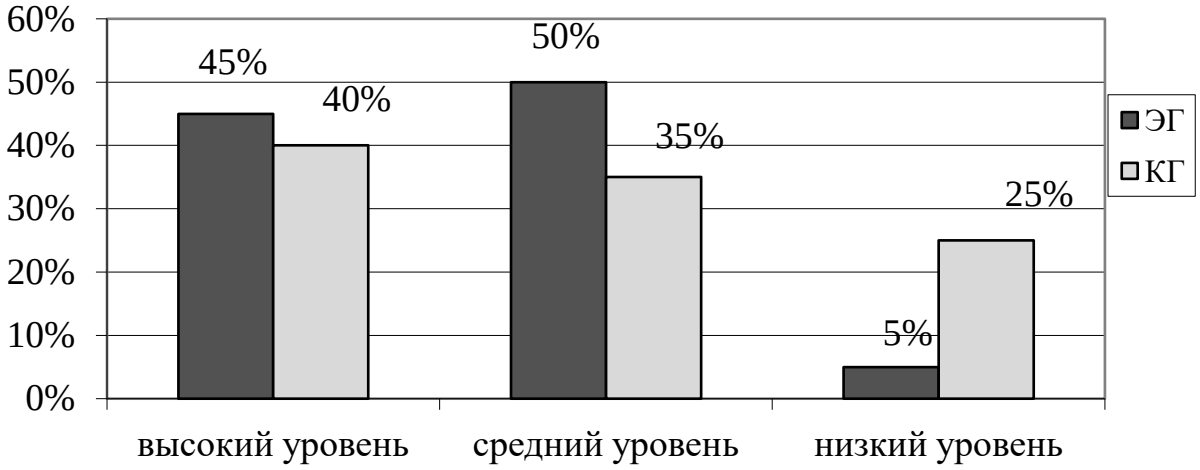

Рисунок 2 – Уровни представлений детей на контрольном этапе

Таким образом, результаты исследования позволяет констатировать эффективность проведенной работы по формированию патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Полагаем, что представленное методическое обеспечение по воспитанию патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления детей с родным городом будет способствовать совершенствованию деятельности педагогов учреждений дошкольного образования Брестчины в решении задач патриотического воспитания.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования. – Мн. : НИО, 2024. – 380 с.

2. Алешина, Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н. В. Алешина. – М. : Перспектива, 2008. – 149 с.

3. Зеленова, Н. Г. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников. Подготовительная группа / Н. Г. Зеленова, Л. Е. Осипова. – М. : Скрипторий, 2022. – 96 с.

К содержанию

О. И. АНТОНЧИК, В. Ю. МОСКАЛЮК
Беларусь, Барановичи, БарГУ

УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Современное общество характеризуется ускоряющимся ритмом жизни, что предъявляет высокие требования к ресурсам личности. Особенно сильно это отражается на психике в раннем юношеском возрасте, который в настоящее время рассматривается как самостоятельный период жизни. Возрастные особенности развития определяют ранний юношеский возраст как наиболее благоприятный с точки зрения психологической готовности личности к развитию оптимальных стратегий и установок, составляющих ключевой ресурс эффективного совладания и позитивного всестороннего развития в период активного профессионального, личностного и социального становления.

Большую актуальность вопрос психологических ресурсов приобретает в раннем юношеском возрасте, который является одним из наиболее стрессогенных этапов жизни. Способность справляться с вызовами на этом этапе зависит от характеристик психологического благополучия личности и одновременно определяет это благополучие и качество самореализации. Психологическое благополучие является результатом совладания личности с возникающими сложностями. В раннем юношеском возрасте психологическое благополучие представляет собой сложный баланс между завершением пубертатного кризиса и началом социальной зрелости. В настоящее время возрастает необходимость поддержки ментального здоровья молодежи в условиях технологических изменений и глобальной нестабильности.

Психологическое благополучие Л. В. Куликов раскрывает через слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия [1]. С. А. Водяха определяет психологическое благополучие как устойчивое психическое свойство, состоящее в доминировании положительных эмоций, наличии тесных взаимоотношений, субъективной включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни и позитивной самомотивации [2].

В работах Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко понятие психологического благополучия определяется как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью [3].

В настоящее время в зарубежной психологии наибольшей популярностью среди исследователей пользуется многомерная модель психологического благополучия К. Рифф, которая заложила основы представления о психологическом благополучии как комплексном понятии и выделила шесть основных компонентов психологического благополучия, при балансе развития которых человек считается благополучным. Исходя из исследований К. Рифф, для развития психологического благополучия в юношеском возрасте важны шесть факторов.

1. Самопринятие – способность позитивной оценки себя, своего прошлого.

2. Позитивные отношения с окружающими – поддержка со стороны семьи и конструктивное общение со сверстниками.

3. Автономия – способность быть независимым и противостоять социальному давлению.

4. Управление окружающей средой – способность эффективно использовать возможности окружения, создавать условия для своего благополучия.

5. Наличие цели в жизни – осмысленные цели, направляющие жизнь, ощущение целеустремленности.

6. Личностный рост – чувство развития и реализации своего потенциала, открытость новому опыту.

Ученые солидарны во мнении, что ранний юношеский возраст – один из наиболее значимых возрастов для формирования личности. В этот период происходит поиск своего места в социуме, желаемой профессиональной позиции, преодолевается эмоциональная зависимость от взрослых. Самоопределение – одно из центральных новообразований в юношеском возрасте. Ранний юношеский возраст сенситивен к формированию психологического благополучия личности: на этом этапе активно формируются образ себя и самооценка как компоненты самосознания, формируется профессиональное самоопределение и целеполагание, мировоззрение, отношение к себе, к другим, к событиям внешнего мира.

Исследование психологического благополучия позволяет понять, как человечество поддерживает позитивные отношения и достигает жизненных целей, как справляется с трудностями, что необходимо для улучшения благосостояния всего современного общества. Позиции ученых схожи в понимании, что психологическое благополучие – это неотъемлемый компонент психического здоровья, который важен для общего благополучия личности, оно является индикатором успешной социализации и гармоничного развития личности.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что психологическое благополучие определяется не отсутствием проблем, а наличием внутренних ресурсов для их преодоления и способностью адаптироваться к быстро меняющимся социальным и технологическим условиям.

Список использованной литературы

1. Куликов, Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов. – СПб. : С.-Петерб. ун-т, 2000. – 510 с.

2. Водяха, С. А. Предикторы психологического благополучия студентов / С. А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70–74.

3. Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т. Д. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

К содержанию

А. А. АРИСТОВА, В. Е. ЧЕРЕШНЕВА
Россия, Москва, МГПУ

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И НЕРЕЧЕВЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ

На сегодняшний день российское общество проходит через период социально-политических и экономических изменений. Эти процессы, затрагивая различные стороны жизни, естественным образом отражаются на деятельности социальных институтов, в частности, на функционировании и ресурсах семьи. Одним из приоритетных направлений государственной политики является социальная поддержка и сопровождение семей, воспитывающих детей раннего возраста, имеющих недостатки в физическом и (или) психическом развитии или входящих в группу риска по их возникновению [1; 2].

Одним из важнейших показателей отклонений в психическом развитии ребенка раннего возраста является задержка в формировании предпосылок речевой деятельности. Г. В. Чиркина определила показатели лингвистического развития детей, позволяющие рано выявить нарушение анатомо-физиологических предпосылок речевой деятельности:

– понимание речи в сенсомоторном периоде развития и характер последовательных стадий овладения импрессивной речью;

– довербальное речевое развитие (возраст и этапы вокализации, репертуар согласных звуков, организация лепетных цепочек по типу итерации, структура слогов, просодические характеристики);

– первые комбинации жеста и слова; речевые акты утверждения и просьбы (отдельными словами; двусловные высказывания); появление коммуникативных намерений;

– начало активной речи (объем словаря и особенности детских номинаций; ранний синтаксис; мотивированность речи действием или ситуацией);

– овладение фонемным строем речи (последовательное образование дифференциации фонем по акустическим и артикуляционным признакам; характер фонетических трансформаций) [7].

В настоящее время в Москве ранняя помощь семьям и их детям осуществляется в учреждениях социальной защиты. Она включает совокупность услуг, оказываемых на междисциплинарной и межведомственной основе и направленных на содействие физическому и психическому развитию ребенка, формированию позитивного взаимодействия и отношений ребенка с членами семьи, включению ребенка в среду сверстников, интеграцию в общество.

Определение нуждаемости семьи в получении услуг ранней помощи происходит в рамках процедуры первичного приема. Методической базой оценки потенциала ребенка являются такие домены Международной классификации функционирования (далее – МКФ-ДП), как активность и участие. Этот компонент фиксирует внимание на практических проявлениях нарушений в реальной жизни ребенка раннего возраста (непосредственно эмоциональное общение и предметно-манипулятивная деятельность).

В наибольшей степени акцент на исследование состояния психического развития сделан в доменах: научение и применение знаний, общие задачи и требования, коммуникация. В первом и втором домене оценивается состояние неречевых психических функций (целенаправленное использование анализаторных систем, базисные навыки при обучении, применение знаний, выполнение отдельных и многоплановых задач, следование распорядку дня, преодоление стресса и других психологических нагрузок). Третий домен посвящен исследованию речевого развития (восприятие сообщений при общении, составление и изложение сообщений, разговор и общение с использованием невербальных средств коммуникации) [4].

Однако важно отметить, что МКФ-ДП, являясь эффективным инструментом для описания функционального профиля, задает скорее нормативные ориентиры, т. е. определяет, что ребенок должен уметь делать в определенном возрастном периоде. При этом классификация не содержит конкретных методик, диагностических проб или стимульного материала для конкретизации того, как именно должна выглядеть процедура исследования. Поэтому на практике оценка по МКФ-ДП требует наполнения конкретным диагностическим инструментарием.

Рассмотрим некоторые методики исследования состояния неречевых психических функций и речевого развития у детей раннего возраста, которые могут быть ориентиром при использовании МКФ-ДП.

Тест развития детей первого года жизни О. В. Баженовой состоит из 98 диагностических проб, разделенных на шесть шкал (двигательное, эмоциональное, сенсорное развитие; действия с предметами; взаимодействия со взрослыми; голосовая активность). Диагностика сенсорного развития и характера действия с предметами осуществляется при помощи проб на соотнесение цвета и формы детали и целого предмета (цветок и лепесток одного и того же цвета, почтовый ящик и письмо соответствующей геометрической формы), конструирование по подражанию (конструктор, кубики), складывание матрешки. Данные диагностические пробы применимы для оценки функционирования в домене «Научение и применение знаний», в разделе «Целенаправленное использование анализаторных систем», «Базисные навыки при обучении», «Применение знаний» [3].

Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего возраста, предложенная Е. А. Стребелевой, включает в себя пробы не только на зрительное, но и на слуховое восприятие, которая проводится с помощью контейнеров, наполненных различными видами сыпучих материалов, что является дополнением к диагностическим пробам, применимым в домене «Научение и применение знаний», в разделе «Целенаправленное использование анализаторных систем». Проба «Поймай шарик» включает решение специалистом отдельной задачи и возможность усложнения пробы с использованием многоплановой задачи (стукни шариком об стол и кати его мне), что дает возможность интерпретировать результат в ходе оценки функционирования во втором домене «Общие задачи и требования» [5].

В методическом пособии Ю. А. Разенковой, предназначенном для оценки развития общения ребенка первых лет жизни с близким взрослым, предлагается при наблюдении за взаимодействием в паре «родитель – ребенок» проанализировать два вида общения взрослого и ребенка – ситуативно-личностное и ситуативно-деловое. В рамках первого варианта взрослому предлагается следующая инструкция: «Пообщайтесь с ребенком так, как вы это делаете обычно, без игрушек». Во втором варианте инструкция модифицируется: «Выберите игрушки и поиграйте с ребенком так, как вы это делаете обычно». Такая структура инструкции позволяет зафиксировать базовые характеристики коммуникативной инициативности, эмоциональной синхронности, адаптивности стиля взрослого и реактивности ребенка. Данный подход к наблюдению за функционированием пары «родитель – ребенок», применим к оценке домена «Общие задачи и требования», в разделах «Выполнение отдельных и многоплановых задач», «Следование распорядку дня», «Преодоление стресса и других психологических нагрузок» [6].

Методика диагностики психоречевого развития детей раннего возраста Е. В. Шереметьевой оценивает психофизиологические предпосылки речи: зрительное восприятие (от простого гнозиса лиц и предметов

до симуль-танного восприятия сюжета), слуховое восприятие (от локализации звука до различения неречевых звуков и фонем), фонематическое восприятие на материале доступных слов-паронимов и артикуляционный праксис через наблюдение за пищевым поведением. Далее методика предполагает исследование когнитивных компонентов, непосредственно связанных с речевым онтогенезом: уровень развития предметной и игровой деятельности, включая способность к использованию предметов-заместителей и элементарному оречевлению игровых действий. Ключевой блок посвящен изучению доступных ребенку средств общения: невербальной коммуникации (зрительный контакт, жесты), ритмической организации вокализаций и лепета, а также наличия и качества начальных языковых средств (голосового модулирования, интонирования, первых слов). Эта методика позволяет в полной мере получить данные для оценки функционирования в домене МКФ-ДП, посвященному коммуникации [8].

Представленный интегративный подход в изучении речевого развития и неречевых психических функций у детей раннего возраста позволяет определить значимые дефициты и обосновать нуждаемость ребенка в услугах ранней помощи. Кроме того, выявление детей группы риска по возникновению речевой патологии позволяет максимально рано подключить семью, как основную реабилитационную структуру. Осознанное и активное участие родителей обеспечивается за счет формирования их компетенций: информационной, мотивационной и методической [1].

Таким образом, интеграция структурного подхода МКФ-ДП с апробированными логопедическими методиками детальной диагностики создает научно обоснованную и практико-ориентированную модель выявления потребностей и построения индивидуальной программы сопровождения семьи. Такой синтез является залогом адресной и своевременной помощи, направленной не только на коррекцию отдельной функции, но и на гармонизацию всего процесса развития ребенка и поддержку его микросоциального окружения.

Список использованной литературы

1. Агаева, В. Е. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба / В. Е. Агаева // Дефектология. – 2019. – № 3. – С. 50–57.

2. Аристова, А. А. Индивидуализированные стратегии логопедического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития в контексте семейно-центрированного подхода / А. А. Аристова // XIX Машеровские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 24 окт. 2025 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2025. – Т. 2. – С. 3–5.

3. Баженова, О. В. Диагностика психического развития ребенка первого года жизни / О. В. Баженова – М. : МГУ, 1986. – 92 с.

4. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: МКФ-ДП // Всемирная организация здравоохранения. – URL: https://whodc.mednet.ru/ru/osnovnye-publikaczii/zdorove-materi-i-rebenka/zdorove-detej/2520.html (дата обращения: 10.04.2026).

5. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.

6. Разенкова, Ю. А. Оценка развития общения ребенка первых лет жизни с различными ограничениями в состоянии здоровья с близким взрослым : метод. пособие / Ю. А. Разенкова. – М. : ИКП РАО, 2021. – 77 с.

7. Чиркина, Г. В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей / Г. В. Чиркина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2000. – № 2, вып. 1 : Ранний возраст. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/k-probleme-rannego-raspoznavanija-i (дата обращения: 10.04.2026).

8. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста / Е. В. Шереметьева. – М. : Нац. кн. центр, 2013. – 108 с.

К содержанию

Ю. Г. АТРАШКЕВИЧ
Беларусь, Могилев, детский сад № 3 г. Могилева

ИНКЛЮЗИВНОЕ И ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Актуальность проблемы инклюзивного образования в Республике Беларусь продиктована гуманизацией образовательного пространства и совершенствованием нормативно-правовой базы. На современном этапе развитие инклюзии в учреждениях дошкольного образования (далее – УДО) рассматривается не просто как организационное решение, а как качественное изменение философии педагогического взаимодействия. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для коррекции нарушений и формирования навыков социального общежития, что делает УДО ключевым звеном в системе непрерывного инклюзивного образования. Переход к инклюзивной модели закреплен в обновленном Кодексе об образовании и государственных программах развития на 2026–2030 гг. [1].

Традиционная для Республики Беларусь модель интегрированного обучения и воспитания долгое время успешно решала задачи социализации детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР). Однако современный вызов заключается в переходе к подлинной инклюзии. Главное отличие, на наш взгляд, состоит в векторе адаптации: если при интеграции ребенок с ОПФР должен дотянуться до уровня нормы и вписаться в существующий режим, то инклюзия предполагает гибкую трансформацию образовательной среды под индивидуальные потребности каждого воспитанника.

Несмотря на наличие прочной законодательной базы, на практике педагогические коллективы сталкиваются со следующими проблемными полями.

Профессионально-психологическая готовность и инклюзивная культура. Как подчеркивает В. В. Хитрюк в исследованиях 2023–2025 гг. [2], инклюзивная готовность педагога – это не только набор методик, но и глубокая внутренняя установка на принятие «инаковости». Проблемой остается скрытое сопротивление со стороны законных представителей типично развивающихся сверстников, а также эмоциональное выгорание педагогов. Формирование инклюзивной культуры должно охватывать всех участников процесса: от администрации до технического персонала.

Материально-техническое обеспечение и цифровая трансформация. В 2024–2026 гг. остро встал вопрос внедрения ассистивных цифровых технологий. Инклюзивная среда в детском саду должна быть не только безбарьерной, но и адаптивной. Это подразумевает использование специализированного программного обеспечения, планшетов-коммуникаторов для детей с расстройствами аутистического спектра и сенсорных зон разгрузки. Часто материально-техническая база учреждений требует существенного дооснащения для работы с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи или сенсорные дефициты [3; 5].

Социально-педагогическое взаимодействие и методический дефицит. Воспитатели часто испытывают трудности при проектировании занятий в группах комбинированной направленности. Необходима разработка разноуровневых дидактических материалов, которые позволяют ребенку с ОПФР участвовать в общей деятельности группы, не чувствуя себя изолированным.

Стратегии совершенствования инклюзивного процесса. Для минимизации указанных рисков в практике белорусских дошкольных учреждений целесообразно внедрение мультидисциплинарного подхода [4]. Эффективность инклюзии напрямую зависит от слаженности работы команды сопровождения: воспитателя, учителя-дефектолога, педагога-психолога и законных представителей ребенка.

Важным инструментом является индивидуализация образовательного маршрута. В условиях интеграции в Республике Беларусь успешно

применяется совместное планирование, где коррекционные задачи, поставленные дефектологом, органично вплетаются воспитателем в канву игровой деятельности и режимных моментов [6]. Например, развитие мелкой моторики может происходить не только на специальном занятии, но и в процессе одевания на прогулку или в продуктивных видах деятельности (лепке, аппликации) всей группы. Использование визуальной поддержки (алгоритмов, расписаний) значительно снижает уровень тревожности у воспитанников и способствует их автономности.

Проблемное поле инклюзии в дошкольном образовании Республики Беларусь остается обширным, однако переход к инклюзивной модели неизбежен. Основными задачами на ближайшую перспективу являются повышение инклюзивной грамотности педагогов, техническое дооснащение групп и развитие междисциплинарного взаимодействия. Важно понимать, что инклюзия – это не только ресурс для ребенка с ОПФР, но и мощный фактор развития эмпатии и гражданской ответственности у всех участников образовательного процесса.

Список использованной литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. № 243-З : в ред. Закона Респ. Беларусь от 9 дек. 2025 г. № 110-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 (дата обращения: 10.04.2026).

2. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации : учеб.-метод. пособие / В. В. Хитрюк. – Мн. : БГПУ, 2023. – 156 с.

3. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2025/2026 учебном году образовательного процесса при реализации образовательной программы дошкольного образования». – Мн., 2025. – URL: https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/obshchee-srednee-obrazovanie/instruktivno-metodicheskie-pisma.html (дата обращения: 10.04.2026).

4. Даливеля, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования : практ. пособие / О. В. Даливеля. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2022. – 98 с.

5. Китикова, А. В. Цифровые технологии в специальном и инклюзивном образовании: теоретический и прикладной аспекты / А. В. Китикова // Педагогическая наука и образование. – 2024. – № 2. – С. 15–21.

6. Учебная программа дошкольного образования : для учреждений дошк. образования с рус. яз. обучения / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : НИО, 2023. – 479 с.

К содержанию

Н. В. АХРАМОВИЧ
Беларусь, Могилев, детский сад № 3 г. Могилева

РАЗВИТИЕ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР С МЯЧАМИ

Развитие общей моторики у дошкольников влияет на интенсивность формирования таких психофизических процессов, как умение держать равновесие, способность управлять мелкими движениями рук, скорость реакции движений.

Следует отметить, что чем лучше у ребенка развита крупная моторика, тем более согласованно работают его полушария мозга, что, в свою очередь, оказывает положительное воздействие на интенсивность созревания речевых навыков, памяти, внимания и мышления.

Работая с детьми дошкольного возраста, мы столкнулись с тем, что у детей слабо развиты кисти рук, нарушена моторика рук, наблюдается медлительность выполнения движений, скованность. Понимая важность этой проблемы, мы поставили цель развивать моторику и координацию движений рук у детей дошкольного возраста через игровую форму физических упражнений.

В работе большое внимание стало уделяться физическим упражнениям, способствующим развитию руки ребенка. В упражнениях и играх применяется разнообразный спортивный инвентарь: мячи разного диаметра, обручи, кегли, ленты, флажки, массажные мячи, валики и др. Физические упражнения, направленные на развитие руки ребенка, проводятся во время утренней гимнастики; на физкультминутках; на занятиях физкультурой; во время подвижных игр на прогулках.

Особое место отводится двигательному режиму – рациональному сочетанию различных видов, форм и содержания двигательной активности ребенка [1], которые, в свою очередь, способствуют развитию общей моторики у детей и осуществляются на протяжении всей жизнедеятельности ребенка. Динамика развития крупной моторики ускоряется при включении в деятельность детей следующих видов игр и упражнений:

– ежедневная утренняя гимнастика, которая состоит из наклонов, махов, приседаний, хождения на носках и т. д.;

– игры с мячом (катание, бросание, попадание в цель, перекаты на гимнастических мячах и т. д.);

– разучивание танцевальных движений;

– занятия гимнастикой;

– езда на велосипеде, роликах, самокате, коньках;

– игры со скакалкой, перепрыгивание через резинки, веревки;
– подтягивание на перекладинах;
– прыжки в длину и высоту;
– бег на скорость;
– отжимания;
– групповые подвижные игры (футбол, баскетбол, волейбол и т. д.).

Одно из ведущих мест среди подвижных и спортивных игр занимают игры с мячом, поскольку они развивают глазомер, координацию, согласованность движений, развивают быстроту реакции, прыгучесть, силу [2]. Подвижные игры и упражнения с мячом являются одними из наиболее эффективных средств развития ловкости и, что немаловажно, ловкости рук детей старшего дошкольного возраста. В свою очередь, не следует забывать о значимости игр с мячом в развитии умения ориентироваться в пространстве, быстроты реакции, навыков коммуникации. Такие игры поднимают дух состязательности и соперничества, повышают настроение, снимают агрессию, помогают избавиться от мышечных напряжений, а также являются средством развития мелкой моторики рук.

Играя с мячом, воспитанники выполняют действия различного характера: целятся, отбивают, подбрасывают, соединяют движения с хлопками, различными поворотами и т. д. Мяч при проведении упражнений и игр является средством, способствующим гармоническому развитию ребенка, дающим значительный образовательный, оздоровительный и воспитательный эффект.

Для того, чтобы организовать игры и упражнения с мячом, не требуется больших усилий, достаточно иметь несколько мячей и немного свободного пространства. Одним из преимуществ таких игр является то, что они могут быть организованы как на улице, так и в группе в любой момент. В зависимости от поставленных задач определяется форма организации игр и упражнений: индивидуальная, подгрупповая, фронтальная.

Во время проведения утренней гимнастики, физкультурных минуток активно используются упражнения с мячом, где у воспитанников развивают умения: держать мяч в различных положениях; обводить мяч вокруг себя, перебирая руками; наклоняться с мячом; приседать; стучать им об пол и т. д.

Для индивидуальной двигательной деятельности задания воспитанникам подбираются в зависимости от их особенностей. Для ребят с невысоким уровнем двигательных навыков подбираются элементарные упражнения, для тех, кто имеет средний уровень, – метание мячей в вертикальную цель, находящуюся на уровне глаз ребенка, различными способами. Данные упражнения позволяют научить детей правильно обращаться с мячом, подготавливают руки к правильному энергичному отталкиванию мяча и в то же время служат стимулом для дальнейших действий.

Для развития моторики активно включают задания, которые укрепляют кисти рук, делают пальцы гибкими. Показав упражнение несколько раз, впоследствии воспитатель предлагает детям выполнить его только по команде, без показа, по словесному указанию.

Наибольший интерес у воспитанников вызывают упражнения с теннисным и массажным мячами: прокатывание между ладонями, подбрасывание, стремление поймать, «закручивание», сдавливание. Эти упражнения доставляют детям огромное удовольствие и в то же время способствуют развитию мелкой моторики.

Во время игр с мячами воспитанники не только выполняют упражнения, которые не доставляют им трудности, но и вовлекают сверстников в совместные игры.

В период формирования общей моторики дети овладевают навыками самообслуживания, предметной, игровой, трудовой и учебной деятельностью, у них также развивается пространственное восприятие, произвольное внимание, память, мышление, воображение, речь, т. е. активизируется вся психическая деятельность ребенка.

Таким образом, игры и упражнения с мячом необходимо использовать в дошкольном учреждении как средство развития ловкости, ручной умелости, общей моторики детей дошкольного возраста. Работа по развитию мелкой моторики рук должна проводиться регулярно для достижения наибольшего эффекта.

Благодаря занятиям по физической культуре, где много упражнений, направленных на развитие у детей мелкой моторики, наблюдается положительная динамика, что свидетельствует о положительном влиянии тренировки мелкой моторики с использованием мячей на общее физическое развитие детей.

Список использованной литературы

1. Шишкина, В. А. В детский сад – за здоровьем : пособие для педагогов, обеспечивающих дошк. образование / В. А. Шишкина. – Мн. : Зорны верасень, 2006. – 184 с.

2. Учебная программа дошкольного образования. – Мн. : НИО, 2019. – 416 с.

К содержанию

О. А. БЕЛЯЕВА, О. А. ШЕЛТОМСКИХ
Россия, Ярославль, ЯГПУ имени К. Д. Ушинского

РЕЧЕВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Современная социальная ситуация определяется значительной стрессогенностью отношений, затрагивающей все поколения, а высокая степень неопределенности, эмоциональная насыщенность и динамика жизни приводят к высоким психологическим нагрузкам. Следствием складывающихся условий и воздействующих негативных внешних и внутренних факторов выступают многочисленные эмоционально-волевые проблемы детей и подростков на всех этапах школьного детства, среди которых проблема детской тревожности и ее возможной профилактики и коррекции является одной из важнейших.

Являясь естественной реакцией психики на ситуацию новизны и необходимость адаптации к ней, на повышенную значимость и напряженность деятельности, на экстренно меняющиеся обстоятельства, тревожность выступает естественным механизмом регуляции поведения субъекта, однако ее устойчивые и неадекватные обстоятельствам формы проявления, закрепившиеся как личностные особенности, могут оказывать явное негативное влияние на процесс и результат деятельности [5].

Большую роль в стабилизации эмоционального фона, в уменьшении тревожности на любом этапе обучения играют отношения ребенка в значимом окружении. Особое внимание в данном направлении должно уделяться этапу поступления ребенка в школу и освоения им учебной деятельности, способов социального взаимодействия в новом коллективе со сверстниками и взрослыми, стратегий самопрезентации себя в различных учебных и внеучебных ситуациях.

При этом отдельной задачей является формирование общего поля адекватных реальным обстоятельствам представлений всех участников образовательных отношений о положении ребенка, согласование их ожиданий и целей относительно процесса и результатов обучения и воспитания. Без совпадения мнения значимых взрослых (прежде всего педагога и родителей) о возникающих проблемах школьника оказывается невозможным обеспечение адекватных условий его вхождения в новый возрастной этап, включение в решение новых задач развития, обеспечение условий для формирования значимых возрастных новообразований: противоречия в позициях учителя и семьи «…воспринимается ребенком как деструктивное отношение к нему и приводит к реакциям сопротивления, а затем к формированию негативизма» [7, с. 15].

В связи с обозначенными обстоятельствами с целью повышения общей психологической грамотности и обеспечения безопасности среды в собственной исследовательской работе и практической деятельности мы уделяем особое внимание способам построения диалога и взаимодействия всех заинтересованных сторон путем согласования их мнений по ряду значимых вопросов, в т. ч. по поводу оценки эмоционального состояния ребенка на различных этапах его образовательной деятельности [3]. Интересующими нас аспектами выступают различные проявления детской тревожности, в т. ч. ее особенный вид, о котором не так много знают и довольно редко говорят в школе, – это речевая тревожность.

Речевая тревожность как склонность к переживанию особого эмоционального состояния в момент речи, а также беспокойство и опасения ребенка, связанные с его собственной речью, возникают и довольно ярко проявляются у детей еще в дошкольном возрасте [4]. Р. Е. Левина указывает на тесную взаимосвязь процессов понимания речи ребенком, ее непосредственным развитием и формированием отношения, самооценки собственной речи – появлением и закреплением реакций на ее невнятность для других [2].

Причинами ее возникновения могут выступать личностные конфликты, связанные с самооценкой и самокритичностью, завышенные требования со стороны родителей, внутрисемейные конфликты, конфликты со сверстниками, соматические нарушения, а провокациями развития и закрепления становятся ситуации речевого неуспеха (заикание, затрудненное общение, неудачный опыт речевого общения). При этом ребенок оказывается в «замкнутом круге»: он изначально боится быть подвергнутым негативному осуждению или оценке, это запускает соответствующие поведенческие реакции (учащенное дыхание, прерывистость речи, длительные паузы), приводит к негативному речевому опыту, что при повторяющихся эпизодах способствует нарушениям в общении со сверстниками и взрослыми и может в дальнейшем провоцировать стратегию коммуникативной изоляции либо проявления агрессии как защитной реакции [6].

Для исследования обозначенного вопроса нами была использована методика «Контроль состояния речи» (И. М. Лущихина, В. К. Гайда, В. В. Лоскутов), разработанная на основе модифицированной шкалы Р. Эриксона, содержащая предложения, описывающие типичные эмоциональные состояния в различных коммуникативных ситуациях. Методика имеет форму опросника [8] и позволяет определить меру переживаний респондента по поводу собственной речи. Поскольку текст ее может быть использован и для характеристики третьими лицами наблюдаемого коммуникативного поведения субъекта, в рамках нашей работы самим младшим школьникам, их родителям и педагогам было предложено дать оценку типичных эмоциональных проявлений в различных ситуациях коммуникации и публичных выступлений.

Проанализировав ответы учащихся, отметим, что половина из них оценивают свой уровень речевой тревожности как умеренный, что может характеризоваться умеренно-сдержанным отношением к речи и наличием волевых усилий в борьбе с возникающими трудностями. У 30 % детей наблюдается низкий уровень речевой тревожности, характеризующийся истинной уверенностью в собственной речи либо завышенной ее самооценкой. У 20 % опрошенных – высокий уровень речевой тревожности, обозначающий склонность к сильным эмоциональным переживаниям в момент речи, беспокойству и опасениям относительно качества собственной речи.

В ответах родителей уровень речевой тревожности существенно различается: 75 % – низкий, 20 % – умеренный; 5 % – высокий. Родители, наблюдая за детьми по большей части в привычной домашней обстановке, склонны недооценивать их переживания в обстоятельствах, связанных со спонтанной коммуникацией и необходимостью публичного предъявления себя.

Оценка педагогами проявлений речевой тревожности детей их класса также не совпала с самооценкой учеников: учителя диагностируют у 55 % младших школьников низкий, у 40 % – высокий и у 5 % – умеренный уровень. Педагогическая позиция, связанная с необходимостью регламентирования, нормирования речевого этикета, обучения детей способом самопредъявления на уроке и во внеурочной деятельности, расширения опыта группового и коллективного взаимодействия, способствует склонности к определенной поляризации представлений о степени их успешности и уверенности в вербальной коммуникации.

Проведенное нами исследование позволило уточнить некоторые особенности проявления тревожности школьников, связанной с ситуацией вербальной коммуникации, крайне значимой в актуальных условиях учебной и внеучебной деятельности. Мы осознаем, что «речевая тревожность как актуальная комплексная психолого-педагогическая проблема требует к себе внимания со стороны различных участников образовательных отношений и организации соответствующей профилактической деятельности через различные формы психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся» [2, с. 5]. Согласно статистической проверке значимости различий в диагностированных показателях с помощью критерия Краскела – Уоллиса, мы можем утверждать, что выявленные несовпадения в восприятии уровня речевой тревожности самими детьми, их родителями и педагогами значимы, а поэтому так важно уделять внимание анализу и обсуждению такого рода несоответствий в диалоге заинтересованных взрослых людей.

Выявленные тенденции могут стать основанием для педагогических работников (учителей, педагогов-психологов, логопедов, педагогов дополнительного образования) разработать программы сопровождения развития школьников, в т. ч. посредством обеспечения диалога и конгруэнтности

в восприятии возникающих проблем со стороны школы и семьи, с позиции взрослых, ответственных за обеспечение адекватного коммуникативного опыта детей, поскольку только «согласованное взаимодействие родителей и педагогов как комплекс адекватных реальной ситуации рефлексивных эмоционально теплых воздействий взрослых участников педагогического процесса, направленных на создание условий реализации индивидуальных потребностей ребенка, обеспечивает конструктивную социальную адаптацию и эффективное развитие его индивидуальной траектории личности» [1, с. 320].

Список использованной литературы

1. Анисимов, В. П. Арт-педагогика нравственности : монография / В. П. Анисимов. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2010. – 320 с.

2. Беляева, О. А. Речевая тревожность как психолого-педагогическая проблема современных обучающихся / О. А. Беляева // Системная психология и социология. – 2022. – № 2 (42). – С. 5–13.

3. Беляева, О. А. Конгруэнтность восприятия эмоционального состояния младших школьников участниками образовательных отношений / О. А. Беляева, О. А. Шелтомских // Вестник Башкирского государственного педагогического университета имени Акмуллы. – 2025. – № 3. – С. 63–69.

4. Валявко, С. М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко // Системная психология и социология. – 2014. – № 2 (10). – С. 48–58.

5. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с.

6. Самохвалова, А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика / А. Г. Самохвалова. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. – 358 с.

7. Скворцова, Т. П. Рассогласованность педагогического взаимодействия как фактор проявления негативизма детей / Т. П. Скворцова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25060 (дата обращения: 05.02.2026).

8. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. Л. Черкасовой, Е. Н. Моргачевой. – М. : Нац. кн. центр, 2016. – 144 с.

К содержанию

Л. И. БЕРШЕДОВА, Т. Ю. МОРОЗОВА
Россия, Москва, МГПУ

ДИНАМИКА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В СИТУАЦИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Современная российская молодежь взрослеет в сложных, динамичных условиях, отмеченных серьезными общественными противоречиями, активным реформированием системы образования и стремительным развитием цифрового пространства и искусственного интеллекта. Эта нестабильность обостряет ключевую задачу юношеского возраста – самоопределение, являющееся аффективным центром жизни молодых людей и ведущим новообразованием периода. Процесс определяется как внешним, социально значимым контекстом, так и субъективными особенностями личности, вынужденной искать качественную определенность одновременно во многих сферах. Многоплановость юношеского самоопределения связана с построением замысла всей последующей жизни. Этот процесс имеет двойную природу – внешнюю, заданную социальным контекстом, и внутреннюю, определяемую личностными характеристиками [1].

Действенный план самоопределения формируется в юности в логике перехода от школы к вузу (от детства к взрослости), определяя последовательность решаемых задач и динамику процесса. Эта ситуация требует интенсивной внутренней работы, связанной с принятием жизненно важных решений, и часто сопровождается трудностями, порождающими негативные эмоциональные состояния.

В связи с этим закономерно изучение совладающего поведения (копинга) как адаптационной активности личности в трудных ситуациях. Копинг рассматривается как динамический процесс, изменяющийся в соответствии с развитием ситуации и ведущий к преобразованию отношений человека с действительностью.

Изучение динамики совладающего поведения в ситуации самоопределения имеет научную, практическую и личностную значимость, так как позволяет глубже понять реальные характеристики этого процесса в юношеском возрасте.

Ключевым аспектом исследования совладающего поведения (копинга) в период перехода от школьного образования к вузовскому выступает анализ его динамической организации. Теоретический анализ подтверждает, что копинг является динамическим процессом, в котором репертуар, структура, выраженность и направленность стратегий изменяются по определенному алгоритму. Эти трансформации детерминированы содержанием

и спецификой развивающейся ситуации, содержащей потенциал для преобразования как ее целостной структуры, так и ключевых параметров. В процессе адаптации формируются новые условия и требования, ставятся цели, преобразуются отношения личности с действительностью, расширяются ее психологические ресурсы. Таким образом, совладающее поведение обладает внутренней динамикой, закономерно трансформируясь в соответствии с качественными изменениями ситуации и самого субъекта [2].

Результаты исследования свидетельствуют, что специфические параметры ситуации самоопределения сопряжены с проявлением и динамикой определенных форм совладающего поведения. На протяжении кризисного перехода от школы к вузу происходят количественные и качественные изменения общего репертуара копинг-стратегий, их структурной организации, характера взаимосвязей, степени выраженности, активности и модальности.

Особого внимания заслуживает факт динамических преобразований в структурном оформлении внутренних взаимосвязей стратегий и стилей совладающего поведения школьников и студентов, ибо различная степень этих взаимосвязей также связана с фазами ситуации самоопределения и выражается как в количественных, так и в качественных показателях (рисунки 1, 2).

Рисунок 1 – Корреляционная плеяда копингов у школьников

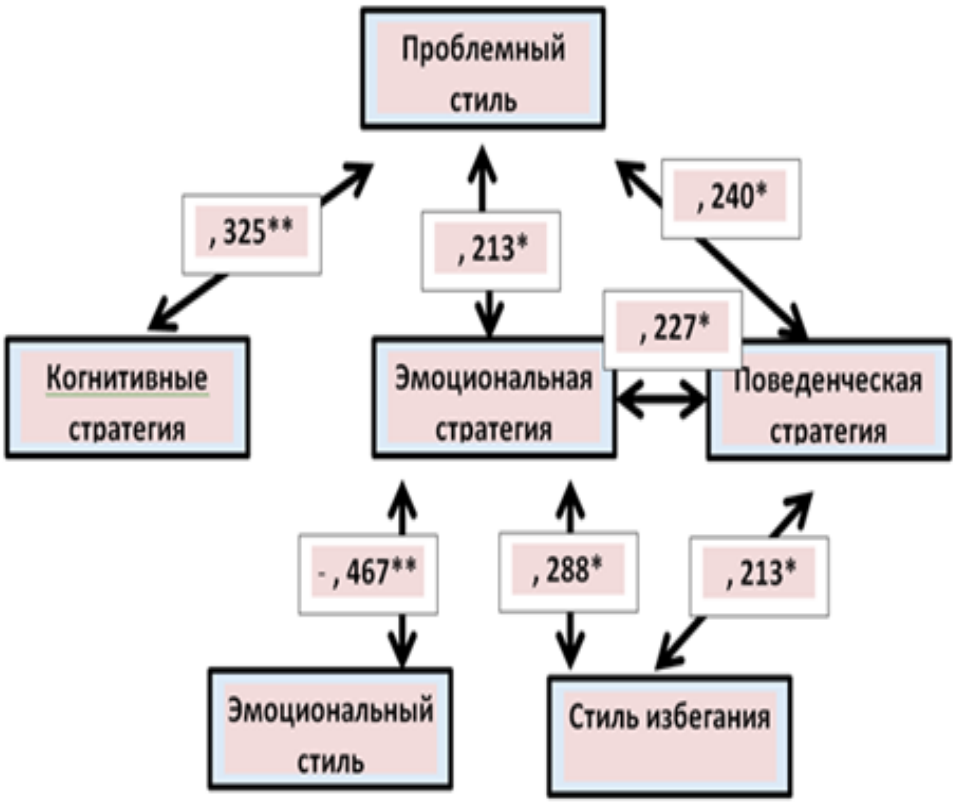

Рисунок 2 – Корреляционная плеяда копингов у студентов

Данные, представленные на рисунках 1 и 2, наглядно свидетельствуют, что в период перехода от одной фазы ситуации самоопределения к другой возрастает количество внутренних связей между копинг-стратегиями и копинг-стилями, меняется характер этих взаимосвязей, расширяется репертуар копингов и их разнообразие, возрастает интенсивность конструктивно-продуктивных изменений.

Это позволяет говорить, с одной стороны, о трансформации копинга в соответствии с ситуацией самоопределения и стадией ее развития. Такая гибкость копинга определяется пластичностью, подвижностью и вариативностью выбора различных стратегий в зависимости от их соответствия требованиям ситуации. С другой стороны, это означает, что совладающее поведение детерминируется не только ситуационными характеристиками, но и своеобразием собственных внутренних структурных взаимосвязей. Особенности этих структурно оформленных, функционально своеобразных взаимосвязей определяют характер деятельной активности самого субъекта, его работы с ситуацией, в рамках которой открывается ее значение и происходит переинтерпретация возникающих переживаний и чувств.

Сравнительный анализ данных двух групп испытуемых (выпускников школ и студентов-первокурсников) выявил прогрессирующее развитие

совладающего поведения в период профессионального и личностного самоопределения. Эта динамика проявляется в следующих закономерностях:

– активное использование школьниками и студентами разнообразных копинг-стратегий и стилей, мера выраженности, модальности и направленности которых весьма специфично представлена на каждой стадии самоопределения;

– повышение зрелости копинг-стилей: обнаружены статистически значимые сдвиги в сторону более обобщенных и устойчивых стилей совладания, лежащих в основе адаптивной и преобразующей активности;

– отмечается рост выраженности проблемно ориентированных поведенческих стилей, обеспечивающих высокий контроль и рациональное взаимодействие с ситуацией, что сопряжено с интенсификацией интрапсихической деятельности и экзистенциальной рефлексии. Параллельно существенно снижается выраженность стиля избегания;

– усиление эмоционально ориентированных копингов на втором этапе самоопределения указывает на его высокую субъективную значимость. Первоначальные переживания трансформируются в эмоционально регулируемую деятельность, становясь импульсом для преобразующей активности;

– доминирующими векторами являются отношения с собой и с миром, фокусирующиеся на решении актуальных будущих задач. По мере развития ситуации самоопределения возрастает вес экзистенциальных переживаний, ориентированных на мир как целое, что активизирует процессы саморазвития, самоосуществления и самореализации в новых видах деятельности.

В целом исследование выявило прогрессирующий характер развития копинг-поведения в юношеском возрасте в процессе самоопределения. Ключевыми тенденциями являются: усложнение репертуара стратегий, переход к более зрелым и обобщенным стилям, рост активного проблемно ориентированного совладания на фоне снижения избегания, усиление роли эмоциональных стратегий как регулятора активности и смещение направленности копинга от решения конкретных задач к экзистенциальным переживаниям, стимулирующим самореализацию.

Список использованной литературы

1. Бершедова, Л. И. Совладающее поведение выпускников школ в ситуации самоопределения / Л. И. Бершедова, Т. Ю. Морозова // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2025. – № 1. – С. 92–108.

2. Бершедова, Л. И. Особенности совладающего поведения студентов вуза в ситуации самоопределения / Л. И. Бершедова, Т. Ю. Морозова // Гуманитарные науки. – 2025. – № 2. – С. 115–120.

К содержанию

Е. А. БОНДАРЕНКО
Беларусь, Могилев, детский сад № 3 г. Могилева

ПРОБЛЕМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Познавательное развитие детей дошкольного возраста заключается в развитии любознательности и воображения. В ходе познавательного развития дошкольники получают первичные сведения о себе, представления об окружающих людях, изучают взаимоотношения объектов, различных по форме, цвету, назначению; они учатся различать понятия ритма, темпа, времени, пространства.

Цель речевого развития как часть познавательного процесса – научиться владеть собственной речью, используя ее в качестве не только инструмента обучения с другими людьми, но и культурного обогащения, пополнения словарного запаса.

Окружающий современный мир непрерывно меняется, меняются и дети, живущие в этом мире. С раннего возраста ребенок сталкивается с такими благами цивилизации, как компьютеры, технически оснащенные интерактивные игрушки, мобильные телефоны, гаджеты и планшеты, свободный доступ к телевизору, следствием чего является дефицит речевого общения со взрослым, что пагубно сказывается на дальнейшем развитии ребенка. Очевидно, что технический прогресс отражается не только на речевом развитии детей, но и на развитии психики растущего человека. Особо открытыми и чувствительными являются дети раннего и дошкольного возраста, поскольку они не просто растут – они формируются и развиваются в совершенно новых условиях, которых еще нигде и никогда не было.

Особенности развития детей с новым типом сознания свидетельствуют о том, что они отличаются от их сверстников прошлого века и требуют современного подхода в образовании.

Педагоги-практики сталкиваются с тем, что у детей наблюдается комплексное отставание речевых компонентов. Так, например, нарушение звукопроизношения сопровождается несформированностью фонематического слуха, связной речи, понимания логико-грамматических конструкций, лексико-грамматического строя речи. На сегодняшний день актуальной является проблема бедности словарного запаса и состояния связной речи. Словарь у детей, как правило, находится на бытовом уровне, и знание обобщающих понятий, значений многозначных и родственных слов становится крайне редким явлением. Говоря о состоянии связной речи, следует отметить, что у дошкольников возникают затруднения при пересказе, составлении рассказа по сюжетной картине и по серии сюжетных картин.

Пересказ текста практически недоступен дошкольникам самостоятельно, только при помощи педагога, с его наводящими вопросами, а при составлении рассказов по картинкам не прослеживается сюжетная линия, а лишь перечисляются предметы и действия.

Развитие речи тесным образом связано с развитием личности, сознания, познанием окружающего мира. У ребенка дошкольного возраста растет опыт речевого общения, а вместе с тем формируется и чувство языка, способность к словотворчеству.

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

Одной из основных задач речевого развития в старшем дошкольном возрасте является и выработка дикции. Известно, что у детей еще недостаточно координировано и четко работают органы речедвигательного аппарата. Некоторым детям присущи излишняя торопливость, нечеткое вываривание слов, «проглатывание» окончаний. Наблюдается и другая крайность – излишне замедленная, растянутая манера произношения слов. Специальные упражнения помогают преодолевать детям такие трудности, совершенствуют их дикцию.

В современной методике цель речевого развития детей дошкольного возраста – формирование не только правильной, но и хорошей устной речи, безусловно, с учетом их возрастных особенностей и возможностей.

Общая задача развития речи состоит из ряда частных, специальных задач. Знание педагогом содержания задач имеет большое методическое значение, поскольку от этого зависит правильная организация работы по развитию речи и обучению родному языку.

Задачи развития речи отражены в учебной программе дошкольного образования, которая определяет объем речевых навыков и умений, требования к речи детей в разных возрастных группах. В программе присутствуют следующие разделы: «Речевое общение», «Словарь», «Грамматический строй речи». Постепенно происходит усложнение каждой задачи, меняются методы обучения.

Понятие развития речи и познавательных процессов связаны неразрывно и употребляются вместе неспроста. Невозможно развивать речь, не включая ее в познавательный процесс. Познавательный процесс в идеале

должен сопровождаться развитием речи. Насколько грамотной будет речь ребенка, какие обороты он будет использовать для изъяснения своих мыслей, зависит от качества познавательного процесса.

Так, если дошкольник будет проводить большую часть времени рядом с людьми (семья, воспитатели в детском саду), которые грамотно говорят, имеют четкое произношение всех звуков, то такая культура речи передастся и ему. Именно поэтому важно, чтобы педагог имел правильную, точную, логичную речь.

Но не только окружающие люди влияют на развитие речи, но и окружающее пространство. Чем богаче будет предметная среда, тем больше возможностей будет у ребенка для развития речи.

Одним из самых действенных средств познавательно-речевого развития дошкольников является игра. И если во время специально организованной образовательной деятельности ребенок получает знания, то во время игры он имеет возможность применить и закрепить полученные знания об окружающем мире, поделиться этими знаниями с друзьями.

Отдельные виды игр: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, строительно-конструктивные, игры-эксперименты, дидактические игры – по-разному действуют на познавательно-речевое развитие.

Основной формой организации обучения речи и языку в дошкольном возрасте считаются специально организованные занятия по образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения», на которых ставят и целенаправленно решают определенные задачи речевого развития детей. Без них невозможно на должном уровне обеспечить познавательное и речевое развитие детей.

Педагог целенаправленно отбирает тот материал, в усвоении которого воспитанники испытывают затруднения, развивает те навыки и умения, которые трудно сформировать в других видах деятельности. На занятиях, помимо воздействия воспитателя дошкольного образования на речь детей, происходит взаимовлияние речи детей друг на друга. Обучение в коллективе повышает общий уровень их развития.

Еще одним источником и средством развития всех сторон речи детей и уникальным средством воспитания является художественная литература. Она помогает почувствовать красоту родного языка, развивает образность речи. Детская книга рассматривается как средство умственного, нравственного, эстетического воспитания. Литературное произведение дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок. В сказках дети познают меткость и выразительность речи. Из книги дошкольник узнает много новых слов, образных выражений, его речь обогащается эмоциональной и поэтической лексикой.

Знакомить детей с художественной литературой в раннем дошкольном возрасте начинаем с миниатюр народного творчества – потешек, песен, затем мы слушаем народные сказки, которые полезно пересказывать.

Таким образом у детей формируется умение слышать, понимать речь, обогащается словарный запас, развивается монологическая речь и интонационная ее сторона, выразительность. Чтение художественной литературы проводится ежедневно в совместной деятельности с детьми.

Работа по развитию речи и речевого общения детей дошкольного возраста должна проводиться не только в условиях дошкольных учреждений, но и в семье. Родители должны самостоятельно заниматься с детьми в соответствии с задачами речевого развития детей, учитывая возраст ребенка.

В педагогической практике существует множество методов и приемов, технологий и методик развития речи дошкольников – как традиционных, так и современных, инновационных.

Инновационными технологиями и методами, используемыми в работе с детьми дошкольного возраста, выступают проектная и исследовательская деятельность, ИКТ, ТРИЗ-технология, логоритмика, сказкотерапия, мнемотехника, синквейн, кластер, лепбук и др. Но современные технологии не отрицают традиционные, а совершенствуют их, модернезируют, дополняют в соответствии с требованиями современности. Это соответствует задачам, поставленным на государственном уровне, о чем свидетельствует концепция модернизации образования.

Когда педагог использует в работе что-то новое, интересное, он увлекается сам, а соответственно, и увлекает детей. Данная деятельность приносит ощутимый видный результат – это интересно и увлекательно вдвойне.

Чтобы задачи учебной программы дошкольного образования решались более успешно, необходимо пребывание ребенка в детском саду сделать более содержательным в плане речевого развития. Чем богаче, содержательнее впечатления повседневной жизни, тем бóльшие познавательные возможности имеются для занятий.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования. – Мн. : НИО, 2023. – 380 с.

К содержанию

Т. С. БУДЬКО
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

РАЗВИТИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ОБЪЕКТАМИ И ЯВЛЕНИЯМИ ПРИРОДЫ

Время выражает длительность процессов и событий, их последовательность, прерывность или непрерывность, взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего. Последовательность временных отрезков характеризуется теми изменениями, которые происходят в природе, в труде, в быту.

Формирование умений ориентироваться во времени у детей дошкольного возраста подразумевает процесс развития представлений о временных характеристиках явлений, событий, фактов, а именно об их длительности, порядке следования друг за другом, скорости протекания, частоты повторений и ритме [1].

Многие педагоги отдают предпочтение интегрированному подходу в реализации программных задач, когда образовательный процесс осуществляется в ходе интегрированных занятий и в нерегламентированных видах деятельности воспитанников. Кроме основных форм организации образовательного процесса, могут использоваться иные: экскурсия, наблюдение, дежурство, образовательная ситуация и др. [2].

В настоящем исследовании рассмотрена проблема развития осознанного умения ориентироваться во времени у детей старшего дошкольного возраста посредством наблюдений в природе.

На основе анализа учебных программ мы определили, в каких отношениях находятся задачи образовательных областей в плане формирования умений ориентироваться во времени в разных программах дошкольного образования. Мы пришли к выводу, что содержание ознакомления ребенка с природой направлено на формирование интуитивного понимания времени через наблюдения за природными циклами. Это важный этап, но недостаточный для полного развития временных представлений. Содержание раздела, связанного с математическим развитием, вводит формальные инструменты для измерения и сравнения временных интервалов, что критически важно для построения точных и полных представлений о времени. Поэтому следует использовать межпредметные связи для развития временных представлений. Интеграция знаний о природе и математических понятий позволяет детям не только усвоить абстрактное понятие времени, но и применять его в реальной жизни, устанавливая связи между природными явлениями и временными отрезками [3].

Следующий этап исследования посвящен выявлению исходного уровня сформированности у детей старшей группы умений осознанно ориентироваться во времени. Обработка выполненных заданий позволила выявить, что дети старшего дошкольного возраста испытывают сложности с определением последовательности частей суток, если начинать сутки не с утра, и выбора части суток в соответствии с деятельностью, что свидетельствует о недостаточно четком понимании цикличности смены частей суток. Аналогичная ситуация повторилась и с представлением о годовом цикле. Некоторые дети связывают части суток и времена года с личным опытом и деятельностью, хотя в этом возрасте должны учитывать объективные временные характеристики. Это свидетельствует о разном уровне наблюдательности и глубине понимания сезонных изменений в природе. Хуже всего дети справились с вопросами, содержащими слова «почему» и «объясни». Результаты показали преимущественно средний уровень развития данного умения, что подчеркивает необходимость проведения специальной работы по развитию осознанного умения ориентироваться во времени у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ практической деятельности учреждений дошкольного образования показал, что, несмотря на включение наблюдений в природе в образовательный процесс, их потенциал для целенаправленного и систематического развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста используется недостаточно. Это подтвердило необходимость осуществления интегрированного подхода и разработки методического обеспечения работы по развитию временных представлений.

Мы пришли к необходимости разработки методического обеспечения, направленного на развитие временных представлений у детей старшего дошкольного возраста через систему еженедельных наблюдений за природой. Разработанное методическое обеспечение включает систему конспектов интегрированных занятий по развитию временных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе наблюдений в природе. Содержание занятий направлено на реализацию программных задач из образовательных областей «Ребенок и природа» и «Элементарные математические представления» у детей старшего дошкольного возраста. В конспектах учитываются выявленные возрастные особенности развития временных представлений и потенциал наблюдения в природе.

В ходе апробации данного методического обеспечения каждое занятие анализировалось с точки зрения доступности детям в выполнении заданий, возможности следования воспитателем требованиям интегрированного подхода. Апробация включала реализацию системы еженедельных наблюдений за объектами и явлениями живой и неживой природы. Дети демонстрировали высокий уровень заинтересованности и вовлеченности

в обсуждение с первых минут. Отказ от привычного формата «сидения за столами» и выход на прогулку с конкретной познавательной целью воспринимался ими не как занятие, а, скорее, как увлекательное приключение и серия открытий. Абстрактные понятия, которые могли бы показаться сложными в отрыве от реальности (продолжительность дня, движение солнца, смена сезонов), становились понятными и осязаемыми благодаря контакту с природой.

Анализируя возможности развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе наблюдения в природе, мы выявили, что целенаправленные систематические наблюдения позволяют «вживую» увидеть, почувствовать, полюбоваться характерными признаками каждого сезона и на основе этого более осознанно представить, чем временные единицы отличаются друг от друга, почему они наступают друг за другом именно в такой последовательности. В процессе наблюдений педагог опирается на непосредственные, чувственно воспринимаемые факты, признаки, особенности, проявления, действия; определяет и закрепляет в речи соответствующие временные категории. Так как наблюдение позволяет осуществить прямой контакт ребенка с изучаемым объектом, это способствует формированию интуитивного понимания времени через наблюдения за природными циклами. Мы определили, что наблюдения за природой помогают конкретизировать абстрактные временные единицы, делают временные понятия более доступными для понимания дошкольниками. Наблюдая за суточными и сезонными изменениями, дети учатся понимать причинно-следственные связи, что помогает закрепить понимание последовательности временных отрезков. Наблюдения помогают детям замечать изменения в природе, сопоставлять их с предыдущим опытом и делать выводы. Изучение цикличности сезонных изменений в природе способствует формированию у детей более глубокого понимания цикличности времени в целом.

Контрольная диагностика выявила значительную положительную динамику в уровне развития временных представлений у детей экспериментальной группы: 55 % детей продемонстрировали высокий уровень, что свидетельствует об эффективности апробированной части методического обеспечения. По сравнению с констатирующим этапом число детей в экспериментальной группе, имеющих высокий уровень, увеличилось на 30 %, в то время как в контрольной группе прирост составил 13 %.

Таким образом, результаты исследования подтвердили предположение о том, что систематические наблюдения за объектами и явлениями природы, организованные в рамках специально разработанного методического обеспечения, способствуют эффективному развитию осознанного умения ориентироваться во времени у детей старшего дошкольного возраста.

Для повышения эффективности процесса развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста нами разработаны следующие рекомендации воспитателям:

– включать в планирование утренней и вечерней прогулок еженедельные наблюдения за изменениями в природе в разные времена года и разные части суток;

– в процессе организации наблюдения на прогулке проводить целенаправленную работу по установлению связей между наблюдаемыми явлениями, их цикличностью, характерными признаками конкретных временных отрезков (частей суток, сезонов);

– активизировать детей в процессе наблюдения в природе, побуждая их включаться в обсуждение, учить их задавать вопросы;

– организовать системную, неформальную работу с календарем, отмечая наблюдаемые детьми объекты и явления, изменения, происходящие во времени, привлекая детей к анализу этих изменений.

Мы пришли к выводу, что реализация программных задач по развитию математических представлений и ознакомлению детей с природой во время, отведенное на наблюдение на прогулке, поможет опереться детям на свой конкретный опыт и осознать информацию о единицах измерения времени, анализируя увиденное; научит рассуждать в процессе наблюдения и делать выводы.

Список использованной литературы

1. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада / Т. Д. Рихтерман. – М. : Просвещение, 1991. – 50 с.

2. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Т. С. Будько ; М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 296 с.

3. Чебан, А. В. Анализ содержания образовательных областей программ дошкольного образования в рамках развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста / А. В. Чебан // XXVII Республиканская научно-практическая конференция молодых ученых, Брест, 14 мая 2025 г. : электрон. сб. материалов / М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. М. А. Богдасарова. – Брест : БрГУ, 2025. – С. 350–353. – URL: https://rep.brsu.by/handle/123456789/10476 (дата обращения: 20.02.2026).

К содержанию

Н. В. БЫЛИНСКАЯ, Ж. К. ЯКУСИК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ НЕЗАПЛАНИРОВАННОЙ БЕРЕМЕННОСТИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ

Современные исследования в области социальной психологии и социологии репродуктивного поведения позволяют составить многомерную картину установок молодежи по отношению к беременности. Эти установки формируются на пересечении нескольких ключевых социальных процессов, включая трансформацию семьи, эволюцию гендерных ролей, распространение цифровых технологий и изменение демографических стратегий.

Многочисленные исследования, проводившиеся в последние два десятилетия, фиксируют одновременное присутствие в молодежной среде, казалось бы, противоречащих друг другу ценностей. Так, работы таких авторов, как Л. А. Грицай, С. С. Савенышева и Г. Г. Филиппова, показывают, что семья и дети продолжают занимать значимое место в иерархии жизненных приоритетов молодых людей. Параллельно с этим исследования М. Ю. Сурмач и Е. М. Тищенко демонстрируют повсеместную либерализацию норм, регулирующих добрачные и внебрачные отношения. Этот когнитивный диссонанс между традиционным ценностным фундаментом и либеральными поведенческими практиками становится источником внутреннего напряжения и напрямую влияет на восприятие незапланированной беременности, которая часто трактуется как прямое следствие этого нормативного разрыва [1].

Исследования психологов и социологов, изучающих репродуктивные установки, фиксируют сдвиг в восприятии материнства среди молодых женщин. Работа Г. Г. Филипповой и ее последователей показывает, что материнство все реже рассматривается как естественная, биологически детерминированная обязанность. Вместо этого оно постепенно осмысляется как сознательный жизненный проект, результат личного выбора и планирования. Этот проект призван быть интегрированным в общую канву жизни, включающую образование, карьеру и личностный рост. Однако, как показывают эмпирические данные, даже при такой трансформации материнство зачастую сохраняет приоритет перед профессиональными достижениями в системе личных ценностей девушек. Это свидетельствует о глубокой укорененности традиционных моделей в структуре идентичности, которые успешно сосуществуют с новыми, более индивидуалистическими установками. У молодых мужчин отношение к вопросам беременности и отцовства часто носит более опосредованный и отстраненный характер. Это может

быть связано как с меньшей личной физиологической вовлеченностью, так и с более медленной трансформацией патриархальных установок о разделении репродуктивного труда [2–4].

Формирование установок молодежи проходит в условиях гиперинформационной среды, где авторитет традиционных институтов социализации (семьи, школы) ослабевает. С одной стороны, массовая культура активно романтизирует и идеализирует материнство, создавая стереотипный образ счастливой, реализованной беременной женщины. С другой стороны, в публичном поле присутствует и дискурс риска и трудностей, акцентирующий физиологические страдания, карьерные потери и социальные сложности. Этот информационный шум не способствует формированию целостной, реалистичной картины, а скорее порождает фрагментарные, ситуативные и зачастую противоречивые представления, усложняющие процесс осознанного репродуктивного выбора.

Исследования восприятия незапланированной беременности, включая классическую работу А. М. Гржибовского о ее социально-демографических детерминантах, четко показывают, что моральные оценки молодежи носят выраженно контекстуальный характер. Ученые говорят о существовании негласной «шкалы социальной приемлемости» незапланированной беременности. На одном ее полюсе находится беременность в рамках стабильных, длительных, эмоционально близких отношений, которая может восприниматься с пониманием, сочувствием и даже одобрением. На противоположном полюсе – беременность в результате мимолетной связи или насилия, которая почти гарантированно вызывает резкое общественное порицание и считается безусловным основанием для прерывания. Эта градация указывает, что в основе суждений лежат не абстрактные религиозные или моральные догмы, а прагматическая оценка социальных обстоятельств и ресурсов [5].

Одним из наиболее устойчивых выводов современных исследований репродуктивного поведения молодежи является фундаментальное расхождение между декларируемыми социальными нормами и реальными поведенческими интенциями. В публичном дискурсе и на уровне ответов на прямые вопросы о «правильном» поступке, молодые люди часто поддерживают пронаталистскую установку, утверждая, что ребенка необходимо сохранить. Однако, когда вопрос касается их личного гипотетического выбора, значительная доля респондентов, особенно женщин, склоняется в пользу прерывания беременности. Ключевыми мотивами выступают не гедонистические соображения, а стратегический прагматизм: отсутствие стабильного дохода, жилищных условий, поддержки партнера, а также глубокая психологическая неготовность к радикальной смене жизненного сценария [4]. Это противоречие обнажает разрыв между усвоенными

социальными идеалами и жестокими реалиями социально-экономической неуверенности, характерной для значительной части молодежи.

Необходимо отметить, что негативные эмоции являются доминирующими в восприятии незапланированной беременности молодежью. К ним относятся следующие:

– страх перед грузом ответственности, потерей личной автономии и карьерных перспектив, физиологическими изменениями;

– тревога, связанная с неопределенностью будущего, качеством отношений с партнером, реакцией родителей;

– чувство стигмы, ожидание общественного осуждения и приклеивания ярлыков.

– скрытое осуждение, основанное на внутреннем убеждении, что подобная ситуация – всегда следствие личной неосмотрительности или безответственности, что служит механизмом психологической самозащиты.

Анализ результатов проведенных исследований показал, что установки молодежи не являются универсальными. Они испытывают значительное влияние регионального культурного контекста. Молодежь в крупных столичных центрах, как правило, демонстрирует более либеральные и индивидуалистические установки, находясь под большим влиянием глобальных трендов. В то же время в средних и малых городах, где сильнее влияние локальных традиций и плотнее социальные сети, установки могут носить более традиционный и консервативный характер, с большим акцентом на формальный брак и общественное мнение.

Таким образом, социальные установки незапланированной беременности у представителей молодежной среды представляют собой сложноорганизованную, динамичную и внутренне конфликтную систему. Они синтезируют в себе наследие традиционных ценностей, вызовы новой социальной реальности, гендерную трансформацию и индивидуальные страхи. Исследования, направленные на изучение этих установок, позволяют не просто описать спектр мнений, но и выявить структурные противоречия и движущие мотивы, что крайне важно для формирования адекватной государственной социальной политики, эффективного психологического консультирования и образовательных программ, направленных на поддержку ответственного репродуктивного выбора и психологического благополучия молодежи.

Список использованной литературы

1. Родштейн, М. Н. Гендерно-ролевая идентичность как фактор репродуктивной установки женщин : дис. … канд. психол. наук : 19.00.05 / Родштейн Мария Николаевна ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2006. – 220 л.

2. Лустин, С. И. Психологические особенности беременных женщин / С. И. Лустин, Е. А. Щука // Царскосельские чтения. – 2016. – № 3. – С. 241–244.

3. Северный, А. А. Психосоматические аспекты беременности / А. А. Северный, Т. А. Баландина // Акушерство и гинекология. – 2007. – № 8. – С. 20–24.

4. Филиппова, Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г. Г. Филиппова // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 22–36.

5. Социально-демографические детерминанты и особенности исходов незапланированной беременности / А. М. Гржибовский, А. А. Баранов, Л. О. Бигрен, Ю. Р. Теддер // Экология человека. – 2004. – № 4. – С. 20–23.

К содержанию

А. Г. ВЛАСЕНКО
Беларусь, Могилев, детский сад № 7 г. Могилева

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В СЕМЬЕ – ОСНОВА СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

Здоровый образ жизни – такая организация учебы, труда, отдыха, творческого самовыражения, реализации культурных и физиологических потребностей человека, которые обеспечивают ему физическое и психическое здоровье, активное долголетие и в конечном счете гармоническое развитие личности во всех возрастных периодах [1]. Здоровый образ жизни – это рациональное питание, физическая нагрузка, отсутствие вредных привычек и соблюдение гигиенических и нравственных правил; это способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и улучшение здоровья людей.

Известно, что здоровье более чем наполовину зависит от образа жизни, на 20 % – от окружающей среды и на 20 % оно связано с наследственностью и состоянием системы здравоохранения в государстве. Основы здоровья закладываются с первых дней жизни. В период внутриутробного развития и в раннем детстве здоровье ребенка тесно связано со здоровьем родителей, особенно матери. С раннего возраста необходимо прививать ребенку любовь к активному образу жизни, закаливанию, занятиям спортом и соблюдению правил гигиены – разумными способами стремиться к гармонии здоровья.

Семья играет ключевую роль в формировании образа жизни человека, определяя материальное положение, образовательный уровень, социально-профессиональный статус и, что особенно важно, духовное развитие.

В отличие от генетических факторов, которые сложно поддаются воздействию, многие аспекты образа жизни семьи, влияющие на здоровье, можно изменить и улучшить.

Здоровый образ жизни семьи включает в себя теплые, дружеские отношения между членами семьи, здоровое и вкусное питание, положительные эмоции, совместную трудовую деятельность, личный пример отказа от вредных привычек. Совместные походы и прогулки на природе, занятия спортом, зимние развлечения и летний отдых на воде укрепляют здоровье и способствуют профилактике заболеваний. Совместно проводимые праздники способствуют формированию дружеских отношений между взрослыми и детьми.

К факторам, оказывающим наибольшее влияние на формирование здорового образа жизни, относятся следующие.

1. Рациональное питание. Пища должна быть разнообразной и полноценной. Однообразное питание вредно для здоровья, приводит к различным расстройствам. Особенно это важно в детском и подростковом возрасте, когда организм растет и развивается, ведь нехватка необходимых веществ приводит к дисбалансу в его развитии. Систематическое недоедание и особенно переедание – прямой путь к сокращению длительности жизни и ухудшению здоровья. Промежутки между приемами пищи не должны быть слишком долгими, не стоит принимать пищу один или два раза в день, особенно чрезмерными порциями, так как это создает слишком большую нагрузку на организм, ухудшает работу всех его систем. Оптимально питаться 3–4 раза в сутки. При трехразовом питании самым сытным должен быть обед, а самым легким – ужин. Вредно во время еды читать, смотреть телевизор, отвлекаться на решение каких-либо задач. Нельзя торопиться, есть слишком горячее или холодное. Тщательное пережевывание пищи предохраняет слизистую оболочку пищеварительных органов от механических повреждений, и способствует ее лучшему перевариванию и усвоению. Плохо влияет на организм систематическая еда всухомятку. Людям, не соблюдающим режим питания (особенно это касается детей), со временем угрожает появление болезней пищеварения, гастритов, язв и др.

2. Физкультура и спорт. Любая регулярная физическая активность укрепляет скелет, сердечно-сосудистую и дыхательную систему, благотворно влияет на нервную систему. Ежедневная зарядка – обязательный минимум для каждого человека, придерживающегося здорового образа жизни. В идеале она должна стать привычкой, как умывание по утрам. Еще лучше регулярные тренировки. Полезно заниматься практически любым видом спорта на любительском уровне. Бег трусцой, фитнес, плавание – отличный выбор для поддержания и укрепления здоровья.

3. Сон. Для нормальной деятельности нервной системы и всего организма большое значение имеет полноценный сон. Он должен быть достаточно длительным и глубоким. Если человек мало спит, то он встает утром раздраженным, разбитым, в течение дня чувствует себя усталым. Точно определить единое для всех количество времени для сна нельзя, так как потребность во сне у людей неодинакова и зависит от многих факторов. В среднем эта норма составляет около 8 часов, для детей – 9. Для нормального и спокойного сна необходимо за 1–1,5 часа до его начала прекратить напряженную умственную работу. Кушать необходимо не позднее, чем за два часа до сна. Спать следует в хорошо проветренном помещении, еще лучше приучить детей спать при открытой форточке, а в теплое время года с открытыми окнами. Желательно ложиться спать в одно и то же время: это способствует быстрому засыпанию. Игнорирование этих правил гигиены сна вызывает ряд негативных явлений: сон становится неглубоким и неспокойным, со временем развивается бессонница, различные расстройства нервной системы.

Формирование здорового образа жизни необходимо начинать уже в детстве, не откладывая на потом, когда появятся серьезные проблемы со здоровьем из-за игнорирования простых правил. Умеренное рациональное питание, регулярная физическая активность, следование режиму дня и сна, отсутствие вредных привычек позволят наслаждаться активной здоровой жизнью до глубокой старости.

Список использованной литературы

1. Фурманов, А. Г. Формирование здорового образа жизни : пособие / А. Г. Фурманов, В. А. Горовой. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2012. – 201 с.

К содержанию

Н. В. ВЛАСОВА
Россия, Москва, МГППУ

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ОТНОШЕНИЯ К НИМ РЕБЕНКА

Современное общество предъявляет к родителям высокие требования в части воспитания, понимания и сопровождения подростков в процессе их взросления. Подростковый возраст сопровождается интенсивными изменениями в эмоциональной, социальной и когнитивной сферах, что делает взаимодействие между родителями и детьми особенно уязвимым

к конфликтам и недопониманию. В связи с этим возрастает значимость изучения особенностей родительской коммуникации и глубины родительского отношения к ребенку.

Современные исследования демонстрируют, что дефицит коммуникативной компетентности родителей может проявляться в ограниченности диалогической направленности общения, где отсутствует возможность подростка выразить собственное мнение, переживания или несогласие. Подобные формы взаимодействия, базирующиеся на монологичности и директивности, способствуют увеличению дистанции между поколениями, снижению уровня эмпатии и росту напряжения и конфликтности в семье.

Так, по данным исследований О. Г. Холодковой и Е. А. Кабанченко [7], более половины матерей подростков обладают низким уровнем понимания эмоционального состояния своих детей подросткового возраста. Около 70 % респондентов в структуре детско-родительских отношений не придают значения эмоциональной поддержке, доверию или принятию. Также респонденты продемонстрировали сниженный уровень осведомленности и владения гибкими воспитательными стратегиями, адаптированными к возрастным и личностным особенностям подростка.

Как известно, подросток стремится к самостоятельности, критически переосмысливает авторитеты, в т. ч. родительские, и испытывает потребность в дистанции и автономии. Родитель же зачастую воспринимает эти изменения как личное отвержение, что приводит к нарушению диалога. Повышенная чувствительность к форме общения наблюдается у многих детей независимо от возраста. Родитель всегда выступает для ребенка как авторитетный, значимый взрослый, проявляющий свое отношение к нему через некую привычную модель коммуникации, которая встраивается в модель поведения ребенка. Поэтому подростки неосознанно формируют коммуникативные навыки, отталкиваясь от родительских моделей общения.

В своем исследовании Н. А. Воробьева [4] наглядно показывает, что существует прямая взаимосвязь между структурно-функциональными характеристиками семьи и развитием коммуникативных способностей подростков. Так, автор приходит к выводу, что тип семьи (полная/неполная) сам по себе не оказывает решающего влияния на уровень коммуникативных способностей. Ключевым же фактором выступают функциональные особенности семьи: качество внутрисемейных взаимоотношений, эмоциональный климат, характер общения родителей с ребенком. Благоприятный психологический климат семьи, теплые отношения между ее членами, эмоциональная вовлеченность способствуют развитию таких компонентов коммуникативных способностей, как эмпатия, вариативность общения, позитивная установка на взаимодействие с другими людьми, тогда как формальное или обязательное общение снижает его эффективность.

Также важно отметить, что подросток крайне остро реагирует на характер коммуникации (тон, интонацию, невербальные сигналы, двойные послания) и склонен интерпретировать даже нейтральные реплики родителя через призму восприятия, иногда трактуя их как неуважение, давление и даже агрессию.

В медико-психологических исследованиях устанавливается вполне отчетливая связь между нарушением детско-родительского общения и выраженностью психосоматической симптоматики ребенка [5].

Анализируя природу развития ребенка в подростковом возрасте, можно отметить наличие явного противоречия между стремлением к взрослости, самостоятельности и потребностью в помощи и поддержке. При этом подросток не обладает достаточными коммуникативными навыками, саморегуляцией и умением адекватно заявить о своих желаниях. Следовательно, родителю важно давать ребенку пространство, а также быть эмоционально на связи, не обесценивать мнение подростка, при этом аккуратно направлять, не занимать позицию диктатора, а взаимодействовать со своим ребенком, т. е. развивать диалогическую направленность в общении и поддерживающую позицию.

В исследовании Е. Л. Буслаевой [2] подчеркивается важная роль внутрисемейной коммуникации для успешности подростков и их социализации. Отмечается, что поддерживающие родители обеспечивают условия для развития индивидуальности подростка через уважение, доверие и готовность к диалогу. Эффективное взаимодействие родителей с подростками предполагает переход от директивных и контролирующих моделей общения к сотрудничеству, уважению мнения подростка, принятию его права на личное пространство, стимулированию инициативы и креативности.

Таким образом, успешность взаимодействия определяется умением родителей слышать и учитывать чувства подростка и готовностью родителей сдерживать свои спонтанные эмоциональные реакции (особенно при несогласии), умением решать конфликты и сформированностью в семье ценностного единства и эмоциональной вовлеченности. В связи с этим можно выделить следующие факторы успешного взаимодействия в детско-родительских отношениях в подростковом периоде: создание условий для диалога, поддержка творческого самовыражения ребенка, уважительное отношение к его стремлению к самостоятельности, эмоциональная поддержка в сложных ситуациях, совместная выработка жизненных ценностей.

Коммуникация в семье – это не просто передача информации, но и канал эмоциональной валидации, подтверждения значимости личности ребенка и установления границ близости с ним. Именно в подростковом возрасте, характеризующемся амбивалентностью потребностей в автономии и привязанности, форма, в которой родитель выражает свое отношение,

приобретает определяющее значение. Так, способность родителя к внимательному и эмпатийному слушанию воспринимается подростком как проявление уважения к его мнению и эмоциональному состоянию. Такая форма взаимодействия формирует представление о себе как о субъекте, достойном внимания, что, в свою очередь, укрепляет чувство доверия и снижает потребность в конфронтации.

Чуткость к эмоциональным сигналам подростка и готовность признавать его переживания без обесценивания позволяют создать психологически безопасное пространство, в котором допустимо выражение чувств и размышлений. Отказ от директивности в пользу ясной, спокойной и логически выстроенной коммуникации способствует разрушению образа родителя как авторитарной фигуры и укрепляет восприятие взрослого как партнера в диалоге. Именно такая стратегия позволяет подростку не ощущать давления, сохраняя при этом включенность в контакт [7]. Умение взрослого задавать открытые вопросы способствует активации диалога у подростка, побуждает его к саморефлексии и усиливает ощущение признания его субъективного мира. Кроме того, способность родителя признавать собственные ошибки и проговаривать причины своих действий формирует у подростка доверие, снижает уровень тревожности и демонстрирует эмоциональную зрелость, что особенно важно в контексте выстраивания подлинного контакта [1].

В работе Е. Р. Новиковой и И. Б. Цилюгиной [6] подчеркивается, что уровень коммуникативной культуры родителей является одним из ключевых факторов обеспечения психологической безопасности ребенка в семье. Авторами выделены следующие основные компоненты коммуникативной культуры родителей: эмоциональная культура, культура речи, когнитивная культура, соционормативный опыт. Авторы обосновывают, что недостаточная сформированность этих компонентов может приводить к росту тревожности у ребенка, ощущению эмоциональной небезопасности, нарушению доверительных отношений в семье.

Следовательно, именно коммуникативная компетентность родителя, включающая в себя совокупность коммуникативных навыков, таких как умение слушать и поддерживать, понимать себя и собеседника, проявлять чувство эмпатии, формируют основу для того, чтобы внутреннее отношение родителя – вне зависимости от его содержания – было не только понято, но и эмоционально принято подростком [3]. Именно уровень развития коммуникативных навыков родителя во многом определяет, каким образом подросток интерпретирует содержание обращенного к нему отношения, а следовательно, и формирует на его основе собственную самооценку, эмоциональные сценарии взаимодействия и готовность к близости.

Таким образом, коммуникативная компетентность родителей имеет существенное влияние на становление личности подростка, реализуясь через отношение к ребенку и воздействуя на различные аспекты психологического и физического его состояния. Следовательно, можно сделать вывод о необходимости реализации адресной работы с родителями подростков, направленной на развитие коммуникативной компетентности с применением доказательных психотерапевтических подходов (когнитивно-поведенческих, системно-семейных, гуманистических), которая позволит не только улучшить качество родительско-подростковых отношений, но и будет способствовать профилактике психосоматических расстройств, тревожности, девиантного поведения и отчужденности ребенка в период возрастного подросткового кризиса.

Список использованной литературы

1. Басова, М. П. Проблемы взаимодействия родителей с детьми подросткового возраста / М. П. Басова // Вестник науки. – 2024. – Т. 4, № 11 (80). – С. 951–957.

2. Буслаева, Е. Л. Особенности социально-психологических установок подростков, склонных к аддиктивному поведению / Е. Л. Буслаева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 2 (839). – С. 170–182.

3. Власова, Н. В. Психологическая диагностика и коррекция склонности подростков к употреблению наркотиков / Н. В. Власова. – М. : МААН, 2005. – 141 с.

4. Воробьева, Н. А. Роль семьи в развитии коммуникативных способностей старшеклассников / Н. А. Воробьева // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3. – С. 46–54.

5. Лифинцева, А. А. Семейные факторы психосоматических расстройств у детей и подростков / А. А. Лифинцева, А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23, № 3. – С. 75–94.

6. Новикова, Э. Р. Феномен коммуникативной культуры родителей как условие обеспечения психологической безопасности личности ребенка в семье / Э. Р. Новикова, И. Б. Цилюгина // Вестник науки. – 2024. – № 11 (80). – С. 680–689.

7. Холодкова, О. Г. Особенности психологической компетентности родителей подростков / О. Г. Холодкова, Е. А. Кабанченко // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 358–361.

К содержанию

А. А. ГАВРИЛОВИЧ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С ВРОЖДЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В последние годы отмечается тенденция роста числа детей с врожденными нарушениями опорно-двигательного аппарата, что актуализирует проблему их последующей социальной адаптации. Решающее значение в социальной адаптации и интеграции подростков, страдающих недостатками в физическом развитии, имеют индивидуальные особенности, которые представляют собой компенсаторный потенциал личности, позволяют выработать адекватные условиям среды формы поведения и жизнедеятельности.

Самосознание, в известной мере выступающее регулятором поведения и деятельности, выполняет функции мобилизации собственных сил, реализации скрытых возможностей и творческого потенциала личности. Развитие компонентов самосознания находит отражение во взаимоотношениях подростка с другими людьми, уровне его критичности и требовательности к себе, отношении к собственным успехам и неудачам. В сценарии неустойчивости, противоречивости и негативного характера самооценки и образа «я» неизбежно постоянное переживание подростком глубокого эмоционального дискомфорта.

Проблемы психического и личностного развития подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата занимают центральное место в работах Н. А. Белоусовой, М. В. Вагиной, С. В. Виссарионовой, Е. А. Гайдукевич, Г. Г. Гореловой, А. В. Коротковой, Е. В. Крыжко, В. П. Мальцева, Е. М. Мастюковой, О. В. Оконешниковой, К. А. Поляковой, Г. В. Пятаковой, Т. С. Рагозиной, О. А. Смоляковой, Е. Л. Солдатовой, Т. Р. Тенкачевой, Л. В. Токарской, Н. Б. Шабалиной и др.

Изучение особенностей самосознания подростков с недостатками физического развития приобретает особую значимость в связи с изменениями, которые сопутствуют данному возрастному периоду. Основными новообразованиями в структуре самосознания подростков выступают иерархически выстроенная система ценностно-смысловых образований и устойчивое обобщенное отношение личности к себе, которое находит свое выражение в социально-нравственной самооценке.

В рамках организованного нами исследования с целью выявления особенностей самосознания подростков с врожденными нарушениями

опорно-двигательного аппарата (применяемый диагностический инструментарий включал тест «Кто я?» М. Куна, Т. Макпартленда, тест диагностики самооценки С. А. Будасси, личностный опросник исследования самоотношения С. Р. Пантилеева) особое внимание было уделено изучению их самооценки как «компоненту самосознания, включающему наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих нравственных качеств и поступков» [1, с. 332]. Выборку составили 60 подростков в возрасте 13–14 лет: 30 – с нарушениями опорно-двигательного аппарата (диагноз – детский церебральный паралич, далее – ДЦП), находящихся на реабилитации, и 30 – здоровых, преимущественно из числа их сопровождающих. Участие в исследовании было добровольным.

Результаты исследования уровня и характера самооценки респондентов позволяют констатировать, что неадекватная завышенная самооценка выявлена у 20 % подростков с ДЦП и 13,3 % здоровых подростков, которые проявляют необоснованно высокий уровень притязаний, ставят перед собой труднореализуемые цели, достижение которых для них является зачастую проблематичным. Самоуверенные подростки значительно менее склонны к самоанализу, что в т. ч. может являться одной из причин снижения уровня их самоконтроля.

Адекватная, с небольшой тенденцией к завышению самооценка диагностирована только у здоровых подростков (40 %), которые демонстрируют относительно взвешенную уверенность в себе, реалистично осознают свои достоинства, признают недостатки. Они регулируют свой уровень притязаний и правильно относятся к собственным возможным ошибкам, прилагая существенные усилия для достижения поставленных целей.

Адекватную среднюю самооценку имеют 6,6 % подростков с ДЦП и 26,7 % здоровых подростков. Эти подростки соответствующе оценивают собственные положительные стороны и недостатки, способны обдуманно соотнести свои силы со сложностью предстоящих задач, а также требованиями социального окружения.

Адекватная с некритичной тенденцией к занижению самооценка выявлена у 46,7 % подростков с ДЦП и у 6,7 % здоровых подростков, которые выдвигают не всегда обоснованные цели, несколько преувеличивая при этом вероятность и значение допустимых затруднений в их достижении. Они характеризуются некоторой неуверенностью в себе, иногда замкнутостью. При этом такие подростки в целом объективно оценивают свои недостатки и осознают достоинства, понимают, что их позитивные качества перевешивают негативные.

Неадекватная заниженная самооценка обнаружена у 26,7 % подростков с ДЦП и 13,3 % здоровых подростков. Подростки с такой самооценкой явно недооценивают свои возможности и внутренние ресурсы, значительно

преувеличивая неизбежность и последствия возможных неудач. Они характеризуются чрезмерной неуверенностью в себе, которая, становясь устойчивым качеством личности, ведет к формированию таких черт, как пассивность, апатия, комплекс неполноценности.

Сравнительный анализ параметров самооценки у представителей обеих выборок свидетельствует о тенденциях ее более выраженного негативного сценария у подростков, страдающих врожденными нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Примененный нами U-критерий Манна – Уитни позволяет утверждать о существовании достоверных различий уровня и характера самооценки между группой подростков с врожденными нарушениями опорно-двигательного аппарата (M = –0,05) и группой здоровых подростков (M = 0,54). Так, уровень самооценки выше у здоровых подростков, чем у подростков с врожденными нарушениями опорно-двигательного аппарата ($U = 0$ при $p \leq 0,05$). Подростки, страдающие недостатками в физическом развитии, характеризуются высокой закрытостью, недостаточной самоуверенностью, неуважением к себе, неадекватным самопринятием, общим негативным фоном восприятия себя, высокой внутренней конфликтностью и склонностью к самообвинениям.

Список использованной литературы

1. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.] ; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

К содержанию

В. С. ГЛИНКА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ БРЕСТСКОГО УЧИТЕЛЬСКОГО ИНСТИТУТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ (1947–1950 ГГ.)

Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина в прошлом году отметил юбилей. На протяжении восьми десятилетий его функционирования воспитательная работа всегда являлась важной составной частью его деятельности. Большое внимание в ней уделялось ранее и уделяется в настоящее время формированию здорового образа жизни (далее – ЗОЖ). В связи с этим целесообразно рассмотреть период, когда зарождалась эта работа, что может послужить началом обобщения накопленного опыта

по данному направлению. В документах по деятельности Брестского учительского института – так первоначально назывался нынешний университет – за 1945/46 и 1946/47 учебные годы в целом информации довольно мало, о воспитании ЗОЖ в них вовсе не упоминается. Поэтому нами изучается период с осени 1947 г. по 1950 г., когда учительский институт был преобразован в педагогический. Исследование представляет актуальность и по причине того, что в наши дни формирование у обучающихся навыков ЗОЖ, осознания значимости здоровья как ценности и важности его сохранения является одним из основных направлений воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [10].

Работа по формированию ЗОЖ в Брестском учительском институте осуществлялась по трем основным направлениям: 1) организация занятий со студентами по физической культуре и спорту; 2) преподавание курса школьной гигиены студентам всех специальностей; 3) чтение лекций соответствующей тематики различным категориям слушателей.

Сведений о развитии физкультуры и спорта в институте в 1947–1950 гг. сохранилось очень мало. Первым упомянутым в документах вуза преподавателем физкультуры является С. А. Моторина: 23 октября 1947 г. советом института ей было поручено подготовить к демонстрации, посвященной 30-й годовщине Великой Октябрьской социалистической революции, колонну из студентов, преподавателей и сотрудников института [11, л. 7, 10]. В целом, по мнению руководства института, физическое воспитание студентов в 1947/48 уч. г. было организовано на низком уровне: осуществлялось только в рамках часов в соответствии с учебным планом, массовая физкультурно-спортивная работа почти отсутствовала. Одной из причин такого положения являлось отсутствие опыта работы по данному направлению у С. А. Мотириной, что, скорее всего, было вызвано ее молодым возрастом [5, л. 13–14].

В 1948/49 уч. г. на должности старшего преподавателя физвоспитания работала В. И. Жарикова, 1924 г. р., беспартийная, без ученой степени и звания [6, л. 53]. По состоянию на 19 октября 1948 г. в институте функционировали секции волейбола, баскетбола и гимнастики. Однако к тому времени еще не был отремонтирован зал для занятий физкультурой. В целях развития работы по физической культуре и укрепления здоровья студентов совет института постановил оборудовать необходимым инвентарем физкультурный зал и спортплощадку; создать спортивные секции гимнастов (здесь противоречие – ранее на этом же заседании было сказано, что данная секция действует), конькобежцев, лыжников, плавцов и др.; участвовать физкультурным коллективом во всех городских, областных и республиканских соревнованиях. Руководителю физкультурно-спортивной работы В. И. Жариковой было поручено провести в честь 30-й годовщины ВЛКСМ

волейбольные матчи, соревнования по легкой атлетике и по поднятию тяжестей между отдельными группами и сборными командами института. Легкоатлетические соревнования были запланированы на 22–23 октября 1948 г. Чтобы их организовать, требовалась помощь со стороны хозяйственной части по подготовке спортплощадки [12, л. 9, 10, 15, 17]. На наш взгляд, целесообразным являлось высказанное 22 апреля 1949 г. предложение исполняющего обязанности директора института А. Р. Горбачева о необходимости обсудить в общежитиях вопрос о проведении в 8 часов утра физзарядки для всех студентов [12, л. 70]. Было ли оно воплощено в жизнь, информация отсутствует.

Несмотря на принимаемые меры, в рассматриваемый период в институте не удалось выйти на высокий уровень развития физической культуры и спорта. В 1949 г. Брестский учительский институт был назван в числе вузов, которые плохо подготовили команды к 4-й летней республиканской спартакиаде по легкой атлетике, плаванию и велосипедному спорту [9, л. 25, 26]. 9 мая 1949 г. старший преподаватель В. И. Жарикова констатировала, что физкультурный зал не соответствует необходимым требованиям, на его оборудование недостаточно средств, по соседству с ним не должны жить студенты, требуется сделать раздевалку (в оригинале документа – раздевальню). Совет института постановил В. И. Жариковой предоставить план оборудования физкультурного зала к 1 июня 1949 г. [12, л. 71, 73]. К этому следует добавить, что приобщению студентов к ЗОЖ способствовало лекционное занятие в рамках курса педагогики: в 1947/48 уч. г. это была тема «Физическое воспитание и военная подготовка», в 1948/49 уч. г. – «Физическое воспитание» [2, л. 3; 3, л. 2].

Курс школьной гигиены преподавался студентам 1-го курса в 1-м семестре на всех отделениях института (обучающимся заочно – на 2-м курсе в 3-м семестре). Для студентов дневной и вечерней форм обучения он состоял из 18 часов лекционных занятий, формой контроля являлся зачет [7, л. 5, 7]. В 1947/48 уч. г. на первом занятии рассматривались две темы: «Вступление. Предмет и задачи курса школьной гигиены», в ходе которой давались краткие сведения из истории школьной гигиены, раскрывались ее значение и связь с педагогикой, и «Физическое развитие детей и подростков». На второй лекции изучалась личная гигиена школьника: условия ее проведения, уход за телом, организация сна, гигиенические требования к белью, одежде, обуви, на третьей – гигиенические требования к зданию школы, классам и другим помещениям, школьному участку.

На четвертом занятии студенты получали представление о вентиляции, отоплении, водоснабжении, канализации, естественном и искусственном освещении школы, а на пятом – о гигиенических требованиях к учебникам, наглядным пособиям, письменным принадлежностям, школьной доске,

учебной парте (например, правила посадки за ней) и др. Шестая лекция была посвящена гигиеническим правилам по организации учебно-воспитательной работы и режиму школьника: утомлению и его причинам, требованиям к преподаванию, чтению, письму. Содержание седьмого занятия включало в себя проблемы гигиены школьников в быту и организации их отдыха: требования к поведению на улице, во время каникул, проведение выходного дня и т. д. Тема восьмой лекции – «Гигиена питания детей». На девятом занятии происходило знакомство с мероприятиями по охране и укреплению здоровья учащихся, гигиене труда и быта учителя [2, л. 12]. В своей основе данное содержание дисциплины оставалось и в дальнейшем, в него вносились лишь небольшие изменения [8, л. 4].

Существенной проблемой для студентов при изучении школьной гигиены являлось то, что по данному предмету в кабинете имелся только один экземпляр учебника. В связи с этим 20 октября 1948 г. на заседании кафедры педагогики и психологии читавшему данную дисциплину старшему преподавателю И. К. Козеко было предложено рекомендовать студентам подробнее конспектировать лекции [13, л. 6]. С целью стимулирования работы студентов по этому предмету преподаватель планировал в начале каждой лекции 8–10 минут посвящать выборочному опросу 3–5 студентов по предыдущей лекции [14, л. 6].

И. К. Козеко неоднократно читал для родителей лекцию на тему «Воспитание гигиенических навыков и привычек у детей» [1, л. 2, 6; 7, л. 3]. Она включала в себя следующие вопросы: а) значение воспитания детей; б) В. И. Ленин и И. В. Сталин о воспитании, внимание партии и правительства к теме воспитания детей; в) роль семьи и семейных условий в воспитании детей; г) роль навыков и привычек в жизни человека; д) значение гигиенических навыков и привычек. В последнем вопросе давалась информация о личной гигиене человека, гигиенических требованиях к белью, одежде, обуви и формировании навыков ухода за ними, гигиене сна ребенка и подготовке им уроков, организации режима жизнедеятельности, отдыха и питания в семье. По мнению директора института М. К. Кириллова, лекция структурно была построена правильно, но ее качество можно было бы повысить за счет использования иллюстраций из жизни семьи и приведения примеров воспитания детей в семьях К. Маркса и И. Н. Ульянова [13, л. 11, 12].

В свою очередь, старший преподаватель физического воспитания В. И. Жарикова для родителей прочитала лекцию «Физическое воспитание в семье», для физкультурного актива – «Комплекс ГТО – основа советской системы физического воспитания», для учителей города – «Формы физического воспитания в школе» и «Советский спорт и спорт за рубежом» [4, л. 30]. В апреле 1949 г. для студентов института были проведены

педагогические чтения, посвященные А. С. Макаренко. На них в числе прозвучавших докладов было и выступление студентки на тему «Эстетическое, художественное и физическое воспитание в педагогической системе А. С. Макаренко» [4, л. 7].

Таким образом, в Брестском учительском институте в 1947–1950 гг. велась деятельность по воспитанию ЗОЖ. Программа курса школьной гигиены выполнялась полностью, по мере возможности преподаватели читали лекции родителям и другим группам слушателей с целью пропаганды ЗОЖ. Развитию в более крупных масштабах непосредственно физкультуры и спорта препятствовали слабое материально-техническое оснащение вуза и наличие в его штате лишь одного преподавателя физического воспитания.

Список использованной литературы

1. Годовой отчет о работе кафедры педагогики за 1948–1949 учебный год // Государственный архив Брестской области (далее – ГАБр). – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 100. 6 л.

2. Годовой план работы кафедры педагогики на 1947–1948 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 65. 18 л.

3. Годовой план работы кафедры педагогики на 1948–1949 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 91. 19 л.

4. Отчет о выполнении плана научно-исследовательских работ и повышения квалификации преподавателей за 1949 год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 106. 46 л.

5. Отчет о деятельности института за 1947/48 уч. г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 72а. 36 л.

6. Отчет о деятельности института за 1948/49 уч. г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 100а. 80 л.

7. Отчет о работе кафедры педагогики и психологии за 1949–1950 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 131. 8 л.

8. План работ кафедры педагогики и психологии на 1949–1950 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 121. 8 л.

9. Приказы, постановления коллегии, распоряжения и директивные указания Министерства просвещения Белорусской ССР за 1949 год. 19.01.1949–22.12.1949 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 103. 77 л.

10. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2026–2030 гг. – URL: https://adu.by/images/2025/11/programma-nepreryvnogo-vospitaniya-2026-2030.pdf (дата обращения: 17.02.2026).

11. Протоколы заседаний и постановления Совета института за 1947–1948 учебный год. 09.09.1947–04.06.1948 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 58. 92 л.

12. Протоколы заседаний и постановления Совета института за 1948–1949 учебный год. 21.09.1948–01.06.1949 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 82. 78 л.

13. Протоколы заседаний кафедры педагогики. 27.08.1948–15.02.1949 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 81. 14 л.

14. Протоколы заседаний кафедры педагогики и психологии за 1949–1950 учебный год. 02.09.1949–07.06.1950 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 113. 15 л.

К содержанию

Д. Е. ГОЛУБЦОВА, А. А. ПИКАЛОВА, Е. В. УШАКОВА
Россия, Москва, МГПУ

СИСТЕМА РАННЕЙ ПОМОЩИ В ДИАДЕ «СЕМЬЯ – СПЕЦИАЛИСТ»: ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Одной из ключевых тенденций современной системы ранней помощи является переход системы ранней помощи (далее – РП) к семейно-центрированной парадигме, в которой семья признается активным субъектом и ключевым ресурсом развития ребенка [1, с. 15] Вследствие этого специалисту приходится трансформировать свою роль: из позиции эксперта он перемещается в позицию фасилитатора, работающего в тесной диаде с родителями. Следует, однако, отметить, что подобный формат работы создает высокую эмоциональную нагрузку для специалиста и риском профессионального выгорания, что требует рассмотрения системы РП как единства технологий работы с семьей и стратегий поддержки устойчивости самого специалиста.

Таким образом, создание сбалансированной системы, обеспечивающей как эффективное воздействие на ребенка в сенситивный период раннего онтогенеза, так и устойчивость каналов этого воздействия (семья и специалист), становится ключевой научно-практической задачей.

Теоретические основы взаимодействия: от диагностики семьи к выбору технологий. Эффективность взаимодействия в диаде «специалист-семья» определяется способностью специалиста диагностировать тип семейной системы и адаптировать к нему свои методы. В качестве теоретической основы целесообразно использовать модель психологического здоровья семьи В. С. Торохтия, которая позволяет оценить интегральный показатель жизнеспособности семьи по ключевым параметрам: социально-психологическая адаптация, эмоциональная удовлетворенность и согласованность семейных ценностей [2, с. 40]. На основе этой модели можно

выделить уровни функционирования семьи, что является основой для выбора дифференцированных технологий взаимодействия.

1. Семьи в кризисе (с низким уровнем ресурсов), которым характерны высокая тревожность, эмоциональная дезорганизация, нарушение ролей. Ведущая стратегия – эмоциональная поддержка и стабилизация, минимизация требований, координация с социальными службами.

2. Семьи с нарушенным функционированием (средний уровень ресурсов), в которых отмечается нестабильная мотивация, фрагментарное выполнение рекомендаций. Для них эффективны технологии структурирования взаимодействия, пошагового обучения, позитивного общения.

3. Условно ресурсные семьи (средне-высокий уровень), которые демонстрируют готовность к сотрудничеству и умеренную устойчивость. К ним применимы элементы коучинга, обучение через совместную деятельность, ведение дневников наблюдений.

4. Ресурсные и стабильные семьи (высокий уровень), которые обладают выраженной субъектностью и активной позицией. Для них оптимальны технологии коучинга родителей, самостоятельного планирования, развития долгосрочных целей.

Данный дифференцированный подход, опирающийся на диагностику, позволяет перейти от универсальных методик к индивидуальному сопровождению, что повышает его эффективность и снижает риски конфликтов и непонимания в диаде.

Набор практических инструментов или методический инструментарий специалиста: от инструктажа к партнерству. В соответствии с выделенными уровнями функционирования семьи применяется спектр психолого-педагогических технологий, направленных на развитие родительской компетентности и субъектности.

Для семей низкого и среднего уровня ресурсности ключевыми становятся технологии, предложенные В. В. Ткачевой: прямое обучение родителей конкретным приемам взаимодействия, ведение дневников развития, включение в коррекционный процесс через совместные действия в естественной среде [3, с. 42]. Для более ресурсных семей эффективен коучинг-подход, где специалист не дает инструкций, а с помощью открытых вопросов и совместного анализа помогает родителю самостоятельно находить эффективные стратегии [4, с. 77]. Общей основой для всех технологий является принцип «опосредованного обучения» (Р. Фейерштейн), где специалист готовит родителя к роли главного «медиатора» в развитии ребенка.

Профессиональные вызовы и система поддержки специалиста. Работа с разными типами семей, особенно находящимися в кризисе или на стадии отрицания диагноза (по модели Э. Кюблер-Росс), создает уникальные профессиональные риски для специалиста РП: эмоциональное истощение

вследствие эмпатической вовлеченности в семейную травму, синдром выгорания из-за высокой ответственности и неопределенности результатов, профессиональная деформация при столкновении с родительским сопротивлением или пассивностью [5, с. 101].

Для сохранения профессиональной устойчивости необходима многоуровневая система поддержки.

1. Индивидуальный уровень: развитие навыков саморегуляции, эмоциональной гигиены, рефлексии профессиональных границ.

2. Групповой (командный) уровень: регулярная профессиональная супервизия, фокусирующаяся на разборе сложных случаев работы с разными типами семей и родительских позиций; междисциплинарные консилиумы для распределения ответственности.

3. Организационный уровень: формирование в учреждениях РП культуры заботы о персонале, включая нормирование количества семей на одного специалиста, обеспечение возможностей повышения квалификации, внедрение института наставничества.

Как показывают данные, именно интеграция (взаимосвязанное применение) дифференцированных технологий сопровождения семьи и продуманной системы поддержки самих специалистов позволяет добиться синергетического эффекта. Специалист, обладающий инструментами для диагностики и гибкого взаимодействия с разными семьями и получающий регулярную супервизорскую поддержку, способен строить более эффективное партнерство, сохраняя при этом свои профессиональные и личностные ресурсы. Это прямо влияет на качество услуг РП и отдаленные результаты развития ребенка.

Проведенный анализ позволяет рассматривать эффективную систему РП как экосистему, учитывающую состояние всех ее участников. Дифференциация психолого-педагогических технологий взаимодействия на основе диагностики уровня психологического здоровья семьи (по модели В. С. Торохтия) и построение комплексной системы поддержки профессиональной устойчивости специалистов выступает в качестве взаимодополняющих факторов повышения эффективности услуг. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных методик оценки соответствия выбранных технологий типу семейной системы и на оценку эффективности различных моделей супервизии для профилактики выгорания специалистов РП.

Список использованной литературы

1. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации / О. Г. Приходько. – М. : Логомаг, 2016. – 180 с.

2. Торохтий, В. С. Психологическое здоровье семьи: путь к теории / В. С. Торохтий // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 38–43.

3. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Ткачева. – М. : Академия, 2014. – 320 с.

4. Ратнер, Ф. Л. Коучинг-подход в ранней помощи: от теории к практике / Ф. Л. Ратнер, А. В. Самородова // Специальное образование. – 2021. – № 2. – С. 40–52.

5. Маслач, К. Правда о выгорании: как организации вызывают стресс у сотрудников и что с этим делать / К. Маслач, М. П. Лайтер. – М. : Ин-т консультирования и систем. решений, 2021. – 224 с.

К содержанию

В. В. ГОМБАЛЕВСКАЯ
Беларусь, Могилев, детский сад № 7 г. Могилева

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В жизни ребенка очень важную роль играют родители. Совместная деятельность родителей и детей, начиная с первого года жизни, их тесная эмоциональная связь – главные факторы развития ребенка. Родители показывают ребенку социальное пространство, в котором они живут. А соприкосновение родителей с детским миром помогает им не только посмотреть на своего ребенка другими глазами, но и целенаправленно и систематически заниматься его развитием.

Сотрудничество с семьей на уровне учреждения дошкольного образования должно носить характер партнерского взаимодействия, где каждый из участников образовательного процесса выполняет часть своей работы и все они стремятся к единой цели – развитию личности ребенка, социализации, подготовке к школе с учетом возрастных возможностей. Образовательный процесс учреждения дошкольного образования направлен на разностороннее воспитание и развитие ребенка дошкольного возраста. Это систематическое, последовательное, целенаправленное, управляемое взаимодействие его участников, ориентированное на решение оздоровительных, обучающих, воспитательных, развивающих, коррекционных задач. Образовательный процесс становится комплексом условий, направленных на развитие

личности ребенка, его деятельности, накопления опыта общения и взаимодействия с миром людей и миром культуры. Цель образовательного процесса определяется социальным заказом общества, ценностной позицией педагога, центральными установками учреждения образования, при учете интересов, склонностей, потребностей детей и социальных запросов родителей (законных представителей). Образовательный процесс в учреждении дошкольного образования дает основы воспитанности, обученности, развития детей раннего и дошкольного возраста, создает базу и предпосылки для дальнейшего развития, обеспечивает преемственность с семьей и следующим звеном системы образования, разносторонне раскрывает личность ребенка, социализирует его, вводит в мир культуры, учит самопрезентации, взаимодействию с миром людей и природы.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи выступает как одно из важных условий воспитания и развития гармоничной личности ребенка дошкольного возраста, дающее отличные результаты. Сопровождение семьи на уровне межличностных отношений работает как прочная реально действующая взаимосвязь, взаимозависимость между субъектами отношений, способствующая формированию полного взаимопонимания и сотрудничества, направленного на решение совместно поставленных задач.

Термин «сопровождение» активно используется в современных психолого-педагогических исследованиях и связан с понятием «поддержка». Сопровождение в образовательном процессе – это организованная во времени и пространстве, целенаправленная и планируемая деятельность педагога. Эффективное взаимодействие обеспечивается качественной организацией работы по информированию, просвещению и консультированию педагогом семей воспитанников. Родители нуждаются в помощи специалиста, хотя и не всегда и не все осознают эту потребность. Часто воспитательный потенциал семьи не используется в полной мере, родителям не хватает знаний о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка, о задачах развития в учреждении образования.

Взаимодействие педагогов с родителями направлено на раскрытие потенциала семьи, профилактику проблем, решение трудностей воспитания. Содержательный аспект работы с семьями воспитанников реализуется через диалоговое взаимодействие. Обеспечение эффективности образовательного процесса невозможно без повышения профессиональной компетентности педагогов и психолого-педагогической компетентности родителей [1]. Эффективная работа с родителями предполагает сочетание традиционных и интерактивных методов, среди них индивидуальные (беседы, консультации, диагностика, посещение семьи), групповые (тренинги, родительские собрания, семейные клубы, гостиные, выставки совместных работ, творческие проекты («Герб моей семьи», «Семейное

древо»), физкультурно-оздоровительные мероприятия и праздники), а также наглядно-информационные (памятки, брошюры, стенды), информационно-коммуникационные (вебинары, онлайн-консультации, электронные рассылки, чаты, сайты учреждений образования) методы.

Указанные методы направлены на партнерство, повышение психолого-педагогической культуры, активное вовлечение в образовательный процесс и совместный досуг родителей. Важно использовать индивидуальный подход, избегать поучений, создавать комфортную атмосферу, активно привлекать родителей к обсуждению проблем и давать возможность учиться друг у друга. Необходимо отметить, что взаимодействие с семьями должно быть систематическим, двусторонним, своевременным и корректным по отношению к возможностям, традициям и требованиям современной семьи. Педагогическое сопровождение семьи ребенка является первой ступенью в системе отношений «педагог – родитель», а успешный первый опыт эффективного взаимодействия семьи и учреждения дошкольного образования закладывает фундамент долгосрочных плодотворных отношений родителей и педагогических работников в системе непрерывного образования.

Список использованной литературы

1. Актуальные вопросы дошкольного образования : учеб.-метод. материалы / И. Н. Батура, Н. В. Ершова, И. А. Комарова [и др.] ; под общ. ред. И. А. Комаровой. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2020. – 120 с.

К содержанию

Т. Л. ГОРНОСТАЙ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТЕЙ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ БЕЛОРУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

В конце XX в. в рамках антропоцентрической парадигмы сложился аксиологический подход (В. А. Караковский, Е. Н. Шиянов, Н. Е. Щуркова, Е. А. Ямбург и др.), в основе которого лежит философская теория ценностей. Аксиология оперирует такими важными понятиями, как ценностное сознание, отношение, ориентация и поведение. В педагогике ценностные ориентации понимаются как педагогическая деятельность, направленная на присвоение личностью социальной деятельности и превращение ее в личностную. В настоящее время широко используется понятие «ориентация

личности на нравственные ценности общества». Дошкольное детство является наиболее благоприятным периодом для овладения ценностным строем национальной культуры, в которой заложены идеи здорового образа жизни, уважения к труду, гуманного отношения к людям и окружающему миру, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию.

В учебной программе дошкольного образования (2024) сформулированы задачи приобщения воспитанников к общечеловеческим ценностям средствами белорусского фольклора, формирования основ здорового образа жизни. Так, образовательная область «Физическое развитие» включает содержание, которое обеспечивает гармоничное физическое развитие детей и предусматривает формирование культуры здоровья (первичных ценностных представлений о здоровье, здоровом образе жизни человека), физической культуры ребенка (формирование двигательных умений и навыков, развитие физических и личностных качеств, воспитание потребности в физическом совершенствовании) [1].

Белорусские ученые В. А. Шишкина и М. Н. Дедулевич рассматривают здоровый образ жизни дошкольников с двух позиций: как фактор их здоровья и полноценного развития и как главное условие формирования у них навыков здорового образа жизни. Важными компонентами здорового образа жизни дошкольников являются правильное питание, эколого-гигиенические условия, психологический комфорт, рациональный распорядок дня, оптимальный двигательный режим, система закаливания, учитывающая особенности здоровья каждого ребенка [2]. Более подробно рассмотрим психологический комфорт и двигательную активность ребенка.

Хорошо известно, что основой психологического комфорта дошкольника и его условием является физиологическое состояние организма, т. е. удовлетворение биологических потребностей ребенка в питании, сне, движении. Для полноценного развития ребенку нужны положительные эмоции, хорошее настроение, что достигается с помощью комфортных условий пребывания воспитанника в учреждении дошкольного образования, реализации своей двигательной активности, демократического стиля общения. Важна и положительная оценка взрослыми успехов детей старшего дошкольного возраста, учитывая при этом их активность и стремление к самостоятельности.

К организованным формам двигательной активности старших дошкольников относятся физкультурные занятия, физкультурно-оздоровительная работа в течение дня (утренняя гимнастика, физкультминутки, подвижные игры и физические упражнения на прогулке), активный отдых (физкультурные досуги и праздники, дни здоровья) и др. Подробнее остановимся на такой форме активного отдыха старших дошкольников, как фольклорные праздники.

Календарно-обрядовая поэзия традиционно создавалась взрослыми людьми, но дети принимали активное участие в праздниках. Известно, что дети 5–7 лет ходили по дворам и колядовали, пели песни-щедровки, славили Христа на Рождество, они же встречали первых аистов, придумывали соответствующие слова приветствия. Дошкольники «гукали» весну, которая представлялась им в образе юной девушки, выполняли ритуальные действия с выпеченными птичками, просили «…адамкнуць лета, лета цеплае, закрыць зіманьку». На фольклорных праздниках дети получали положительные эмоции, одобрение и поддержку взрослых, учились быть смелыми, не бояться выступать перед людьми, преодолевать застенчивость. Вместе с тем им предоставлялась возможность проявить свои творческие способности, артистизм.

Фольклорные праздники, как правило, характеризуются высокой двигательной активностью, которая проявлялась в танцах, играх. Необходимость в игре – природная потребность ребенка. Играя, дети получали первые трудовые умения, знакомились с обычаями, традициями, творчеством беларусов. Народные игры изобилуют песнями, припевками, загадками, считалками, обрядовыми действиями. Большинство их отражает трудовую деятельность людей («У каваля», «У млын», «Пасадка бульбы», «Паляўнічы» и др.). Наблюдая за трудом взрослых, дети повторяли некоторые движения в своих играх, при этом могли использовать реальные предметы или их имитацию. Имитационный характер имели игры с использованием образов домашних и диких животных («У арла», «Шэры кот», «Гусі-лебедзі і воўк», «Заінька» и др.). Привлекали детей массовые хороводные игры, которые сопровождались присказками, припевками, считалками в исполнении соответствующих персонажей – «гаспадара», «бабулі», «пастуха» и др.

Как свидетельствуют источники, большинство игр проводилось на открытом воздухе, что подчеркивало связь человека с природой, окружающим миром. Наиболее разнообразными и массовыми были игры, позволяющие детям объединяться в группы, команды, соревноваться друг с другом, в полной мере использовать природное окружение. Так, на Масленицу чаще всего использовали соревновательные игры, на Купалье – игры-хороводы, в Юрьев день – ритуальные игры пастушков («У тура», «Воўк і авечка»). Следует отметить, что народные игры возбуждали в детях активность, развивали физические и нравственно-волевые способности, смекалку, решительность, смелость, ловкость, выносливость, а также просто дарили радость, жизненный оптимизм, веру в свои силы и успех.

Ребенок, который осваивает позицию субъекта в деятельности и общении, определенное время нуждается в целенаправленной организации своей жизни, ситуации осмысления происходящего. Этой цели служат и фольклорные праздники, которые предлагают детям для осмысления

важные идеи и общечеловеческие ценности (добра, уважения к труду и людям труда, любви к родному краю, народным традициям), а также формируют основы национального самосознания. Они создают ситуацию успеха, вызывают коллективное переживание, положительные эмоции, социально ценностные реакции в соответствии с тематикой мероприятия и, конечно же, развивают творческие способности дошкольников. Вместе с тем создание ситуации успеха в такой деятельности для «непопулярных» детей может привести к изменению их позиции, стать эффективным средством нормализации отношений со сверстниками, улучшения их психологического здоровья.

Праздничный репертуар формируется как на основе предложенного репертуара учебной программы дошкольного образования, так и из других источников. Главное, чтобы он был высокохудожественным, соответствовал возрасту детей. Не следует проводить репетиций, натаскивать детей, ведь такие мероприятия заранее намечаются в годовом плане, и музыкальный руководитель на занятиях постепенно знакомит и разучивает с дошкольниками праздничный репертуар. Здесь важно не просто выучить песню к празднику, а научить петь, не готовить танцы и упражнения для выступлений, а научить ритмично и выразительно двигаться согласно характеру музыки. Можно широко использовать импровизацию детей в игровых и танцевальных формах (танец снежинок, ритмичные движения колядовщиков, козы, медведя и т. д.), что придаст непринужденность празднику и освободит детей от запоминания большого объема фиксированного материала. Эффективным будет включение ребенка с повышенной моторной активностью в игры с захватывающим развернутым сюжетом, требующим высокого сосредоточения, может быть предложена и определенная роль.

Слова ведущего, поздравления, сюрпризные моменты, конкурсы, игры-соревнования – все это дети должны впервые увидеть на празднике. Только при этом условии мероприятие вызовет у них большое оживление, интерес и желание участвовать.

Воспитатели также ведут соответствующую подготовку: проводят беседы о наступающем празднике, разучивают с детьми стихотворения, слова фольклорных персонажей для инсценировок, народные игры, учат отгадывать загадки, понимать белорусскую речь. Родителям предлагается подключиться к организации праздника, помочь в оформлении, подготовить соответствующие костюмы для детей, разучить с ними слова на белорусском языке и, конечно же, поддержать их на самом празднике своим непосредственным участием.

Белорусские народные игры могут стать хорошим материалом для праздника, но при их использовании надо учитывать индивидуальные

возможности детей. Так, детей с некоторой задержкой двигательного развития следует привлекать к доступным им играм: хороводным, играм малой подвижности. Соревновательные игры, требующие определенной сноровки, подойдут более подготовленным детям. Вместе с тем в шутливых соревнованиях по перетягиванию каната между командой ряженых и детьми могут участвовать дошкольники разного уровня физической подготовки, так как здесь главное – высокий эмоциональный настрой, юмор, и в них всегда побеждает дружба.

В дошкольной педагогике (Л. Н. Виноградова, С. И. Бекина, Т. Ф. Коренева и др.) рекомендовано организовывать праздники для детей старшего дошкольного возраста в 10 часов утра продолжительностью 50 минут. Важным требованием является соблюдение меры: надо постараться не утомить детей большим количеством выступлений и сохранить у них яркие впечатления от праздника. Желательно, чтобы у воспитанников что-нибудь осталось от торжества. Это может быть бумажная птичка («Гуканне вясны»), цветок («Купалле»), угощение в виде пирожков («Каляды»), блинчиков («Масленіца»), что вызовет у детей дополнительные положительные эмоции [3].

Укрепление психологического здоровья воспитанников посредством фольклорного праздника будет успешным при условии комплексного подхода, т. е. с применением значимых для ребенка видов деятельности (игровой, музыкальной, изобразительной, художественно-речевой, театральной). Вместе с тем в процесс подготовки и осуществления данного мероприятия должны быть включены воспитатели, музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, родители и психолог.

Таким образом, фольклорные праздники в учреждении дошкольного образования являются не только важной формой активного отдыха детей старшего дошкольного возраста в рамках здорового образа жизни и физической культуры в целом, но и средством укрепления их психологического здоровья, источником ориентации формирующейся личности на нравственные ценности общества.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : Аверсэв, 2024. – 384 с.

2. Шишкина, В. А. Методика физического воспитания : учеб. пособие / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. – Мн. : Літ. і Мастацтва, 2011. – 176 с.

3. Горностай, Т. Л. Культурологические аспекты формирования здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста средствами фольклорных праздников / Т. Л. Горностай // Современные проблемы формирования и укрепления здоровья (ЗДОРОВЬЕ-2019) : сб. науч. ст. / редкол.: А. Н. Герасевич (гл. ред.) [и др.]. – Брест : БрГТУ, 2019. – С. 238–243.

К содержанию

Е. Г. ГРАВИЦКАЯ
Россия, Москва, МГПУ

ИНТЕГРАЦИЯ ДАННЫХ О МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ПОДРОСТКОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ПРАКТИКУ

Медико-психологические проблемы в развитии детей – это комплекс нарушений, которые затрагивают как физическое, так и психическое здоровье ребенка, препятствуя его гармоничному развитию и социальной адаптации. Они могут быть вызваны биологическими, психологическими, социальными и другими факторами. Медико-психологические проблемы могут проявляться в когнитивной и эмоционально-волевой сферах, в виде поведенческих нарушений, проблем коммуникации, часто они сопровождаются неврологическими и психосоматическими симптомами. В силу особенностей физиологических процессов, протекающих в растущем организме, психологи отмечают трудности с памятью, вниманием, школьными навыками, повышенную тревожность, фобии, агрессивность, апатию, раздражительность, депрессивные состояния. В поведении подростка усиливается непослушание, упрямство, истерики, гиперактивность, нарушения социальной адаптации или коммуникативные трудности (замкнутость, стеснительность, трудности в общении со сверстниками, неумение находить общий язык с окружающими). Неврологи указывают на увеличение частоты встречаемости неврологической симптоматики: тиков, навязчивых движений, быстрой утомляемости, нарушения сна, головных болей и других психосоматических расстройств.

Рассматриваемый период перестройки физического и психологического компонентов вызывает особый интерес к подросткам со стороны психологов, медиков, физиологов. Одной из граней такого интереса является выявление механизмов формирования медико-психологических проблем и профилактика девиантного поведения, сохранения статуса соматического и психического здоровья. С этой целью специалисты проводят с подростками психологические тесты для оценки эмоционального состояния, личностных особенностей, выявления рисков и других аспектов развития. Выбор методик зависит от целей диагностики, возраста подростка и конкретной ситуации. Типичными тестами являются подростковый опросник депрессии Бека; опросник суицидального риска (модификация Т. Н. Разуваевой); шкала личностной тревожности (А. М. Прихожан); шкала безнадежности (Hopelessness Scale, Beck et al. 1974); опросник повседневных стрессоров для подростков и др.

Однако для корректного выявления психологических проблем важно учитывать биологическую зрелость подростка. В возрастной физиологии и педиатрии известно, что подростки одного календарного возраста могут иметь разный биологический возраст из-за индивидуальных различий в темпах физического, полового и функционального созревания. Биологический возраст отражает уровень морфофункциональной зрелости организма, а не просто количество прожитых лет. Это подтверждается рядом факторов и научных данных [1, с. 36].

Поэтому более валидные результаты в психологических исследованиях подростков дадут приемы группирования их по биологическому возрасту. Биологический возраст у детей и подростков оценивают по нескольким ключевым параметрам, которые доступны в школьных условиях:

– зубная зрелость – сроки смены молочных и появления постоянных зубов, их последовательность. В работе С. Ю. Косюги и соавторов установлено, что отклонения в сроках прорезывания зубов (один из критериев биологического возраста) свидетельствуют об отклонениях в развитии организма в целом [2, с. 89];

– стадия полового созревания – степень развития вторичных половых признаков, возраст менархе у девочек;

– антропометрические показатели – рост, масса тела, окружность грудной клетки. Метод Таннера-Уайтхауза (TW-2), используемый для оценки скелетной зрелости, демонстрирует, что темпы созревания различаются у разных подростков, даже если их календарный возраст одинаков;

– функциональные показатели – состояние сердечно-сосудистой системы, дыхательной функции, мышечная сила и др.

На основе индивидуальных показателей подростка можно отнести к следующим возрастным группам: препубертатный период или период второго детства протекает с 8 до 11 лет у девочек и 12 лет у мальчиков, пубертатный период – с 12–15 у девочек и 13–16 у мальчиков и юношеский – с 16–20 у девушек и 17–21 у юношей [3, с. 57]. В эти периоды отмечаются не только физические изменения, например вытягивание тела в длину, но и изменение психофизиологических параметров.

Дисперсия физиологических возрастных данных свидетельствует, что подростки в препубертатный период могут отличаться друг от друга на +1,5 года, в пубертатный на +2 года и в юношеском на +3 года, т. е. размах отличий у подростков одного календарного возраста может достигать от трех до шести лет. Это является значительной разницей в процессе формирования гормональной сферы и нервной системы.

Исследования изменения гормонального статуса показывают, что уровень кортизола у мальчиков поднимается с 236 нмоль/л в 10 лет до 315 нмоль/л в 16 лет; тестостерона соответственно с 9,8 нмоль до 16,2;

ЛГ (лютеинизирующего гормона) с 0,34 МЕ/л до 3,0 МЕ/л; ТТГ (тиреотропный гормон) и Т4 (тироксин) падают с 2 мМЕ/л до 1,06 мМЕ/л и с 13 пг/мл до 10 пг/мл соответственно. У девочек уровень кортизола меняется с 252 нмоль/л в 12 лет до 317 нмоль/л в 16 лет; ЛГ соответственно с 0,72 МЕ/л до 3,97 МЕ/л; Т4 – с 8, пг/мл до 11 пг/мл; ТТГ – с 1 мМЕ/л до 0,976; прогестерона с 0,5 нмоль/л до 4 нмоль/л [4].

Надо отметить, что и у мальчиков, и у девочек концентрация гормонов меняется неравномерно, имеются как «провалы», так и скачкообразные повышения концентраций гормонов в крови. Взятые для примера гормоны оказывают непосредственное воздействие на нервную систему, ее возбудимость, формирование нейронных связей, а следовательно, на устойчивость подростков к социально-психологическим факторам и функциональным возможностям организма. Так, увеличенная продукция кортизола сопровождается нейродегенеративными изменениями в гиппокампе, в амигдале, которая участвует в реализации поведенческих реакций, связанных с эмоциональным состоянием, что создает постоянную тревогу и способствует развитию депрессии у подростков [5, с. 79; 6, с. 97].

Тестостерон обладает выраженными психотропными эффектами, повышая возбудимость нервной системы. Тиреоидные гормоны регулируют функции дофаминергической, норадреналинергической, серотонинэргической систем центральной нервной системы, влияют на синтез γ-аминомасляной кислоты (ГАМК) и глютамата, которые усиливают возбуждение и тормозные процессы центральной нервной системы [7, с. 1533].

Поэтому, на наш взгляд, психологические тесты, примененные, например, к юношам 13 лет без учета их биологической зрелости, могут исказить анализируемые результаты, так как один 13-летний мальчик с запаздывающим развитием находится на препубертатной стадии, а другой, его сверстник с опережающим развитием, проходит середину пубертата. У девочек гормональный статус еще сложнее, так как с началом овуляторных циклов меняется активность не только секреции гонадотропинов, но и прогестерона, тестостерона, тироидных и других гормонов.

Разное физиологическое состояние порождает и разные психологические особенности в восприятии себя, своей роли в социуме, в коммуникации со сверстниками своего и противоположного пола [8, с. 44; 9, с. 92].

Таким образом, биологический возраст – индивидуальная характеристика, которая может существенно отличаться от календарного возраста из-за сочетания генетических, гормональных, средовых и медицинских факторов. Это особенно заметно в подростковом периоде, когда происходят наиболее интенсивные изменения организма, что необходимо учитывать в экспериментальной части психологических исследований и в консультационной работе психолога.

Список использованной литературы

1. Лобанова, Е. В. Оценка возраста паспортного и биологического / Е. В. Лобанова, В. Н. Гультяева // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии : материалы VIII междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 28 февр. 2019 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ, 2019. – С. 339–343.

2. Косюга, С. Ю. Возрастно-половые особенности распространенности ортодонтических нарушений среди детей младшего школьного возраста крупного промышленного центра (по данным Нижегородской области) / С. Ю. Косюга, А. С. Аргутина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. – 2015. – № 2. – С. 88–92.

3. Гравицкая, Е. Г. Возрастная анатомия и физиология : учеб.-метод. пособие / Е. Г. Гравицкая. – М. : МГПУ, 2020. – 136 с.

4. Динамика изменения гормональных показателей у практически здоровых мальчиков в возрасте 10–16 лет / И. И. Ковгунова, Г. Н. Федоров, В. Н. Григорьева, Н. А. Федянина // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. – 2003. – № 5. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-izmeneniya-gormonalnyh-pokazateley-u-prakticheski-zdorovyh-malchikov-v-vozraste-10-16-let (дата обращения: 13.04.2026).

5. Розанов, В. А. Стресс и психическое здоровье (нейробиологические аспекты) / В. А. Розанов // Социальная и клиническая психиатрия. – 2013. – Т. 23, № 1. – С. 79–86.

6. Булгакова, С. В. Участие гормонов в процессах когнитивного и социально-эмоционального старения / С. В. Булгакова, Н. П. Романчук // Бюллетень науки и практики. – 2020. – Т. 6, № 8. – С. 97–129.

7. Сапронов, Н. С. Нейрофизиологические эффекты тиреоидных гормонов / Н. С. Сапронов, О.О. Масалова // Психофармакология и биологическая наркология. – 2007. – № 7 (2). – С. 1533–1541.

8. Бершедова, Л. И. Психологические особенности общения современных старшеклассников в ситуации неопределенности / Л. И. Бершедова, Т. Ю. Морозова, Л. Ю. Овчаренко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 3 (107). – С. 44–50.

9. Львова, С. В. Психолого-педагогическая поддержка подростков «группы риска» / С. В. Львова // Научное обозрение. Серия 2, Гуманитарные науки. – 2017. – № 6. – С. 91–97.

К содержанию

А. А. ГУСЕЙНОВА
Россия, Москва, МГПУ

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная система среднего профессионального образования (далее – СПО) ориентирована на обеспечение равных возможностей получения качественного образования для всех категорий обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Особую группу составляют студенты с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА), нуждающиеся в создании специальных условий обучения и комплексном сопровождении [1; 2].

Реализация принципов инклюзивного образования в системе СПО предполагает не только архитектурную доступность образовательной среды, но и адаптацию содержания, методов и форм обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов [3].

Лица с НОДА представляют собой многочисленную группу с различными нарушениями развития. Ведущими у лиц данной категории являются двигательные нарушения. У обучающихся страдает не только общая моторика, но функциональные движения кистей и пальцев рук. Большинство студентов СПО с НОДА имеют сохранный интеллект и достаточный уровень речевого развития. Многие из них передвигаются самостоятельно либо используют ортопедические средства и технические средства реабилитации. Вместе с тем у данной категории обучающихся нередко выявляются сопутствующие нарушения зрения, слуха, пространственной ориентации. По данным отечественных ученых, нарушения слуха встречаются у 10–15 % студентов, нарушения зрения – у 40–45 % [4].

Помимо двигательных расстройств, для студентов с НОДА характерны особенности эмоционально-личностной сферы. Нередко наблюдаются повышенная тревожность, сниженная учебная мотивация, страхи, связанные с передвижением и коммуникацией, стремление к ограничению социальных контактов. Указанные проявления во многом обусловлены переживаниями, связанными с физическим состоянием, регулярными медицинскими и реабилитационными процедурами, а также необходимостью адаптации к новым социальным условиям.

Эмоциональные нарушения могут проявляться по-разному: у одних студентов – в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности; у других – в форме заторможенности,

застенчивости, склонности к депрессивным реакциям. Колебания настроения часто сочетаются с изменениями внимания и работоспособности, что может быть связано с метеочувствительностью и колебаниями внутричерепного давления. Учет данных особенностей является необходимым условием организации эффективного сопровождения студентов данной категории [5].

Психолого-педагогическое сопровождение студентов с НОДА должно строиться на принципах личностно ориентированного подхода, уважительного и этичного взаимодействия, равного отношения ко всем обучающимся. Недопустимы покровительственный стиль общения и стигматизирующие формулировки. В профессиональной коммуникации рекомендуется использовать корректные обозначения («человек с нарушениями опорно-двигательного аппарата», «человек с ограниченной мобильностью», «маломобильный обучающийся»).

В повседневном и учебном взаимодействии важно:

– обращаться непосредственно к студенту, а не к сопровождающему лицу;

– соблюдать личные границы, в т. ч. при использовании инвалидной коляски как средства передвижения;

– предлагать помощь только при необходимости и с согласия обучающегося;

– учитывать возможную потребность в медицинских процедурах в течение учебного дня.

Особое внимание следует уделять коммуникативным трудностям. Нарушения речи не являются показателем интеллектуальной недостаточности. В процессе общения необходимо предоставлять студенту с НОДА достаточное время для высказывания, не перебивать, при необходимости использовать альтернативные способы коммуникации (письменные ответы, электронные устройства). При наличии гиперкинезов рекомендуется сохранять сосредоточенность на содержании высказывания, не акцентируя внимания на непроизвольных движениях.

Эффективность обучения студентов с НОДА во многом определяется адаптацией образовательной среды и методических подходов. К числу организационно-педагогических условий относятся:

– использование инструкций в устной и письменной форме;

– поэтапное разъяснение заданий;

– повторение ключевых инструкций;

– применение аудиовизуальных и ассистивных технологий;

– возможность использования диктофона или компьютерных средств ввода информации;

– организация парной и групповой работы с учетом взаимной поддержки [6].

Необходимо предусматривать увеличение времени на выполнение заданий и избегать заданий, строго ограниченных по времени, если это не обусловлено профессиональными стандартами подготовки.

Организация учебного пространства предполагает определение доступного рабочего места, возможность выбора удобной позы для выполнения письменных и устных заданий, учет темпа работы обучающегося [7].

Текущий контроль, промежуточная и государственная итоговая аттестация студентов с НОДА должны проводиться с учетом специфики нарушений развития: допускается устная форма ответа, выполнение письменных работ на компьютере с использованием специальных устройств, тестирование с дополнительным временем на подготовку ответа.

Образовательный процесс студентов с НОДА целесообразно выстраивать во взаимодействии с медицинскими и реабилитационными учреждениями, обеспечивая сочетание учебной и лечебно-восстановительной работы [8].

Таким образом, сопровождение студентов с НОДА в системе СПО представляет собой комплексную междисциплинарную деятельность, направленную на создание доступной образовательной среды, учет психофизических и эмоционально-личностных особенностей обучающихся и индивидуализацию образовательных маршрутов. Системное взаимодействие администрации, педагогов, специалистов сопровождения и социальных партнеров способствует снижению образовательных барьеров, повышению учебной мотивации, успешной социализации и профессиональной интеграции студентов с НОДА, что соответствует стратегическим задачам развития инклюзивного образования в Российской Федерации.

Список использованной литературы

1. Самсонова, Е. В. Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, В. В. Мануйлова // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 192–214.

2. Мануйлова, В. В. Учебная лаборатория педагогического колледжа в системе подготовки воспитателей для специального дошкольного образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Мануйлова Виктория Викторовна ; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2010. – 215 л.

3. Создание условий для обеспечения доступности среды специализированной модели базовых профессиональных образовательных организаций / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова // Специальное образование. – 2020. – № 1 (57). – С. 152–166.

4. Левченко, И. Ю. Современные проблемы организации обучения детей с церебральным параличом / И. Ю. Левченко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2014. – № 1 (59). – С. 15–18.

5. Гусейнова, А. А. Использование ассистивного оборудования / в обучении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А. А. Гусейнова // Специальное образование. – 2022. – № 2 (66). – С. 46–54.

6. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, Л. А. Гусейнова, Н. М. Назарова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. – М. : ИНФРА-М, 2019, 2023. – 334 с.

7. Организационно-методические условия получения основного общего образования обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, О. В. Титова, А. А. Гусейнова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 8. – С. 34–40.

8. Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation / O. Prikhodko, V. Manuylova, A. Huseynova, O. Yugova // SHS Web of Conferences. – 2019. – Vol. 70. – P. 10007.

К содержанию

Г. М. ДАРЯКИНА, Е. В. УШАКОВА
Россия, Москва, МГПУ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ПЕРЕЖИВШЕЙ ПЕРИНАТАЛЬНУЮ ПОТЕРЮ, КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Перинатальная потеря (гибель плода во время беременности, в родах или в первые недели жизни) является одним из наиболее травматичных кризисов в жизни семьи [1, с. 57]. Она нарушает естественный порядок жизни, приводит к глубоким изменениям в психоэмоциональном состоянии родителей, ставит под угрозу стабильность супружеских отношений и деформирует семейную систему в целом. В то время как психологические аспекты горя широко изучаются, социально-педагогический ракурс проблемы – восстановление семьи как воспитательной среды и среды развития для уже имеющихся и будущих детей – остается недостаточно освещенным. Целью данной статьи является обоснование модели социально-педагогического сопровождения, направленного на сохранение психологического здоровья и воспитательного потенциала семьи, пережившей перинатальную утрату.

Исследования единодушно свидетельствуют о тяжелых последствиях потери ребенка для родителей. У них наблюдаются повышенные риски развития депрессивных и тревожных расстройств, осложненного горя, соматических заболеваний и даже преждевременной смертности [2, с. 236].

Ключевым предиктором адаптивного совладания является личностный потенциал родителей, включающий жизнестойкость, осмысленность жизни, эффективные копинг-стратегии и, что особенно важно, качественную супружескую поддержку [3, с. 91]. Однако горе часто переживается асинхронно: мужчины, сталкиваясь с «бесправным горем» в обществе, склонны использовать стратегии избегания и ухода в работу, в то время как женщины чаще нуждаются в вербализации чувств [1, с. 59; 2, с. 237]. Это различие может приводить к взаимному непониманию, росту конфликтов и распаду брака, что, в свою очередь, разрушает основную опору для переживания горя – семью.

Особого внимания заслуживает состояние женщин при последующей беременности. Исследования показывают, что перинатальные потери в анамнезе приводят к значительному повышению уровня личностной и ситуативной тревожности, развитию депрессивных состояний и формированию тревожно-амбивалентного типа отношения к беременности и будущему ребенку [4]. Это напрямую влияет на психоэмоциональную связь с вынашиваемым ребенком и может осложнять течение беременности, создавая риски для развития плода [4, с. 67]. Таким образом, помощь семье не может ограничиваться периодом непосредственно после утраты; она должна быть пролонгированной, особенно в контексте планирования и вынашивания следующих детей.

Перинатальная потеря затрагивает не только супружескую подсистему, но и детско-родительские отношения. Существующие в семье дети, особенно если они ожидали брата или сестру, также переживают утрату, но их чувств часто не замечают поглощенные горем взрослые [1, с. 60]. От того, как родители справляются со своим горем, как общаются с детьми на эту сложную тему, зависит психологическое благополучие последних. Замалчивание темы или неадекватные объяснения («малыш не захотел приходить») могут порождать у детей страхи, чувство вины или искаженные представления о жизни и смерти [1, с. 60].

Кроме того, в семейно-родовой системе могут активизироваться трансгенерационные сценарии. Феномен «замещающего ребенка», когда новорожденный бессознательно воспринимается как замена ушедшему, несет риски для формирования его идентичности и построения гармоничных детско-родительских отношений [5, с. 6–7]. Непрожитое горе предыдущих поколений, семейные тайны, связанные со смертью детей, могут неосознанно влиять на поведение и эмоциональное состояние ныне живущих членов семьи, осложняя процесс адаптации к собственной утрате [6, с. 120]. Социально-педагогическое сопровождение призвано помочь семье осмыслить и интегрировать опыт потери в свою историю, не позволяя ему разрушительно влиять на воспитание и развитие детей.

Социально-педагогическое сопровождение семьи после перинатальной потери – это целенаправленная, системная деятельность, интегрирующая психологическую поддержку, педагогическое просвещение и социальную помощь. Ее цель – мобилизовать внутренние и внешние ресурсы семьи для преодоления кризиса, минимизации дезадаптивных последствий и восстановления ее жизнеспособности как среды развития. Данное сопровождение реализуется в нескольких ключевых направлениях.

1. Работа с супружеской парой. Необходимо создавать условия для диалога между партнерами, помогая им понять гендерные различия в переживании горя и принять стиль совладания друг друга. Просветительская работа (информирование о стадиях горя, различиях в мужском и женском «горевании») может снизить напряжение и взаимные упреки. Важно укреплять навыки взаимной эмпатической поддержки, которая является ключевым буфером против негативных последствий утраты [3, с. 91; 2, с. 237]. Групповая работа (супружеские или родительские группы) позволяет нормализовать переживания, получить поддержку от находящихся в схожей ситуации и уменьшить чувство изоляции [7, с. 114].

2. Поддержка родительской компетентности и детско-родительских отношений. Сопровождение должно помочь родителям:

– сообщить о потере уже родившимся детям в соответствии с их возрастом, используя честный и доступный язык [1, с. 60];

– отвечать на сложные детские вопросы, поддерживать их в выражении чувств (грусти, злости, замешательства);

– сохранять стабильность режима, ритуалов и правил, что дает детям ощущение безопасности;

– осознать и скорректировать возможные проекции своего горя или тревоги на детей.

Педагогическое консультирование в этом аспекте помогает родителям увидеть в своих детях не только источник дополнительной нагрузки в горе, но и ресурс, дающий смысл, ответственность, эмоциональную отдачу [8, с. 83].

3. Организация социальной сети поддержки. Сопровождение включает помощь в выстраивании и активизации социальной сети. Как показывают исследования, наиболее значимую поддержку оказывают супруг, близкие друзья и родственники (преимущественно эмоциональную), а от медицинского персонала ожидается тактичность, эмпатия и информационная помощь [8, с. 82–83; 9, с. 140]. Социальный педагог или психолог может:

– проводить просветительскую работу с ближайшим окружением семьи, объясняя, какую помощь и какие слова уместны, а какие ранят;

– содействовать подключению семьи к группам взаимопомощи (например, фонд «Свет в руках»), где опыт разделяется и легитимизируется [1, с. 60];

– при необходимости помогать в организации практической помощи (бытовой, с детьми).

4. Подготовка к последующей беременности и поддержка в перинатальный период. Учитывая высокую тревожность и риски при беременности после потери, сопровождение должно носить превентивный характер. Важно:

– помочь женщине/паре проработать травму предыдущей утраты до наступления новой беременности;

– обеспечить тесное междисциплинарное взаимодействие с врачами (акушерами-гинекологами, перинатологами), чтобы медицинское наблюдение было особенно внимательным и сопровождалось психологической поддержкой;

– на протяжении всей беременности работать с тревогой, помогать в формировании реалистичного, но позитивного образа будущего ребенка, укреплять привязанность к нему.

Перинатальная потеря является вызовом не только психическому здоровью индивида, но и целостности семьи как системы, ее способности выполнять свои основные функции, в т. ч. воспитательную. Традиционный сугубо психотерапевтический подход должен быть дополнен социально-педагогическим измерением, фокусирующимся на восстановлении и сохранении воспитательного потенциала семьи, гармонизации детско-родительских отношений, интеграции опыта утраты в семейную историю без ущерба для развития нынешних и будущих детей.

Эффективное сопровождение в этой сфере требует междисциплинарного подхода, объединяющего усилия психологов, социальных педагогов, медицинских работников и представителей общественных организаций. Оно должно быть пролонгированным, гибким и учитывающим уникальность каждой семейной ситуации. Только комплексная, системная работа позволяет трансформировать травматический опыт потери в ресурс семейной сплоченности, личностного роста родителей и создания безопасной, любящей среды для развития всех детей в семье.

Список использованной литературы

1. Гниденко, К. А. Переживание перинатальной потери семьей / К. А. Гниденко // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2025. – № 35. – С. 57–61.

2. Чекалина, Е. С. Реакции родителей, проживающих потерю ребенка / Е. С. Чекалина // Человек и общество в культурно-цивилизационном измерении / Псков. гос. ун-т. – Псков : Псков. гос. ун-т, 2021. – С. 235–241.

3. Шлягина, Е. И. Анализ личностного потенциала родителей, перенесших потерю ребенка / Е. И. Шлягина, Т. С. Гольденберг // От истоков

к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сб. материалов юбилейной конф., Москва, 29 сент. 2015 г. : в 5 т. / редкол.: Д. Б. Богоявленская (отв. ред) [и др.]. – М. : Когито-Центр, 2015. – Т. 4. – С. 89–91.

4. Особенности психоэмоционального состояния беременных с перинатальными потерями в анамнезе / В. В. Каминский, И. Б. Венцковская, А. И. Жданович [и др.] // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2020. – Т. 11, № 1. – С. 66–74.

5. Поро, М. Замещающий ребенок / М. Поро ; пер. Е. Шкадаревич. – М. : Когито-Центр, 2016. – 271 с.

6. Грабаровская, Л. В. Психокинезиологическая коррекционная работа с клиентами, имеющими повторяющиеся родовые сценарии, влияющие на семейное благополучие / Л. В. Грабаровская, Р. М. Чумичева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015. – № 2. – С. 115–123.

7. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.

8. Петражицкая, Е. А. Социальная сеть поддержки женщин в ситуации перинатальной утраты / Е. А. Петражицкая // Актуальные проблемы кризисной психологии : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 9–10 дек. 2021 г. – Мн. : БГПУ им. Максима Танка, 2021. – С. 79–86.

9. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – СПб. : Питер, 2010. – 272 с.

К содержанию

С. И. ДАЮЖЕНКО
Беларусь, Могилев, детский сад № 7 г. Могилева

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЕ ЗДОРОВОЙ НАЦИИ

Здоровье – одна из важнейших составляющих счастья; это драгоценность, дарованная человеку, которую он обязан беречь с детских лет, ведь здоровый человек формирует здоровую нацию, а с ней – здоровую планету.

Одна из составляющих здоровья – здоровый образ жизни. Сегодня под здоровым образом жизни следует понимать комплексный подход к физическому, душевному и социальному благополучию. Здоровый образ жизни – это набор привычек и действий, способствующих укреплению и сохранению иммунитета и физических возможностей, устранению факторов, негативно влияющих на самочувствие и организм в целом. Это такой

образ жизни человека, который направлен на укрепление здоровья и профилактику болезней. Иными словами, здоровый образ жизни – это список правил, соблюдение которых максимально обеспечит сохранение и укрепление здоровья (как физического, так и психического).

Основными компонентами здорового образа жизни являются правильное сбалансированное питание, физическая активность, гигиенический уход, соблюдение режима дня, укрепление иммунитета (закаливание, прививки), сохранение стабильного психоэмоционального состояния.

Известно, что дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Ведь именно до 7 лет человек проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни. И именно в этот период идет интенсивное физическое развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, отношение к себе и окружающим. Вот поэтому формирование основ здорового образа жизни является одной из приоритетных задач педагогов учреждений дошкольного образования. На этом этапе развития важно сформировать знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом, обогатить и накопить двигательный опыт [1, с. 255]. В связи с этим необходимо организовать разностороннюю деятельность, направленную на сохранение здоровья детей, реализацию оздоровительных и профилактических мероприятий.

В условиях учреждения дошкольного образования особое внимание в формировании у детей здорового образа жизни следует уделять организации двигательной активности как одному из важных условий для роста и развития детского организма и укрепления здоровья. Ведь чем активнее работают мышцы, тем более жизнеспособен человек. Нагружая мышечную систему, ребенок растет не только сильным и ловким, развиваются его внутренние органы, сердце, легкие. Таким образом, напряженная работа скелетно-мышечной системы ведет к совершенствованию всех органов и систем, делает организм ребенка особенно прочным, а главное, здоровым.

Работу в данном направлении необходимо проводить в тесном взаимодействии с родителями (законными представителями) воспитанников, где родители не пассивные наблюдатели, а активные участники процесса, так как родители являются первыми педагогами для своих детей, и именно они закладывают основы здорового образа жизни с ранних лет. Родители для детей – непререкаемый авторитет, пример для подражания. Уже с малых лет они учат детей беречь свое здоровье и заботиться о нем. А совместные занятия сплачивают, объединяют детей и взрослых. Позиция родителей во многом определяет отношение детей к физической культуре и спорту.

Если взрослые ведут здоровый образ жизни, регулярно вместе с детьми выполняют хотя бы простейшие физические упражнения, подвижны, легки на подъем, это является благодатной почвой, на которой взойдут добрые всходы – крепкие, здоровые, любящие физкультуру дети.

Только говорить о значимости здоровья – мало. Для пропаганды здорового образа жизни среди родителей, повышения у них самих интереса к занятиям физкультурой и спортом можно использовать такую активную форму работы, как клуб веселых спортсменов. В ходе встреч в клубе (например, «Здоровье – наше богатство», «Здоровье и смех – полезны для всех!», «Что мы знаем про физкультуру?») родители выполняют различные умственные и двигательные задания, становятся участниками игр-эстафет, делятся своими достижениями в области физической культуры и спорта.

Для повышения уровня компетентности у родителей по вопросу формирования у детей основ здорового образа жизни можно использовать различные формы взаимодействия с семьями воспитанников:

– коллективные (семинар-практикум «Поможем позвоночнику быть здоровым», консультация «Формирование у детей дошкольного возраста нравственных качеств, свойственных белорусам, посредством белорусских народных игр», практикум «Подвижные игры с ребенком на даче»);

– наглядно-информационные (советы «Как заинтересовать ребенка занятиями физкультурой?», «Мяч – полезная игрушка», рекомендации «Физкультурный уголок для дошкольника»);

– индивидуальные (консультация «Гимнастические упражнения с мячом для ребенка-дошкольника», рекомендации «Семь нескучных идей для осенней прогулки с ребенком»);

– информационно-коммуникационные (размещение информации на тему здорового образа жизни на сайте учреждения дошкольного образования, презентации по организации прогулок с детьми в различную пору года).

Личный пример родителей действует убедительнее всяких аргументов. Это лучший способ привить детям дошкольного возраста любовь к здоровому образу жизни. Тесное взаимодействие педагогов и родителей в вопросе здорового образа жизни помогает оградить подрастающее поколение в современном мире от вредных привычек, неправильного питания, малоподвижного образа жизни и привить ему любовь к движениям, желание и умение уже с малых лет беречь свое здоровье и заботиться о нем.

Список использованной литературы

1. Учебная программа дошкольного образования : для учреждений дошк. образования с рус. яз. обучения и воспитания / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : НИО, 2023.

К содержанию

В. И. ДОМБРОВСКИЙ, И. А. ВЕЛЬГИН
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В условиях современной образовательной среды, характеризующейся возрастающей интенсификацией учебного процесса и распространением цифровых технологий, проблема дефицита двигательной активности у детей младшего школьного возраста приобретает особую остроту. Снижение объема и качества спонтанной двигательной активности негативно сказывается не только на физическом здоровье, но и на развитии фундаментальных двигательных качеств, являющихся основой для освоения более сложных жизненных и спортивных навыков. В связи с этим целенаправленное и методически грамотное развитие координационных способностей (прежде всего ловкости) в рамках школьного физического воспитания становится не просто желательным, а необходимым элементом формирования гармонично развитой личности.

Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для формирования двигательных способностей ребенка. В это время активно развиваются сила, выносливость, быстрота, гибкость и особенно ловкость. Развитие физических качеств требует учета возрастных особенностей и применения разнообразных методов и упражнений, соответствующих функциональным возможностям детей. Ловкость проявляется в умении быстро осваивать новые движения и перестраивать их в изменяющихся условиях, что делает ее важнейшим показателем координационных способностей [1].

В последние годы наблюдается снижение двигательной активности детей, что негативно сказывается на их физическом и умственном развитии. Поэтому развитие ловкости средствами подвижных игр является важной педагогической задачей, обеспечивающей всестороннее развитие младших школьников [2].

Цель работы – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методики развития ловкости у детей младшего школьного возраста средствами подвижных игр на базе ГУО «Средняя школа № 3 г. Бреста».

Исследование проводилось в форме эксперимента с участием экспериментальной (далее – ЭГ) и контрольной (далее – КГ) групп. В обеих группах проводились предтестирование и посттестирование для оценки изменений показателей ловкости. Продолжительность эксперимента составила три месяца. В исследовании приняли участие 28 учащихся младших классов (7–9 лет), по 14 человек в каждой группе. К участию допускались дети,

не имеющие медицинских противопоказаний к занятиям физической культурой.

Целью программы являлось развитие ловкости средствами подвижных игр. Занятия проводились 2–3 раза в неделю. Продолжительность одного занятия составляла 30–35 минут, включая разминку, основную часть и заключительную часть. Постепенно повышалась сложность игровых заданий. Каждое занятие включало динамическую разминку, основную часть с 3–5 играми на ловкость и координацию (в 2–3 повторения), элементы соревнований и заключительные упражнения на расслабление. Использовались следующие игры: эстафеты («змейка», «восьмерка»), «светофор», ловля мяча по сигналу, упражнения с барьерами и на ориентирование в пространстве [3]. КГ занималась по стандартной школьной программе без использования специальных игр.

Для оценки результатов применялись тесты: челночный бег, зигзагообразный бег, полоса препятствий, реакция на сигнал, а также антропометрические измерения (рост, масса тела). Тестирование проводилось трижды – до, в середине и после эксперимента.

Полученные данные позволили определить эффективность методики развития ловкости у младших школьников средствами подвижных игр.

Анализ данных пред- и посттестирования показал положительное влияние систематических подвижных игр на развитие ловкости у детей младшего школьного возраста.

В ЭГ после завершения 3-месячного курса отмечено достоверное улучшение показателей по всем тестам. Среднее время челночного бега улучшилось на 0,6–0,8 с, а показатели зигзагообразного бега – на 0,5–0,7 с. При выполнении полосы препятствий время прохождения уменьшилось на 0,8–1 с, что свидетельствует о повышении координационной выносливости. Скорость реакции на сигнал улучшилась на 0,1–0,2 с.

У детей КГ, занимавшихся по стандартной программе, улучшения были менее выраженными: средние показатели изменились лишь на 0,2–0,4 с, что можно объяснить естественным возрастным развитием и влиянием регулярных уроков физкультуры.

Наблюдения за детьми в ходе эксперимента также показали повышение интереса к занятиям, активности и стремления к сотрудничеству в коллективных играх.

Проведенное исследование подтверждает высокую дидактическую ценность подвижных игр как целенаправленного педагогического инструмента. Разработанная методика, основанная на игровом моделировании координационных ситуаций, доказала свою эффективность для формирования ловкости у детей 7–9 лет. Систематическое применение таких игр не только обеспечивает значимый прогресс в развитии психомоторных

качеств, превосходящий результаты стандартной программы, но и создает устойчивую положительную мотивацию к двигательной активности. Таким образом, интеграция специально организованной игровой практики в образовательный процесс представляется научно обоснованным и практически значимым направлением модернизации физического воспитания в начальной школе.

Применение специально подобранных подвижных игр способствует значительному развитию ловкости и координации движений у младших школьников. Методика оказывается наиболее эффективной при ее систематическом использовании 2–3 раза в неделю на протяжении трех и более недель. Игровая форма занятий повышает эмоциональную вовлеченность детей, создавая благоприятный фон для их физического и личностного развития. Полученные результаты подтверждают необходимость включения подвижных игр координационной направленности в уроки физической культуры и во внеурочную деятельность.

Список использованной литературы

1. Баева, Н. А. Анатомия и физиология детей школьного возраста : учеб. пособие / Н. А. Баева, О. В. Погодаева. – Омск : СибГУФК, 2014. – 56 с.

2. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 2013. – 288 с.

3. Зданевич, А. А. Двигательные способности школьников и методика их развития : монография / А. А. Зданевич, Л. В. Шукевич ; под общ. ред. А. А. Зданевича. – Брест : БрГУ, 2020. – 296 с.

К содержанию

Г. В. ЕРАХТИНА
Россия, Минусинск, Центр семьи «Минусинский»

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У РЕБЕНКА С ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТНОМ ПЕРИОДЕ

В статье раскрываются особенности формирования навыков самообслуживания в раннем возрасте у детей с двигательной патологией. Представлен корреляционный анализ родительской мотивации с показателями динамики развития детей в области самообслуживания на примере опыта взаимодействия специалистов службы ранней помощи Центра семьи «Минусинский» (далее – Служба) с семьями в процессе социально-бытовой адаптации детей данной категории.

У большинства детей с двигательной патологией легкой и средней тяжести к трехлетнему возрасту не сформированы элементарные навыки самообслуживания: пить из кружки, пользоваться ложкой, умываться, участвовать в сборе на прогулку, а возвращаясь домой, снимать шапку и другие вещи. Отсутствие таких умений влияет на адаптацию ребенка к дошкольному образовательному учреждению и его дальнейшую социализацию. В качестве метода исследования развития детей в области самообслуживания нами был использован скрининг-опросник Шкалы RCDI, адаптированной к условиям России, вариант Шкалы Child Development Inventory (CDI), разработанной доктором Айртоном (Миннеаполис) [1].

RCDI предназначена для оценки развития нормально развивающихся детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев и выявления детей с задержкой развития, а также при разработке программ ранней помощи семьям с детьми первых лет жизни [2, с. 4]. Результатом применения данного метода является оценка возраста развития ребенка и степени его отставания от типично развивающихся сверстников в различных областях, в т. ч. самообслуживания, крупных и тонких движений. Я. Н. Шапиро, И. А. Чистович обращают наше внимание на то, что Шкала не выявляет причин отставания в развитии, но большое число (216) и разнообразие пунктов по формам поведения и степени трудности обеспечивает валидность оценок развития, чувствительность даже к небольшим изменениям [2, с. 17].

По результатам проведенного нами анализа оценок развития 152 детей из числа семей с детьми в возрасте от 1,5 до 2,5 года, обратившихся в Службу, было выявлено, что только у 1/3 детей показатели в области самообслуживания соответствуют возрасту, из них 67 % относятся к нормативным детям и 33 % к категории детей с нарушениями в развитии.

Стандартом оказания услуг по ранней помощи детям до трех лет и их семьям, утвержденным Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, предусмотрена разработка и реализация индивидуальной программы помощи (далее – ИПРП) совместно с родителями [3, с. 2]. Поскольку именно родители находятся с ребенком большую часть времени, то им важно моделировать игровые ситуации, содействующие развитию ребенка: поддерживать его эмоциональный настрой, оказывать стимулирующую, направляющую и при необходимости физическую помощь. ИПРП – это документ, который по своей сути представляет собой ориентир для родителей и специалистов по маршруту развития ребенка от одного умения к другому. Задачи расставляются согласно оценке развития ребенка, исходя из того, что он умеет делать и что представляет зону его ближайшего развития [4].

Ребенок является очень зависимым от глубины понимания процесса социально-бытовой адаптации взрослыми, участвующими в нем. Дело

в том, что «ребенок с церебральным параличом постепенно становится взрослым с церебральным параличом». И чем дольше не приходит это понимание, тем сложнее в последующие возрастные этапы ребенку и его семье [5, с. 4]. Если в повседневной жизни такого ребенка присутствует активность взрослых, направленная на замещение активности ребенка, то она может являться одной из многочисленных причин, из-за которых ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата не научается быть настолько самостоятельным в естественных жизненных ситуациях, насколько ему позволяет физиологический фактор, в контексте данного исследования – особенности двигательных функций [6]. Следует пояснить, что здесь мы имеем в виду поведение родителей как барьер на пути формирования бытового поведения ребенка, адаптированного к условиям семьи на этапе раннего развития. Поэтому во время коррекционно-развивающих занятий социальные педагоги, педагоги-психологи, другие специалисты, работающие с семьей, обращают особое внимание родителей на успехи ребенка, на его потенциал, эмоционально подкрепляют взрослых для создания мотивационного ресурса и формирования позитивного отношения к партнерскому взаимодействию.

По результатам реализации индивидуальных программ нами было выявлено, что из 43 детей, относящихся к категории детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, у 29 зафиксирована положительная динамика в области формирования навыков самообслуживания, у шести – незначительная положительная динамика и у восьми – плато, или отсутствие таковой. Оказалось, что у детей с незначительной положительной динамикой и ее отсутствием родители (семейная пара в полной семье или один родитель в неполной семье) проявляли низкую целенаправленную активность в процессе социально-бытовой адаптации, их мы условно отнесли к III семейной группе. В то время как у детей I и II семейных групп, в которых родители показали высокую и среднюю активность, исследуемые навыки в среднем улучшились на 30–40 %.

Показатели активности нами были получены по таким критериям, как включенность (полная, частичная) или отсутствие включенности; инициативность (наличие предложений / пассивность); участие (регулярное/нерегулярное), безучастие родителей в психолого-педагогическом взаимодействии со специалистами службы ранней помощи [7, с. 25].

Под активностью мы подразумеваем целенаправленную, мотивированную деятельность родителя, который понимает, что время, потраченное на выработку жизненно важных умений у ребенка, является тем важным ресурсом, который необходимо эффективно учитывать в повседневной жизни семьи, чтобы позволить научиться ребенку делать то, что он сможет делать сам. Для исследования взаимосвязи родительской мотивации

с успехами детей в области самообслуживания мы использовали сравнительный анализ данных шкалы RCDI и метод корреляционного анализа.

Таким образом, в результате исследования нами были выявлены особенности социально-бытовой адаптации ребенка раннего возраста с двигательной патологией. Корреляционный анализ показал наличие тесной связи между мотивацией родителей в оказании содействия ребенку в формировании навыков самообслуживания и динамикой развития ребенка в данной области в раннем возрастном периоде.

Список использованной литературы

1. Ireton, Harold R. Child Development Inventory Assessment of Children's Development, Symptoms, and Behavior Problems / Harold R. Ireton. – Washington, D.C. : ERIC Clearinghouse, 1990. – 20 p. – URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356599.pdf (дата обращения: 10.04.2026).

2. Шапиро, Я. Н. Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI-2000 / Я. Н. Шапиро, И. А. Чистович. – СПб. : С.-Петерб. ин-т раннего вмешательства, 2000. – 62 с.

3. Стандарт оказания услуг по ранней помощи детям и их семьям. – URL: https://sudact.ru/law/prikaz-mintruda-rossii-ot-30052025-n-344n/standart-okazaniia-uslug-po-rannei/ (дата обращения: 10.04.2026).

4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.

5. Финни, Н. Р. Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие : кн. для родителей / Н. Р. Финин. – М. : Теревинф, 2009. – 234 с.

6. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья: краткая версия. – СПб. : С.-Петерб. ин-т усовершенствования врачей-экспертов М-ва труда и соц. развития Рос. Федерации, 2003. – URL: https://special-edu.kz/uploads/files/mkf/MKF.Kratkaya-versiya.pdf (дата обращения: 10.04.2026).

7. Ерахтина, Г. В. Влияние мотивации родителей на социально-бытовую адаптацию детей раннего возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Г. В. Ерахтина, Б. М. Коган // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2024. – № 1. – С. 22–29.

К содержанию

С. Я. ЕРМОЛИЧ
Беларусь, Минск, БГПУ имени Максима Танка

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Социальная сфера Республики Беларусь в последние годы развивается в условиях социальных и демографических вызовов. Рост числа граждан, нуждающихся в поддержке, расширение спектра социальных услуг и цифровые трансформации усиливают значение кадрового потенциала как ключевого фактора эффективности системы социальной защиты. В этих условиях возрастает потребность в специалистах по социальной работе, способных действовать в междисциплинарной среде, применять инновационные технологии и обеспечивать адресную помощь различным категориям населения.

Перед учреждениями образования встает задача обновления содержания учебных программ, внедрения практико-ориентированных методов обучения, развития цифровых компетенций, а также формирования у будущих специалистов навыков критического мышления, коммуникации, эмпатии и стрессоустойчивости. Одновременно возрастает запрос на непрерывное профессиональное развитие, что обусловливает необходимость создания гибких образовательных траекторий и расширения возможностей повышения квалификации.

Анализ современных тенденций подготовки специалистов по социальной работе позволяет выявить ключевые направления модернизации профессионального образования, определить существующие проблемы и обозначить перспективы дальнейшего развития. Эти процессы отражают особенности развития социальной сферы под влиянием демографических, экономических, технологических и нормативных изменений. Социальная работа становится более комплексной и ориентированной на качество предоставляемых социальных услуг, что требует обновления подходов к подготовке кадров.

Профессиональная деятельность специалиста по социальной работе, определенная Общегосударственным классификатором Республики Беларусь ОКРБ 011-2022, демонстрирует устойчивую тенденцию к расширению функциональной нагрузки и междисциплинарности, что напрямую влияет на содержание современной профессиональной подготовки. Ключевыми направлениями становятся развитие компетенций в области комплексной диагностики социального положения граждан, решения социальных случаев, межведомственного взаимодействия и сопровождения уязвимых

групп населения. Усиливается акцент на аналитической и прогностической деятельности, что требует владения методами оценки качества социальных услуг, анализа социально-демографических процессов и участия в разработке социальных программ.

Важным направлением развития становится укрупнение профессиональных ролей и расширение функционала специалистов. Нормативные документы последних лет, включая профессиональные стандарты, демонстрируют стремление к объединению направлений деятельности и формированию универсальных специалистов, способных выполнять широкий спектр задач – от ухода и социально-бытовой помощи до аналитической, профилактической и организационной деятельности. Это отражает потребность системы социальной защиты в гибких, адаптивных кадрах, способных работать в условиях растущей сложности социальных проблем и ограниченности ресурсов.

Профессиональная деятельность специалиста по социальной работе охватывает широкий спектр сфер – от социального страхования и пенсионного обеспечения до образования, здравоохранения и предоставления социальных услуг. Она включает полный цикл работы с гражданами и семьями в трудной жизненной ситуации: выявление и учет, обследование условий, определение причин проблем и разработку мер поддержки или адаптации. Важными задачами являются оценка индивидуальных потребностей, консультирование, оформление документации и оказание помощи в соответствии с законодательством. Дополнительно специалист участвует в анализе и прогнозировании развития системы социального обслуживания, взаимодействует с государственными и общественными организациями, контролирует деятельность опекунов и попечителей, обеспечивает оценку качества предоставляемых услуг.

Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе осуществляется в системе среднего специального образования, высшего образования и переподготовки кадров.

Среднее специальное образование по специальности 5-04-0921-01 «Социальная работа» регулируется Образовательным стандартом среднего специального образования, утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 5 июня 2023 г. № 167 [1]. Документ фиксирует требования к формированию компетенций, связанных с оказанием социальных услуг, подчеркивает необходимость практико-ориентированности подготовки, владения технологиями социальной работы, правовыми основами социальной защиты и цифровыми инструментами. Значительная часть учебного времени отводится производственным практикам, проводимым в территориальных центрах социального обслуживания, учреждениях здравоохранения и общественных организациях.

Высшее образование по специальности 6-05-0921-01 «Социальная работа и консультирование» регулируется стандартом, утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 1 сентября 2023 г. № 298 [2]. В нем акцент сделан на развитии аналитических, коммуникативных, консультативных и проектных компетенций, готовности к межведомственному взаимодействию и использованию цифровых технологий. Особое внимание уделяется этическим аспектам профессии, развитию эмоционального интеллекта, профилактике профессионального выгорания и способности работать с различными категориями населения.

Универсальные компетенции формируют широкую интеллектуальную и культурную базу, включая исследовательские навыки, владение информационно-коммуникативными технологиями, межкультурную коммуникацию, командную работу и адаптивность. Базовые профессиональные компетенции обеспечивают междисциплинарность подготовки, охватывая знания в области социальной работы, психологии, педагогики, медицины, менеджмента и экономики, а также умение анализировать социальные проблемы, применять технологии консультирования и соблюдать профессиональную этику.

Для специалистов, уже имеющих высшее образование, предусмотрена переподготовка по специальности 9-09-0921-01 «Социальная работа» (квалификация «Специалист по социальной работе»), утвержденная постановлением Министерства труда и социальной защиты от 23 января 2024 г. № 2 [3]. Программа ориентирована на интеграцию правовых, социально-психологических, медико-социальных, управленческих и информационно-технологических знаний, формируя универсальный профессиональный профиль. Особое внимание уделяется правовой грамотности, применению законодательства в сфере социальной защиты, обеспечению информационной безопасности, профилактике коррупционных рисков, а также развитию навыков консультирования, сопровождения семей и отдельных граждан. Существенным компонентом становится формирование цифровых компетенций, позволяющих специалистам эффективно работать с информационными системами, анализировать данные и использовать современные технологии в социальной поддержке.

Современная система подготовки специалистов по социальной работе в Республике Беларусь развивается в условиях обновления нормативной правовой базы и внедрения новых образовательных стандартов, ориентированных на компетентностный подход и соответствие требованиям национального классификатора. Ключевыми направлениями становятся модернизация образовательных программ, усиление практико-ориентированного обучения и внедрение цифровых технологий, обеспечивающих единые стандарты качества подготовки и готовность выпускников к работе в реальных условиях.

Современные тенденции профессиональной подготовки определяются цифровизацией, которая требует владения информационными системами, электронными сервисами, базами данных и технологиями дистанционной работы, а также формированием критического мышления и информационной грамотности. Практикоориентированность выражается в увеличении объема практической подготовки. Междисциплинарность подготовки проявляется в интеграции знаний из психологии, педагогики, права, медицины, менеджмента и социальной политики, обеспечивая комплексный подход к решению социальных задач. Этическая ориентированность и развитие эмоционального интеллекта становятся важным условием работы с уязвимыми категориями населения, формируя у специалистов эмпатию, стрессоустойчивость и способность к межкультурному взаимодействию. Важной тенденцией выступает интеграция образования и рынка труда: профессиональные стандарты используются как основа для разработки учебных программ и оценки компетенций.

Совершенствование профессиональной подготовки специалистов по социальной работе может осуществляться на основе интеграции индивидуализированных образовательных траекторий, международного сотрудничества, научно-исследовательской деятельности, развития лидерских и управленческих компетенций будущих специалистов. Индивидуализация обучения предполагает внедрение модульных программ и гибких форм, позволяющих адаптировать подготовку под особенности социальной работы с различными категориями населения. Международная интеграция выражается в развитии академической мобильности, сетевой подготовки и включении дисциплин, отражающих международные стандарты социальной работы. Научно-исследовательская направленность усиливается посредствам вовлечения обучающихся в студенческие научные лаборатории. Лидерские и управленческие компетенции позволят подготовить специалистов к управлению социальными проектами и программами.

Современная модель профессионализма в социальной работе в Республике Беларусь формируется на основе цифровизации, практикоориентированности, междисциплинарности, этической направленности и интеграции образования с системой социальной защиты. Эти тенденции и направления модернизации образовательных программ обеспечивают создание комплексной модели подготовки, ориентированной на универсальность и инновационность, а также на устойчивое развитие кадрового потенциала социальной сферы. Такая модель предполагает формирование специалиста, обладающего широким спектром компетенций, способного эффективно реагировать на динамичные вызовы современной социальной среды, обеспечивать высокое качество предоставляемых социальных услуг и активно участвовать в развитии и совершенствовании системы социальной защиты населения Республики Беларусь.

Список использованной литературы

1. Об утверждении образовательного стандарта среднего специального образования по специальности 5-04-0921-01 «Социальная работа» : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 5 июня 2023 г. № 167 // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения: 28.01.2026).

2. Об утверждении образовательного стандарта общего высшего образования по специальности 6-05-0921-01 «Социальная работа и консультирование» : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 1 сент. 2023 г. № 298 // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения: 28.01.2026).

3. Об утверждении образовательных стандартов переподготовки руководящих работников и специалистов по специальностям переподготовки : постановление М-ва труда и соц. защиты Респ. Беларусь от 23 янв. 2024 г. № 2 // ЭТАЛОН : информ.-поисковая система (дата обращения: 28.01.2026).

К содержанию

Ж. И. ЖУРАВЛЕВА
Россия, Москва, МГПУ

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В последние годы в изучении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) наблюдается смещение акцента в сторону исследований творческих возможностей и способностей детей данной категории, а также поиск эффективных технологий их психологического сопровождения в социуме. Сегодня человек существует в новых условиях культурного и жизненного пространства. Происходящие экономические, политические и социальные изменения диктуют необходимость рассмотрения актуальных и потенциальных возможностей современной личности как в норме, так и при патологии в решении сложных вопросов бытия. Человеку требуется научиться функционировать в социокультурном пространстве, творчески решать проблемы, выбирать свое место в нравственных отношениях и строить диалог с разными людьми [1].

Однако готовность к этим действиям не может возникнуть сама по себе. Она складывается в условиях целенаправленного социально-личностного развития ребенка, способного к самостоятельности и творческой активности в процессе взаимодействия с социумом и культурой. Раскрытие потенциальных возможностей ребенка с ОВЗ, в т. ч. в творческих

проявлениях, определяет большую или меньшую степень свободы и самодеятельности личности, его социокультурное становление, что является одной из важных задач специальной психологии и педагогики.

В период дошкольного детства как значимого этапа в развитии ребенка исследуемая проблема детского творчества находит отражение в психолого-педагогической литературе. Анализ показывает наличие двух направлений в исследовании данного вопроса. О. М. Дьяченко, Н. А. Короткова, Е. Е. Кравцова, А. Н. Леонтьев, Л. С. Славина, Ф. И. Фрадкина, Д. Б. Эльконин и др. являются представителями первого направления, указывая на возможности развития и проявления творчества через содержание игровой деятельности. В процессе этой деятельности дети овладевают знаково-символической функцией, погружаются в воображаемую ситуацию, вариативно используют отдельные предметы и выполняют ролевые действия. Исследователи раскрыли диалектическую связь между воображением, творчеством и игрой.

Представители второго направления (А. Н. Давидчук, Т. С. Комарова, А. Р. Лурия, Л. А. Парамонова, Н. П. Сакулина и др.) рассматривают формирование способности к творчеству через его продуктивные виды: рисование, лепку, музыкально-ритмическую, конструктивную, театрализованную и словесную деятельность. Всех авторов объединяет мысль о значимости творчества в жизни дошкольника, поскольку оно необходимо для полноценного развития его личности, формирования творческого потенциала, познавательной и социальной активности ребенка [2].

Рассматривая детское творчество как форму самостоятельной деятельности ребенка, в основе которой лежит воображение, ученые подчеркивают важную роль взрослого в этом процессе. Именно взрослый помогает ребенку формировать целостную картину мира и овладеть основными средствами художественного выражения своих замыслов, переживаний и чувств.

Но стоит ли обучать ребенка творчеству или предоставить ему полную свободу в его проявлении? Данный вопрос в отечественной психологии и педагогике представлен двумя точками зрения на проблему взаимосвязи творчества и обучения. Согласно первой позиции исключается всякое обучение. Ребенку следует предоставить полную свободу в проявлении творчества (А. В. Бабушкинский, О. А. Карабанова, Е. Е. Кравцова, Р. М. Чумичева).

Сторонники второй позиции (Н. А. Ветлугина, А. А. Волкова, Т. Г. Казакова, И. Я. Лернер, О. С. Ушакова, Е. А. Флерина и др.) определяют существующую взаимосвязь между процессом творчества и обучением, обеспечивающим не только создание новых образов, но и формирование личностных качеств ребенка.

На наш взгляд, детей с ОВЗ обязательно нужно обучать технике и способам творческого действия, поиску художественных средств и навыкам их использования, чтобы формировать у них особые личностные качества и поддерживать интерес к творчеству [1; 2].

Из всех видов творчества словесное творчество является самым поздним и сложным. Мы рассматриваем его как наивысшую форму речевой активности и самостоятельной речевой деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от услышанных ранее шаблонов, стереотипов, экспериментирует с сюжетом, видоизменяет его и создает новый продукт словесно-творческой деятельности для других и для себя [3].

Нами были исследованы два психологических компонента словесно-творческой деятельности: социально-личностный и операционально-деятельностный – у детей с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями слуха в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками. Для этой цели применялась диагностическая программа, состоящая из двух блоков, построенная с учетом ранее апробированных методик в педагогике и психологии (Е. Торренс, Л. И. Божович, В. С. Мухина, Л. С. Славина, С. Г. Якобсон, Е. Е. Кравцова, О. М. Дьяченко, А. И. Кириллова, Е. А. Медведева и др.) и дополненная заданиями для изучения особенностей словесного творчества [1].

Задания первого блока направлены на определение степени выраженности творческого воображения (на основе теста Е. Торренса). Задания второго блока направлены на определение особенностей проявления социально-личностного и операционально-деятельностного компонентов словесного творчества на основе художественно-словесной деятельности (сочинения детьми рассказов, загадок, сказок с опорой на игровое моделирование, наглядность и метод «фантастических гипотез»). Количественные показатели выраженности компонентов словесного творчества оценивались по 3-балльной системе [1–3].

Анализ качественно-количественных показателей позволил выделить четыре критериально ориентированные модели словесного творчества: творческую, элементарно-творческую, условно-творческую и фрагментарно-творческую [5]. У старших дошкольников с ОВЗ выявляются разные модели словесного творчества. При речевой патологии это элементарно-творческая и условно-творческая модели, а у сверстников с задержкой психического развития и нарушениями слуха – условно-творческая и фрагментарно-творческая модели. Творческая модель встречается только у нормативно развивающихся детей. Это объясняется тем, что старшие дошкольники с ОВЗ в силу объективных причин (биологических и социальных) не достигают возрастных уровней развития словесного творчества, что проявляется в незрелости мотивации, самостоятельности и находчивости,

речевой активности, эмоционально-волевой регуляции, а также в несформированности способов творческого действия, знакового выражения и качества словесно-творческого продукта [4; 6].

Выявленные специфические особенности психологических компонентов словесного творчества позволили разработать программу формирования словесного творчества у детей с ОВЗ. Для реализации этой программы необходимо создать художественную среду, включающую художественно-предметный, межсубъектный и содержательно-креативный аспекты, что обеспечит социально-личностное и операционально-деятельностное развитие детей с ОВЗ на основе личностно ориентированного и деятельностного подходов в обучении, вовлечения семьи в коррекционно-развивающую работу.

Формирование словесного творчества предполагает несколько вариантов: на основе готового литературного сюжета (продолжение истории, изменение ситуации, метод «фантастической гипотезы»); на основе малых фольклорных форм (сочинение сказок, небылиц, шуточных стихотворений, загадок, пословиц и поговорок); на основе наглядных опор (сочинение по комическим рисункам, о бытовых предметах, на основе воображаемых образов, выделенных в рисунке).

Коррекционно-развивающая работа может быть как организована во второй половине дня, так и органично включена в образовательный процесс. Своевременная и целенаправленная коррекционно-развивающая работа по формированию психологических компонентов словесного творчества способствует активизации потенциальных возможностей, формированию самостоятельности, инициативности, речевой активности, привычки к эмоционально-волевым усилиям в деятельности, а также овладению способами творческого действия у детей с ОВЗ [1; 3; 6].

Появление у детей внутренней позиции в старшем дошкольном возрасте позволит им свободно проявлять себя в словесно-творческой деятельности, фантазировать, преодолевать стереотипы, а значит, нестандартно мыслить и использовать сформированные навыки в жизненных ситуациях, требующих творческих решений. Это способствует адаптации в социальных условиях и успешному функционированию в социуме как субъектов культуры. В последующем будет появляться качественно новое воображение, в котором происходит трансформация надситуативной внутренней позиции во внеситуативную, где последовательно присутствуют внеситуативная внутренняя позиция, прошлый опыт и предметная среда. Такая новая внутренняя позиция позволит ребенку управлять собой как субъектом воображения и обеспечит возникновение подлинного творчества.

Список использованной литературы

1. Журавлева, Ж. И. Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи : дис. … канд. психол. наук : 19.00.10 / Журавлева Жанна Игоревна ; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2011. – 182 л.

2. Журавлева, Ж. И. Исследование творчества детей с нормальным и нарушенным развитием в отечественной психологии / Ж. И. Журавлева // Специальная педагогика и специальная психология : сб. науч. ст. участников V Междунар. теор.-метод. семинара : в 2 т. – М. : Логомаг, 2013. – Т. 2. – С. 40–45.

3. Журавлева, Ж. И. Специфика развития словесного творчества у детей с ограниченными возможностями здоровья / Ж. И. Журавлева // Большая конференция МГПУ : сб. тез., Москва, 28–30 июня 2023 г. : в 3 т. / отв. ред. Р. Г. Резаков, сост. Т. С. Алференкова, Е. В. Страмнова. – М. : Парадигма, 2023. – Т. 2. – С. 373–377.

4. Журавлева, Ж. И. Особенности проявления словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи и задержкой психического развития / Ж. И. Журавлева // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 31–40.

5. Журавлева, Ж. И. Проявление словесного творчества у старших дошкольников в норме и патологии / Ж. И. Журавлева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1 (120). – С. 144–148.

6. Журавлева, Ж. И. Особенности работы по развитию словесного творчества у старших дошкольников с нарушениями слуха / Ж. И. Журавлева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 6. – С. 48–54.

К содержанию

Е. М. ЗДАНОВИЧ[1], С. А. ЛАГУТИК[2]
[1]Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
[2]Беларусь, Слоним, Слонимский ДЦРР

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИГРЕ

В настоящее время в педагогике дошкольного детства широко и разносторонне рассматриваются подходы к развитию детей с особенностями психофизического развития. О том, насколько важно грамотно, педагогически обоснованно выстроить взаимодействие с воспитанниками,

поддерживая, укрепляя, а нередко и корректируя их здоровье, указывают многие выдающиеся ученые (Я. Коменский, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский, М. Монтессори, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Шебеко, Э. Я. Степаненкова, Д. Б. Эльконин, Е. В. Антипова и др.), делая акцент при этом на педагогическом потенциале игры [1].

Погружаясь в научные исследования авторов, следует согласиться с тем, что в старшем дошкольном возрасте игра остается ведущим видом деятельности, способом познания окружающего мира, является неотъемлемой составляющей полноценного личностного развития, занимает важное место в системе физического воспитания, активизируя физиологические процессы организма, способствуя повышению жизненного тонуса, удовлетворяя социальные потребности воспитанников в коммуникации.

Использование игры в инклюзивном образовании, которое становится все более востребованным в системе дошкольного образования в Республике Беларусь, осложняется имеющимися у детей особенностями психофизического развития, что наталкивает педагогов на поиск новых подходов и способов ее организации и проведения, создание условий, при которых все дети, независимо от их физических, умственных или социальных особенностей, развиваются в едином пространстве, реализуя равные возможности. Именно такой подход актуализируется в деятельности педагогического коллектива ГУО «Слонимский дошкольный центр развития ребенка», на базе которого создана игровая лаборатория.

Деятельность лаборатории направлена на удовлетворение через игру естественного желания воспитанников во взаимодействии друг с другом, на коррекцию психоэмоционального состояния, снижение уровня стресса детей с особенностями развития. Лаборатория наполнена различными видами игр: дидактическими, направленными на развитие познавательной активности и коррекцию интеллектуальных нарушений; сюжетно-ролевыми, помогающими детям проживать социальные ситуации, развивая эмпатию и коммуникацию; подвижными и музыкальными, способствующими физическому развитию и координации движений, удовлетворяющими естественную потребность в двигательной активности; театрализованными, использующимися для развития эмоционального интеллекта и самовыражения воспитанников.

Как показали наблюдения, не все дети в инклюзивной группе могут участвовать в играх одинаково успешно. Для обеспечения детям с особенностями психофизического развития равных возможностей проявления себя в игровой деятельности содержание, правила, условия, методика проведения игр адаптируются под индивидуальные потребности каждого ребенка. Ценной педагогической находкой коллектива учреждения образования было использование в игровой лаборатории методов и приемов ТРИЗ-

технологии (теория решения изобретательских задач) и ситуационно-имитационного моделирования.

Комплекс игровых занятий, построенных на применении самых простых приемов ТРИЗ-технологии («Хорошо – плохо», «Данетки»), преследовал цель развития умений фантазирования, творческого мышления, нахождения решения в нестандартных проблемных ситуациях. Вовлечение детей в выполнение игровых заданий в подвижных кругах Луллия способствовало усвоению и закреплению обобщающих понятий в развитии речи. Использование приема «Системный оператор» было направлено на закрепление представлений детей о времени и его характеристиках.

Эффективным решением для стимулирования познавательной и творческой активности воспитанников, создания безопасной, структурированной среды в освоении социальных и коммуникативных навыков детьми в условиях инклюзивного образования стало ситуационно-имитационное моделирование. Технология применения ситуационно-имитационного моделирования включала в себя ряд последовательно выполняемых действий: создание контекста проблемной ситуации (для помощи в решении задачи «Мы заблудились в лесу» через сенсорное погружение группа наполнялась звуками леса, запахами хвои, в сухом бассейне прятались «шишки», что помогало детям с расстройством аутистического спектра войти в игровую обстановку, а всем остальным – усилить вовлеченность в происходящее); распределение ролей между детьми в зависимости от их возможностей (ребенок с расстройством аутистического спектра выполнял роль «стража карты», в обязанности которого входило подать карту по сигналу; ребенок с детским церебральным параличом – «наблюдателя в перископ»); решение проблемы с опорой на адаптированные ТРИЗ-инструменты (метод фокальных объектов, прием «Золотая рыбка» и др.).

Дети с особенностями психофизического развития часто предлагали нестандартные, сенсорно ориентированные решения (громко шуршать пакетом, блестящей фольгой, пускать «зайчиков»), улавливая причинно-следственные связи происходящих явлений; демонстрировали более продолжительную концентрацию внимания в такой структурированной, но творческой деятельности; необходимость совместного решения проблемы в рамках роли стимулировала инициирование контактов с другими участниками игры, позволяла увидеть ее многовариантность, способствовала снижению тревожности при неожиданных изменениях. Эффективность ситуационно-имитационного моделирования раскрывалась через оказание детям визуально-тактильной поддержки, применение четкой ролевой структуры выполняемой деятельности, постановку проблемы с множеством решений. Ситуационно-имитационное моделирование позволило не просто включать ребенка с особенностями психофизического развития

в деятельность, но и создавать такую образовательную среду, где его уникальный способ восприятия и мышления становился ценным ресурсом для всей группы.

Применение элементов ТРИЗ-технологии и ситуационно-имитационного моделирования в игровой лаборатории позволяло детям реализовывать себя в роли открывателя, исследователя, превратив процесс получения или закрепления знаний в увлекательную игровую деятельность.

В заключение следует отметить, что в арсенале игр, представленных в игровой лаборатории, в методике их организации и проведения с детьми дошкольного возраста, имеющими особенности психофизического развития, сокрыт огромный педагогический потенциал: через соблюдение правил развивается воля к победе, внутренняя дисциплина, самоконтроль, целеустремленность, раскрывается индивидуальность каждого ребенка; выполнение игровых действий способствует увеличению спектра проявляемых эмоций; формируются умения регулирования собственных эмоций; процесс игры создает условия для развития у воспитанников эмпатии и сочувствия, целеустремленности, формирования произвольности поведения, желания принимать участие в играх. Успешность процесса гармоничного развития детей старшего дошкольного возраста с особенностями психофизического развития посредством игр зависит от профессиональной компетентности и желания педагогов.

Список использованной литературы

1. Антипова, Е. В. Введение в коррекционную педагогику : конспекты лекций / Е. В. Антипова. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2009. – 107 с.

К содержанию

Е. М. ЗДАНОВИЧ[1], В. А. ЛИШИК[2]
[1]Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
[2]Беларусь, Слоним, Слонимский ДЦРР

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СОЗДАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Начиная познавать окружающий мир, дети сталкиваются с массой ситуаций, которые напрямую или косвенно несут в себе угрозу их здоровью и жизни. На взрослого человека возложена миссия защиты подрастающего поколения, привитие детям культуры безопасного поведения. В исследованиях А. Л. Давидович, Т. В. Загвоздкиной, Н. В. Литвиной,

Л. П. Никоновой, Е. И. Смолера, С. Ю. Павлюковой, Н. С. Окуня и других ученых культура безопасности жизнедеятельности рассматривается как составная часть общей культуры, характеризующая уровень подготовки детей в области безопасной жизнедеятельности и осознания потребности в соблюдении норм и правил безопасного поведения. Авторы, указывая на многополярность данного явления, дают характеристику его структурных компонентов, отмечая взаимосвязь и взаимообусловленность их друг с другом. Личностный компонент предусматривает формирование ценностных ориентаций, установок, мотивов (на сохранение своего здоровья и непричинения ущерба здоровью других людей, предупреждение об опасности); воспитание личностных качеств (смелости, уверенности, решительности); реализация деятельностного компонента нацелена на формирование знаний, умений, навыков, приобретение опыта практического их использования в различных видах деятельности и в различных жизненных ситуациях [1–3].

Формирование основ безопасной жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования является актуальным и значимым направлением его деятельности, обусловленным объективной необходимостью информирования детей о подстерегающих их опасностях, правилах безопасного поведения, приобретения опыта необходимого поведения. Поэтому первостепенными задачами деятельности педагога по формированию основ культуры безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста являются воспитание мотивации безопасности жизнедеятельности; совершенствование компетенций (знаний) безопасного поведения; расширение представлений об источниках опасности, средствах их предупреждения и преодоления; формирование физической и психологической готовности к преодолению опасных ситуаций; накопление опыта планирования действий и готовности к самоконтролю.

Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития культуры безопасного поведения. Дети 5–7 лет способны к осознанию того, что потребность в безопасности является базовой потребностью каждого человека и что ее удовлетворение выступает в качестве важнейшего условия его жизни. У детей данного возраста происходит интенсивное интеллектуальное развитие, расширяются и углубляются представления об окружающем мире, развивается самосознание и рефлексия; наблюдается умение действовать произвольно, регулируя и подчиняя свое поведение достижению определенной цели. У воспитанников повышается самостоятельность в действиях, они начинают управлять своим поведением, учатся доводить начатое дело до конца, преодолевая различные препятствия. Их поведение определяется теперь не только непосредственно

воспринимаемыми, но и представляемыми мыслимыми обстоятельствами. Вместе с тем этот возрастной период характеризуется нарастанием двигательной активности и увеличением физических возможностей детей, которые, сочетаясь с повышенной любознательностью, стремлением к самостоятельности, нередко приводят к возникновению опасных ситуаций. В силу психолого-физиологических возрастных особенностей развития попадая в нестандартные ситуации, дети и ведут себя нестандартно (плачут, стремятся спрятаться, впадают в статическое положение, проявляют гиперактивность и т. д.). Поэтому актуальность формирования навыков безопасного поведения у детей 5–7 лет в быту, социуме, природе не вызывает сомнения.

Эффективному осуществлению процесса совершенствования культуры безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста способствует создание определенных организационно-педагогических условий, использование педагогически оправданных форм и методов взаимодействия. Традиционные методы инструктажа и разъяснения в старшем дошкольном возрасте, как отмечается в научных исследованиях О. И. Пушкиной, В. Н. Шашок и др., часто оказываются недостаточно эффективными: дети запоминают правила формально, плохо умеют применять их в нестандартных ситуациях.

Наиболее действенным в организации педагогического процесса оказывается метод проблемного обучения, суть которого состоит в том, чтобы воспитанники не только усваивали конкретные знания и навыки, но и овладевали способами действий, обучались конструировать и управлять своей деятельностью. Основным элементом проблемного обучения является создание проблемных ситуаций – ситуаций, способствующих активному включению детей в решение проблемы, развитию умения ее анализировать и выбирать безопасную линию поведения. Исследователями доказана важность поддержания у детей интереса к поиску новых знаний, умения анализировать происходящее в процессе осуществления деятельности по решению поставленной задачи. Перенося свои знания в игровую, бытовую деятельность, дети свободно принимаются за дело, сотрудничают с другими, договариваются, отстаивают свое решение. У них повышается адаптивность к изменяющимся условиям жизни.

Включенность воспитанников в деятельность является важным условием их развития. Вследствие такой вовлеченности дети усваивают необходимые знания и приобретают навыки практического их применения, формируют у себя приемлемые модели поведения, которые при необходимости могут быть реализованы в повседневной жизни [2; 3]. С целью формирования культуры безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста педагоги ГУО «Слонимский дошкольный центр развития

ребенка» разработали программу, содержание которой составили проблемные ситуации, разрешающиеся воспитанниками. При их создании учитывались такие педагогические требования, как осознание детьми затруднения и возникающей проблемы; нахождение способа решения проблемы путем высказывания конкретных предположений; проверка правильности принятых решений. Решение проблемной ситуации предполагало максимальную направленность на самостоятельность и инициативность детей и осуществлялось по определенному алгоритму. Проблема формулировалась максимально понятно, с опорой на имеющиеся у детей знания и накопленный опыт. Каждая проблемная ситуация имела в себе некоторую трудность, с которой дети должны были справиться. Для решения детям предлагались ситуации с учетом принципа постепенности – от простых задач к более сложным и комплексным. После разрешения поставленной задачи проводились ее обсуждение и рефлексия.

Организовывая деятельность, педагоги учреждения образования учитывали также следующие факторы: в процессе решения поставленных задач избегались реальные риски, возникновение которых могло бы спровоцировать нанесение ущерба здоровью; под контролем находилась эмоциональная нагрузка детей (особенно обращалось внимание на детей с особенностями психофизического развития в интегрированных группах); регулярность и систематичность проведения проблемных ситуаций с детьми старшего дошкольного возраста. Для расширения, уточнения и совершенствования представлений детей о культуре безопасного поведения в типичных и нетипичных ситуациях, педагоги разработали и используют проблемные ситуации по пяти направлениям: безопасность в быту, на улице, на воде, в природе, при взаимодействии между собой.

Оценивая полученные результаты, педагоги учреждения образования отмечали, что базисом успешного решения детьми синтезированных проблемных ситуаций явилось накопление знаний и опыта в различных видах детской деятельности (трудовой, продуктивной, игровой, двигательной, музыкально-художественной), дидактических, подвижных, театрализованных, сюжетно-ролевых играх; процесс погружения детей в проблемные ситуации способствовал проявлению аналитико-синтетической деятельности, направленной на выделение источников опасности, запоминание способов безопасного обращения с потенциально опасными предметами; понимание необходимости соблюдения мер предосторожности, оказания первой помощи себе и другим людям, попавшим в сложные жизненные обстоятельства. Проведенная работа доказала, что использование проблемных ситуаций является эффективным инструментом формирования культуры безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Павлюков, С. Ю. Формула безопасности / С. Ю. Павлюков, Н. С. Окунь. – Мн. : РЦСиЭМЧС, 2009. – 99 с.

2. Теория и методика формирования основ безопасной жизнедеятельности детей дошкольного возраста : учеб.-метод. комплекс для специальности 6-05-0112-01 «Дошкольное образование» / Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова ; сост. О. И. Пушкина. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2023. – 55 с.

3. Современные педагогические технологии в образовательном процессе учреждения дошкольного образования : учеб.-метод. пособие / сост. В. Н. Шашок [и др.] ; под общ. ред. В. Н. Шашок ; Акад. последиплом. образования. – Мн. : АПО, 2019 – 122 с.

К содержанию

Е. М. ЗДАНОВИЧ[1], Ж. В. ЯРМОЛОВИЧ[2]
[1]Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
[2]Беларусь, Слоним, Слонимский ДЦРР

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном мире по мере изменения условий жизни человека, происходящих процессов технологизации человечество входит в зону объективно нарастающих рисков для его безопасной жизнедеятельности. Обеспечение безопасности жизнедеятельности человека во всех его сферах признается стратегической задачей общества. Проблематика исследования безопасности осуществляется с позиций различных подходов научного знания. Актуальным и значимым является изучение основ безопасности, которая рассматривается как способность и готовность противостоять существующим угрозам, в рамках дошкольной педагогики. Безопасность жизни детей дошкольного возраста и охрана их здоровья – одна из важнейших задач учреждений дошкольного образования. Дошкольный возраст – это период становления человеческой личности, когда закладываются прочные основы опыта жизнедеятельности, здорового образа жизни. Глубоко погружаясь в научные исследования Д. Н. Дубининой, А. Н. Дударева, Н. В. Литвиной, О. В. Чермашенцевой, В. А. Шипуновой, С. Г. Ходосевич и др., следует принять за основу тот факт, что дети в силу психофизиологических особенностей не в полной мере осознают опасности вокруг себя, и задача педагогов состоит не только в том, чтобы оберегать и защищать воспитанников, но и в том, чтобы подготовить их к встрече с различными

сложными, а порой и опасными жизненными ситуациями, привить навыки безопасного поведения [1–3].

Определяющими факторами успеха процесса формирования безопасной жизнедеятельности выступают создание предметно-пространственной среды в учреждении дошкольного образования; подбор содержания в соответствии с учебной программой дошкольного образования; применение педагогически оправданных форм, методов, средств взаимодействия педагогов и воспитанников; сотрудничество с семьей; компетентность педагогов к осуществлению деятельности по созданию безопасных условий окружающей среды, идентификации опасных и вредных факторов, генерируемых элементами среды обитания, привитию детям навыков безопасного поведения. Результативность процесса формирования безопасной жизнедеятельности обусловлена интегрированностью ее во все виды деятельности и во все режимные моменты. При организации деятельности по формированию у детей безопасного поведения следует также обратить внимание на то, что в дошкольном возрасте безопасность – это не только набор правил и запретов, а и развитие чувствительности к опасности, уверенности в совершаемых или предполагаемых действиях, умения сигнализировать об опасности и необходимости оказания помощи.

Метод проектов, реализуемый на базе ГУО «Слонимский дошкольный центр развития ребенка», доказал свою эффективность в этом направлении, так как он позволил детям не просто сконцентрироваться на запретах, а понять, почему нельзя и как действовать. Организация образовательного процесса, основанного на активной исследовательской деятельности воспитанников, направленного на решение конкретной практической проблемы, способствовала совершенствованию и расширению знаний по видам опасностей, развитию самостоятельности в принятии решений, проявлению прогностического мышления, приобретению умений быстрого реагирования в случаях экстренной необходимости. Метод проектов, ориентированный на деятельность детей старшего дошкольного возраста, позволил, одновременно пополняя и конкретизируя знания, умения и навыки, указанные в учебной программе для данной возрастной группы, развивать качества личности, необходимые для установления отношений со сверстниками, собственным внутренним миром.

Организация и внедрение в образовательный процесс метода проектов – это трудоемкий процесс, требующий от педагога проявления достаточно высокого уровня компетентности. Педагоги учреждения образования столкнулись с рядом задач, которые требовали продуманного решения по эргономичному планированию проектной деятельности с воспитанниками; поиску эмоционально привлекательных для детей форм получения информации о различных опасностях; поиску методов и приемов, активно

способствующих познавательной и практической деятельности детей; необходимостью замены иллюстративно-объяснительной модели проведения занятий познавательного цикла на проблемно-поисковую модель. Работа над проектом включала три этапа. Подготовительный этап являлся фундаментом проекта, целью которого было составить план и последовательность его реализации по видам опасностей, сформировать мотивацию у детей и выявить объем имеющихся знаний у воспитанников об угрозах для их жизни. Был проведен цикл бесед для того, чтобы понять, какие темы требуют особого внимания и проработки.

Проект по безопасности должен быть визуально богатым, поэтому особое внимание уделялось организации и пополнению предметно-пространственной развивающей среды: наполняемости уголка по ОБЖ макетами улиц города и дорожных знаков, формой спасателей, иллюстрациями и дидактическими играми с опасными и безопасными действиями для обсуждения, художественной литературой. Формулирование проблемы необходимо осуществлять с участием детей путем вхождения в проект. В нашем случае использовался «Метод трех вопросов» (Что мы знаем об опасности? Что хотим узнать? Как мы можем это узнать?). Постановка проблемы таким образом позволяла мотивировать воспитанников к деятельности. Помимо этого, планировалась деятельность с воспитанниками в виде таких мероприятий, как экскурсии, встречи с инспекторами дорожно-патрульной службы, государственной автомобильной инспекции, пожарных расчетов, творческих мастерских и др.

Реализация основного этапа работы над проектом по безопасности жизнедеятельности предполагала погружение детей в активную деятельность. Здесь теория превращалась в опыт: акцент смещался с простого заучивания правил на ситуативное моделирование и исследовательскую активность. Данный этап осуществлялся по двум направлениям: во взаимодействии с родителями и во взаимодействии с детьми. В рамках проекта «Уронила спичка искру» в процессе проведения общения наиболее интересны детям были проблемно-игровые ситуации «Как лисички нашли спички», «В лесу случился пожар», «Звонок в МЧС», целью которых являлось формирование представлений о причинах и последствиях пожара, развитие умения ориентироваться в чрезвычайных ситуациях. Особый интерес в ходе организации игровой деятельности у воспитанников вызывали игры-классификации «Горит – не горит» на формирование умения классифицировать пожароопасные предметы в зависимости от их свойств и материала, «Можно – нельзя», «Хорошо – плохо» на уточнение знаний о предметах, которые позволяют тушить огонь, о полезных и опасных свойствах огня, сюжетно-ролевые игры «Мы – пожарные», «Пожарные инспекторы». В процессе организации познавательно-

практической деятельности с целью систематизации представлений о правилах пожарной безопасности проведены ряд экскурсий «Ищем пожарные знаки и средства тушения пожара», в комнату безопасности, к месту расположения пожарного щита, автоматического пожарного извещателя; дидактические игры «Разложи по порядку», «Если случился пожар…».

В рамках проекта «Безопасность дома» в работе с родителями использовались современные интерактивные чек-листы: «Безопасен ли ваш дом?», где родители вместе с детьми отмечали наличие заглушек на розетках, фиксаторов на окнах и недоступность бытовой химии и т. д. Для совместного просмотра и обсуждения в кругу семьи предлагались плакаты с QR-кодами, ведущими на короткие ролики МЧС, обучающие мультфильмы («Аркадий Паровозов», «Смешарики: Азбука безопасности»). В рамках проекта «Безопасные улицы Слонима» родители совместно с детьми составляли семейные карты-схемы пути от дома до учреждения дошкольного образования с пометкой ловушек-опасностей, которые могли встретить дети по дороге (открытые люки, нерегулируемые переходы, гаражи). Функционирование родительской почты «Вопрос – ответ» давало возможность родителям анонимно спросить совета у педагога или приглашенного специалиста (инспектора ГАИ, врача) о том, как правильно обучать ребенка правилам безопасности. Активно использовались дистанционные формы взаимодействия: «Марафон безопасности в Viber» с короткими заданиями на неделю («Сегодня учим с ребенком домашний адрес и телефон мамы наизусть», «Завтра проверяем срок годности огнетушителя в машине»). Особой популярностью среди родителей в рамках участия в проектной деятельности являлся фотофлешмоб: «Пристегни самое дорогое» (фото детей в детских креслах), «Как катаешься на велосипеде, роликах», «Переходим дорогу правильно», «Огнетушители дома». Результатом такой работы становится формирование единого безопасного пространства, где правила, усвоенные в учреждении, подтверждаются личным примером родителей.

На заключительном этапе проходило подведение итогов, систематизация полученных знаний, умений и навыков с презентацией результатов проекта. Третий этап проекта «Уронила спичка искру» завершился проведением совместной с родителями викторины «Правила пожарной безопасности», литературной викторины с детьми «Что мы знаем про огонь?», изготовлением меморандума «Пожарам – нет», показом сказки-драматизации для младших воспитанников «Кошкин дом».

В рамках заключительного этапа проекта «Безопасные улицы Слонима» была организована выставка макетов «Моя безопасная улица», где дети сами выступали в роли экскурсоводов.

Результаты апробации метода проектов в образовательном процессе государственного учреждения образования «Слонимский дошкольный центр развития ребенка» доказали его эффективность, что позволяет использовать его с целью формирования основ безопасной жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста. Главная ценность данного метода заключается в создании единого смыслового поля между педагогами, воспитанниками и родителями. Проходя через все этапы в процессе реализации метода проектов (от возникновения проблемного вопроса до презентации полученного результата), дети перестают быть объектом педагогического воздействия и выступают активными субъектами на пути к собственной безопасности. И этот путь становится эффективным – от усвоения суммы знаний к готовности действовать безопасно.

Список использованной литературы

1. Дубинина, Д. Н. Формирование основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Д. Н. Дубинина. – Мн. : Выш. шк., 2021. – 156 с.

2. Литвина, Н. В. Формирование основ безопасности жизнедеятельности у детей дошкольного возраста / Н. В. Литвина. – Мозырь : Белый Ветер, 2017. – 112 с.

3. Ходосевич, С. Г. Безопасность – это важно : опыт реализации проекта в старшей группе / С. Г. Ходосевич // Пралеска. – 2023. – № 8. – С. 45–48.

К содержанию

Н. С. ЗУБАРЕВА, **А. В. СЕВЕРИН**
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

НРАВСТВЕННОСТЬ И ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Информационно-компьютерные технологи получают сегодня настолько широкое распространение, что охватывают практически все сферы жизни и деятельности человека. Проблема состоит в том, что для организации эффективно-гуманного взаимодействия с данными технологиями человеку необходима определенная психологическая настройка пользователя, моральная устойчивость и социально-психологическая подготовка [1].

Юношеский же возраст характеризуется продолжающимся становлением самосознания, формированием ценностных ориентаций и социальных установок, личностного и профессионального самоопределения, мировоззрения и т. д. Все это указывает на то, что молодые люди еще социально

и нравственно неподготовлены к эффективно-гуманному взаимодействию с информационно-компьютерными технологиями. В итоге девушки и юноши могут попасть в группу риска, у них может сформироваться интернет-зависимость [2], произойти нравственное опустошение, сужение спектра жизненных приоритетов и ценностей, нарушение социально-психологической адаптации, бегство от реального мира в виртуальный и др.

В работах, посвященных изучению морально-нравственной сферы, рассматривается в основном персонологическое направление, которое ориентируется на индивидуальные различия у взрослых людей, даже если эти различия трансформируются с течением времени и жизненным опытом. Эмпирические исследования, позволяющие выявлять существенные особенности моральной сферы взрослых людей, закономерности ее становления и функционирования, появились сравнительно недавно – в XX в. [3; 4].

Персонологический подход как одно из основных направлений в эмпирическом исследовании моральности/нравственности представляют две позиции исследователей: 1) метод образца, когда рассматривают известных в истории лиц, деятельность которых признана обществом высокоморальной, и 2) метод профиля личности. Определение профиля личности позволит направить воспитание в необходимое для развития моральных черт русло. Определяя, какие черты стоит поощрять в конкретном сообществе, можно формировать нравственное поведение.

Метод образца начинается с выявления лиц, признанных обществом моральными личностями. Затем исследует их с помощью различных опросников для изучения личности, делая упор не только на нравственную сторону личности, но и изучая личность в целом. Изучая такие «образцы», ученые пришли к выводу, что не у всех этих лиц есть моральные черты личности [5]. Есть так называемые «неморальные»: пренебрежение риском, позитивное отношение к нетипичным обстоятельствам, отношение к «добрым делам» как привычным.

Метод профиля опирается на нравственные идеалы, присущие конкретной культуре. Другие ученые считают, что моральные «образцы» проявляются, когда личные и моральные цели неотличимы [6]. Моральные суждения и моральные действия встроены в контекст социальной среды. В связи с этим актуальным является вопрос о морально-этической ответственности личности, о нравственности ее поведения. Осуществление моральной саморегуляции предполагает понимание человеком ситуации морального выбора через осознание самой возможности поступить любым образом; знание моральных норм и принципов, позволяющих определить моральную ценность альтернативных действий.

В проведенном нами исследовании приняли участие 72 респондента юношеского возраста (из них 40 девушек и 32 юноши). Выборка была

составлена случайным образом из числа студентов Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

Диагностика проводилась индивидуально с каждым респондентом. Применялись следующие методики:

– тест на интернет-аддикцию (Т. А. Никитина, А. Ю. Егоров);

– тест-опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (И. Г. Тимощук).

Для обработки данных применялись методы математической статистики: φ*-критерий Фишера, коэффициент линейной корреляции Пирсона (r).

Применение теста на интернет-аддикцию позволило выявить уровень интернет-зависимости (аддикции) у молодых людей.

Полученные результаты диагностики интернет-зависимости показывают, что для большинства молодых людей характерна интернет-зависимость: 67,5 % девушек и 31,25 % юношей ($\varphi^*_{эмп} = 3,12$; $p \leq 0,01$); 85 % опрошенных девушек и юношей находятся в зоне риска ее приобретения (это 22,5 % девушек и 62,5 % юношей, $\varphi^*_{эмп} = 3,49$; $p \leq 0,01$). Только у небольшой части молодежи не выявлена интернет-зависимость – 10 % девушек и 6,25 % юношей.

Для изучения морально-нравственной сферы молодых людей применялся тест-опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности». Было установлено, что:

– низкий уровень морально-этической ответственности характерен для 70 % девушек и 37,5 % юношей ($\varphi^*_{эмп} = 2, 8$; $p \leq 0,01$);

– средний уровень морально-этической ответственности выявлен у 20 % девушек и 56,25 % юношей ($\varphi^*_{эмп} = 3, 24$; $p \leq 0,01$);

– низкий уровень – у 10 % девушек и 6,25 % юношей.

Сравнительный анализ полученных данных показал, что имеется сильная корреляционная связь между уровнем интернет-аддикции и степенью морально-этической ответственности у девушек и юношей (таблица).

Таблица – Выраженность интернет-аддикции и морально-этической ответственности девушек и юношей

Уровень выраженности	Интернет-зависимость		Морально-этическая ответственность	
	девушки	юноши	девушки	юноши
Высокий	67,5 %	31,25 %	10 %	6,25 %
Средний	22,5 %	62,5 %	20 %	56,25 %
Низкий	10 %	6,25 %	70 %	37,5 %

Соотношение показателей интернет-зависимости и морально-этической ответственности позволило выявить наличие взаимосвязи между высоким уровнем интернет-аддикции и низкой степенью морально-этической ответственности молодежи ($r = 0,58$ ($p < 0,05$)).

Таким образом в результате проведения исследования было установлено, что у большинства молодых людей выражена интернет-зависимость, что, наверное, обусловлено темпами информационного оснащения и развития современного мира. Также выявлена связь между высоким уровнем зависимости и низкой степенью морально-этической ответственности молодежи, что объясняется тем, что доступность информации и свобода от культурных и моральных правил в мыслях, эмоциях и поведении распространена при общении молодых людей в Интернете. Все это негативно сказывается потом на моральном облике девушек и юношей.

Список использованной литературы

1. Бабаева, Ю. Д. Психологические последствия информатизации / Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С. 89–100.

2. Голдберг, И. Расстройство интернет-аддикция / И. Голберг // Киберпсихология и поведение. – 1996. – № 4. – С. 403–412. – URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3816384 (дата обращения: 07.04.2026).

3. Козлова, М. А. Мораль как предиктор индивидуального поведения: Перспективы интеграции персонологического и социально-психологического подходов / М. А. Козлов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2014. – № 3. – С. 133–146.

4. Колпакова, М. Ю. Основные современные подходы в психологии морального развития / М. Ю. Колпакова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – 2016. – № 4. – С. 91–102.

5. Colby, A. Some do care: contemporary lives of moral commitment / A. Colby, W. Damon. – New York : Free Press, 1992. – 128 p.

6. Doris, J. M. Lack of character: personality and moral behavior / J. M. Doris. – New York : Cambridge University Press, 2002. – 272 p.

К содержанию

Е. Д. ИВАНОВА, Т. А. МОЖАРОВА
Беларусь, Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДНЫХ СООБЩЕСТВАХ БЕЛАРУСИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТ

Известно, что формирование представлений о природе является одной из ведущих задач познавательного развития детей дошкольного возраста. Важность познавательного компонента (представлений о взаимосвязи живого организма со средой обитания, о морфофункциональной приспособленности организма к среде обитания, о взаимодействии человека с природой) в экологическом воспитании детей дошкольного возраста подчеркивается многими исследователями (В. П. Арсентьевой, Е. В. Гончаровой, И. А. Комаровой, Н. Н. Кондратьевой, С. Н. Николаевой, А. А. Петрикевич, О. О. Прокофьевой, Н. А. Рыжовой, П. Г. Саморуковой, Е. А. Стрехой).

Одной из важнейших задач в процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с природой является формирование представлений о природных сообществах. В условиях современного общества, где вопросы охраны окружающей среды становятся все более актуальными, необходимо прививать детям понимание существующих взаимосвязей в природе между организмом и средой обитания; уникальной значимости сохранения многообразия живых организмов разных природных сообществ и самих сообществ в целом, роли человека в этом. Важно формировать данные основы мировосприятия у детей начиная с раннего детства, потому что дошкольное образование, являясь первоначальной ступенью, призвано заложить фундамент экологической культуры, без которой невозможно формирование ответственного и грамотного отношения человека к природе на нашей планете в будущем. Представления о природных сообществах способствуют осознанию того, что все живые существа на Земле (в т. ч. и человек) живут в общем доме, имеют свое место и связаны между собой сложной системой связей (В. П. Арсентьева) [1]. Без освоения этих представлений на доступном для детей дошкольного возраста уровне невозможно сформировать основы экологической культуры.

Анализ литературы показал, что психолого-педагогические и методические основы экологического воспитания детей дошкольного возраста заложены в трудах С. А. Веретенниковой, С. Н. Николаевой, Н. Н. Кондратьевой, П. Г. Саморуковой, Н. А. Рыжовой, А. А. Петрикевич, И. А. Комаровой, О. О. Прокофьевой, Э. И. Залкинд, В. М. Целуйко, В. А. Стрехи, Е. А. Хлебович и др. Вопросы формирования представлений о приспособленности живых организмов к среде обитания у детей дошкольного возраста

освещены в работах Э. И. Залкинд, Г. Ф. Лозы, С. Н. Николаевой, П. Г. Саморуковой, Н. Э. Фабри, И. А. Хайдуровой, Е. Ф. Терентьевой и др. Исследования данных авторов показывают, что при определенных условиях дети дошкольного возраста могут осмысленно усваивать закономерности взаимоотношений живых организмов с окружающей средой. В литературе есть исследования, в которых обосновывается содержание, специфика представлений детей старшего дошкольного возраста о природных сообществах, изучаются формы, методы их формирования (В. П. Арсентьева, Н. Н. Кондратьева, Л. В. Моисеева, С. Н. Николаева, О. А. Овсянникова, Л. И. Пономарева, Н. А. Рыжова, П. Г. Саморукова, И. А. Хайдурова и др.) [2].

В соответствии с учебной программой дошкольного образования Республики Беларусь ознакомление детей старшего дошкольного возраста с природой охватывает широкий спектр задач, направленных на формирование представлений о животных и растениях разных природных сообществ: леса, луга, водоема, поля, сада, огорода, цветника и др. [3]. Во многих комплексных и парциальных программах дошкольного образования Российской Федерации («Наш дом – природа» Н. А. Рыжовой, «Юный эколог» С. Н. Николаевой, «Детство», «Развитие», «Истоки» и др.) представлены некоторые задачи по формированию представлений у детей о биогеоценозе (термин «природное сообщество» часто заменяют термином «биогеоценоз», введенным В. Н. Сукачевым (1940)). На основе анализа ряда программно-методических материалов белорусских и российских авторов мы выделили следующие возможные направления формирования представлений о природных сообществах у детей старшего дошкольного возраста:

– классификация обитателей природных сообществ (растительный и животный мир как система взаимосвязанных организмов);
– ярусность природных сообществ («этажи» леса, луга и др.);
– простейшие цепи питания, существующие в природных сообществах;
– правила поведения в природных сообществах;
– значение природных сообществ для человека и жизни животных;
– охрана растений и животных различных природных сообществ.

Беларусь обладает уникальными природными ресурсами и разнообразием природных сообществ (луга, леса, болота, реки, озера и др.). Знакомство с данными природными сообществами, на наш взгляд, следует осуществлять, руководствуясь представленными выше направлениями, что позволит преодолеть склонность детей воспринимать природу как отдельные объекты, а не как целостную, взаимосвязанную систему.

На данный момент нами проведен констатирующий этап педагогического эксперимента с целью выявления актуального уровня сформированности представлений о природных сообществах Беларуси детей старшего

дошкольного возраста. В исследовании приняли участие 17 детей ГУО «Детский сад № 30 г. Могилева» (экспериментальная группа) и 20 детей ГУО «Детский сад № 52 г. Могилева» (контрольная группа) – всего 37 воспитанников старшего дошкольного возраста в возрасте от 5 до 7 лет.

Поскольку в литературе нам не удалось встретить диагностической методики, соответствующей предмету нашего исследования, возникла необходимость в разработке диагностического инструментария – беседы на тему «Природные сообщества Беларуси», соответствующих критериев и показателей уровня сформированности представлений о природных сообществах Беларуси у детей старшего дошкольного возраста. В беседу были включены вопросы, разгруппированные на четыре раздела в соответствии с видами естественных природных сообществ Беларуси: лес, луг, болото и водоем. Каждый раздел включал по десять вопросов о каждом из сообществ, согласующихся с указанными выше направлениями формирования представлений о природных сообществах.

В зависимости от набранных за ответы баллов, были выделены несколько уровней сформированности представлений о природных сообществах Беларуси: низкий, средний либо высокий. Так, по результатам беседы по разделу «Лес» 70 % воспитанников контрольной группы и 94 % экспериментальной были отнесены к низкому уровню сформированности представлений о данном природном сообществе, у 30 % детей контрольной группы и 6 % детей экспериментальной был выявлен средний уровень. Высокий уровень не показал никто из детей обеих групп.

Следующий раздел вопросов был направлен на выявление представлений детей старшего дошкольного возраста о луге как природном сообществе. Исходя из количественных данных по уровню сформированности представлений о луге, 90 % детей контрольной группы и все дети экспериментальной были отнесены к низкому уровню, лишь 10 % детей контрольной группы – к среднему. Высокий уровень также не был выявлен.

Еще одно типичное для Беларуси природное сообщество, о котором были заданы вопросы детям, – болото. Болото – это участок земли, где преобладают водные условия, что приводит к образованию специфических почв, растительного и животного мира. Болота крайне распространены на территории нашей страны. Учитывая уникальность флоры и фауны, существенно отличающуюся от других водоемов (река, озеро), вопросы о данном природном сообществе были отнесены нами в отдельный раздел. Исходя из результатов беседы, уровень сформированности представлений о болоте у 90 % детей контрольной группы и 94 % экспериментальной нами было принято считать также низким, и только 10 % из опрошенных контрольной группы и 6 % детей экспериментальной показали средний результат. К высокому уровню не было отнесено ни одного ребенка.

Последний раздел вопросов посвящен водоемам как природным сообществам. Исходя из полученных количественных данных, 90 % детей контрольной группы и все дети экспериментальной были отнесены к низкому уровню, и лишь 10 % воспитанников контрольной группы – к среднему.

Сопоставив уровневые результаты по каждому из разделов, мы определили актуальный уровень сформированности представлений о природных сообществах Беларуси у детей старшего дошкольного возраста: низкий выявлен у 90 % детей контрольной группы и у 100 % экспериментальной; средний – у экспериментальной группы не выявлен, лишь у 10 % детей контрольной; высокий не выявлен ни в одной из групп. Таким образом, проанализировав данные, полученные в ходе беседы, мы можем сделать вывод о том, что почти ни у кого из опрошенных нами детей нет целостных представлений о природных сообществах Беларуси. Наиболее выраженный объем представлений у детей старшего дошкольного возраста обеих групп выявлен относительно леса как природного сообщества, однако данные представления имеют поверхностный характер и содержат ошибки. В отношении луга, болота и водоема как природных сообществ выявлен значительно меньший объем представлений, большинство вопросов вызвало существенные затруднения в ответах у детей обеих групп.

Таким образом, выявленный преимущественно низкий уровень представлений детей на основании результатов констатирующего эксперимента указывает на недостаточную разработанность методических аспектов проблемы формирования представлений о природных сообществах Беларуси у детей старшего дошкольного возраста в условиях учреждения дошкольного образования. Это подчеркивает необходимость поиска и внедрения в образовательный процесс современных, более эффективных методов их формирования.

Список использованной литературы

1. Арсентьева, В. П. Формирование представлений о биоценозе у детей дошкольного возраста / В. П. Арсентьева. – М. : Просвещение, 2001. – 281 с.

2. Мысливец, А. В. Основные подходы к изучению проблемы формирования представлений о природном сообществе у детей старшего дошкольного возраста / А. В. Мысливец, М. В. Найденова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., Чебоксары, 17 нояб. 2023 г. / редкол.: В. И. Кожанов [и др.] – Чебоксары : Интерактив плюс, 2023. – С. 109–112.

3. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : НИО, 2023. – 380 с.

К содержанию

В. В. ИЛЬЯШЕВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Одним из целевых ориентиров современного высшего образования является подготовка студентов к решению профессиональных и жизненных задач и проблем в условиях непрерывно и динамично изменяющегося социокультурного контекста. Востребованность специалистов, которые способны успешно и эффективно строить социальные отношения в различных ситуациях, быстро и гибко адаптировать свое поведение в соответствии с непрерывно изменяющимся контекстом, подчеркивает необходимость формирования у студентов социальной грамотности.

На основе анализа существующих отечественных и зарубежных подходов к трактовке сущности социальной грамотности [1] было установлено, что социальная грамотность является интегративным видом функциональной грамотности и представляет собой интегративное личностное образование (совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств), формирующееся в процессе социализации и позволяющее человеку быстро и гибко адаптироваться в социальной среде, эффективно взаимодействовать с социальным окружением в различных ситуациях и контекстах, продуктивно выполнять различные социальные роли, результативно разрешать проблемы в социальной среде.

На основе анализа научных подходов к структуризации социальной грамотности были определены ее инвариантные компоненты – навыки, определяющие успешность и продуктивность социального взаимодействия (коммуникации, кооперации, социально-ролевого взаимодействия, социального и эмоционального интеллекта).

Существуют различные педагогические приемы и методы развития социальной грамотности, которые можно использовать оффлайн: анализ реальных ситуаций общения, интерактивное чтение художественной литературы, конструирование карт эмпатии, решение социально ориентированных задач, психогимнастика, проективное рисование, нейрографика и др. Однако, понимая, что сегодня социализация и профессиональная подготовка студентов осуществляется в условиях тотальной цифровизации, целесообразно рассмотреть возможности различных цифровых инструментов (онлайн-платформ, приложений) в развитии социальной грамотности и ее компонентов. Ниже представлен обзор существующих цифровых инструментов и их функциональных возможностей, обеспечивающих развитие различных компонентов социальной грамотности.

Edu:Social (Max Planck Society) – мобильное приложение (Google Play), которое предлагает пройти программу социально-эмоционального обучения продолжительностью несколько недель и включает диадные практики (упражнения в парах), медитации осознанности и практики развития сострадания к себе и другим. Приложение создано как инструмент для исследования влияния ментальных тренировок на развитие эмпатии, устойчивости к стрессу и социально-эмоциональных навыков.

Microsoft Reflect – бесплатное приложение, встроенное в платформу Microsoft Teams и Minecraft Education. Оно позволяет преподавателям оценивать эмоциональное состояние учащихся: проводить регулярные эмоциональные «переклички» (check-ins), помогая студентам идентифицировать и вербализовать свои эмоции, видеть эмоциональное состояние группы. Также приложение предлагает специальные серии уроков, направленные на развитие социально-эмоциональных навыков (в частности, эмпатии, ответственности, навыков принятия решений) через совместную игру.

Perusall – облачная платформа, интегрируемая с LMS (Learning Management System, система управления обучением), например, с Moodle. Позволяет превратить чтение учебных материалов в социальный процесс, дает возможность студентам совместно аннотировать тексты, видео, веб-страницы, задавать вопросы друг другу, отвечать на них, выделять ключевые идеи. При этом система автоматически оценивает вклад студентов на основе качества и своевременности их комментариев. Использование платформы помогает студентам более глубоко и системно понять изучаемый материал, повышает их вовлеченность и, что особенно важно, позволяет выступить тем, кто стесняется на оффлайн-занятиях в учебных аудиториях, тем самым развивая инклюзивную коммуникацию. Интерфейс платформы, к сожалению, англоязычный, что может затруднить ее использование, однако Perusall позволяет загружать учебные материалы на русском языке.

WhatsApp, Telegram, Viber, Max (как педагогический инструмент) – мессенджеры, позволяющие создавать учебные группы для обмена ресурсами, оперативной обратной связи и поддержки, обсуждения заданий и проектов. Правильная организация взаимодействия на данных площадках, установление четких педагогических правил (нетворкинг-этикет) для избежания информационного шума могут способствовать развитию навыков коммуникации, сотрудничества и критического мышления.

Содружество – международная цифровая платформа, созданная при поддержке российского проекта «Молодежь и дети» (РФ), которая включает сервис «Публичный профиль» (аналог профессиональной «визитной карточки» для студентов, школьников, экспертов и представителей вузов) и позволяет публиковать посты, находить единомышленников, выстраивать

прямые контакты с работодателями и получать консультации от экспертов государственных компаний. Платформа моделирует реальные социально-профессиональные роли (соискатель, эксперт, наставник) и помогает студенту научиться презентовать себя, свои проекты и вступать в профессиональные сообщества, что, в свою очередь, развивает навыки социально-ролевого взаимодействия в карьерном контексте.

Твой Ход – российская онлайн-платформа для студентов, желающих реализоваться в проектной деятельности, участвовать в конкурсах, грантовых проектах, образовательных программах и стажировках. Позволяет развивать лидерские качества, навыки распределения ролей, ответственности и групповой сплоченности.

Обзор белорусских онлайн-ресурсов показал, что специализированных национальных цифровых инструментов для развития социальной грамотности у нас пока нет, скорее точечные проекты и инициативы. Например, *чат-бот «На связи: карманный помощник молодым специалистам»*, разработанный Белорусским профессиональным союзом работников образования и науки, позволяет студентам задавать вопросы в сфере трудового законодательства и получать ответы от специалиста. Инструмент направлен на социально-ролевое взаимодействие в профессиональной среде: помогает молодому специалисту освоить роль работника, понять свои права и обязанности, снизить психологический барьер в коммуникации с нанимателем.

Платформа «Умный город» (находится в стадии разработки), инициированная Белорусским профсоюзом работников связи, Министерством связи и информатизации, БРСМ, в перспективе будет включать в себя мобильное приложение для молодежи, позволяющее ознакомиться с профилями волонтерских организаций, социальными инициативами, присоединиться к проектам; получить информацию об учебных заведениях, курсах, мастер-классах и записаться на них; узнать о свободных вакансиях на рынке труда, возможностях переобучения, площадках для обмена опытом. Использование такого приложения будет способствовать развитию социально-ролевого взаимодействия через включение молодежи в волонтерскую деятельность, формированию навыков кооперации и гражданской ответственности.

С нашей точки зрения, предложенные цифровые инструменты могут быть успешно интегрированы в преподавание отдельных дисциплин (педагогика, социальная психология, социальные коммуникации и деловой этикет, менеджмент в образовании, психология управления и др.), а также использованы в организации воспитательной работы со студентами. При этом следует отметить, что интеграция цифровых инструментов в процесс развития социальной грамотности студентов не исключает использования традиционных методов, а обеспечивает их обогащение

и расширение и позволяет реализовать гибридный подход к образованию, отвечающий потребностям современных студентов.

Список использованной литературы

1. Ильяшева, В. В. Социальная грамотность и социальная компетентность студентов: семантическое поле понятий / В. В. Ильяшева // Традиции и инновации в социально-педагогической и психологической деятельности : сб. материалов Респ. (с междунар. участием) науч.-практ. конф, Брест, 13 нояб. 2025 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: В. В. Ильяшева (отв. ред.) [и др.]. – Брест : БрГУ, 2026. – С. 54–59.

2. Edu:Social : [сайт]. – URL: https://www.edusocial-project.de/en/ (дата обращения: 30.03.2026).

3. Microsoft Reflect : [сайт]. – URL: https://reflect.microsoft.com/ (дата обращения: 30.03.2026).

4. Perusall : [сайт]. – URL: https://www.perusall.com/ (дата обращения: 30.03.2026).

5. Содружество : [сайт]. – URL: https://sodrujestvo.org/ru (дата обращения: 30.03.2026).

6. Твой Ход : [сайт]. – URL: https://tvoyhod.online/ (дата обращения: 30.03.2026).

К содержанию

К. КАДЫРАКУНОВА, Н. ЕРБОЛАТОВА, Г. Б. НИЕТБАЕВА, О. Б. ТАПАЛОВА
Казахстан, Алматы, КазНПУ имени Абая

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТИ В АНДРАГОГИКЕ И ГЕРОНТОГОГИКЕ

Современные образовательные системы все в большей степени ориентируются на принципы непрерывного образования, охватывающего различные этапы жизненного пути личности. В условиях демографического старения, трансформации рынка труда и усложнения социальной среды обучение взрослых и пожилых людей приобретает значение не только образовательного, но и социально-психологического ресурса, способствующего адаптации, социальной включенности и сохранению психологического благополучия [1].

В данном контексте андрагогика и геронтогогика выступают как междисциплинарные направления, интегрирующие педагогические,

социальные и психологические подходы к сопровождению личности в зрелом и пожилом возрасте. Образовательная активность взрослых и пожилых обучающихся связана с рядом специфических психологических особенностей, включая мотивацию к обучению, самооценку, отношение к изменениям, переживание возрастных кризисов и уровень субъективного контроля над жизненной ситуацией. Это обусловливает необходимость целенаправленной социально-педагогической и психологической поддержки в образовательном процессе.

Андрагогика рассматривает взрослого обучающегося как автономного субъекта образовательной деятельности, обладающего накопленным жизненным и профессиональным опытом. Ключевыми принципами андрагогического подхода являются ориентация на внутреннюю мотивацию, осмысленность обучения и его практическая направленность. Вместе с тем обучение во взрослом возрасте нередко сопровождается повышенной тревожностью, страхом неуспеха и сомнениями в собственной компетентности, особенно в условиях цифровизации и межпоколенческой конкуренции. Психологическая поддержка в андрагогике направлена на сохранение субъектной позиции обучающегося, развитие саморегуляции и формирование уверенности в собственных образовательных возможностях [2].

Ключевыми характеристиками андрагогического подхода являются ориентация на внутреннюю мотивацию, потребность в осмысленности обучения и практическая направленность образовательного процесса. С позиции психологии данный подход подчеркивает значимость чувства компетентности, автономии и контроля над образовательной траекторией, что соотносится с базовыми психологическими потребностями личности [3].

Исследования показывают, что обучение взрослых становится эффективным при условии уважения их опыта и включения обучающихся в процесс совместного конструирования знаний, что снижает тревожность и повышает вовлеченность [4].

Концепция обучения на протяжении всей жизни рассматривает образование как непрерывный процесс, охватывающий все возрастные этапы развития личности. В рамках данной теории андрагогика и геронтогогика выступают не изолированными направлениями, а взаимосвязанными элементами единой образовательной системы.

Геронтогогика, в свою очередь, ориентирована на учет возрастных когнитивных, эмоциональных и социальных изменений, характерных для пожилого возраста. Современные исследования показывают, что при относительном снижении скорости переработки информации сохраняются и могут эффективно развиваться вербальные способности, обобщенное мышление и опора на жизненный опыт. Образовательные программы, адаптированные к индивидуальному темпу и опирающиеся на практическую

значимость материала, способствуют поддержанию когнитивной активности и профилактике социальной изоляции пожилых обучающихся [5].

Особую роль в системах андрагогики и геронтогогики играет психологическое благополучие личности. В концепциях психологического благополучия оно рассматривается как многомерная структура, включающая автономию, управление средой, личностный рост, позитивные социальные отношения и наличие жизненных смыслов. Для взрослых и пожилых обучающихся высокий уровень психологического благополучия выступает условием устойчивой учебной мотивации, адаптации к образовательным требованиям и сохранения активности в социальном взаимодействии [6; 7].

Социально-педагогическая и психологическая поддержка в обучении взрослых и пожилых реализуется через разнообразные формы сопровождения. К ним относятся консультирование, направленное на прояснение образовательных целей и преодоление учебных затруднений; сопровождение индивидуальных образовательных траекторий; групповые формы обучения, способствующие расширению социальных связей; психообразовательные модули, направленные на развитие саморегуляции и стрессоустойчивости; а также создание психологически безопасной и поддерживающей образовательной среды. Данные формы поддержки способствуют снижению тревожности, повышению учебной вовлеченности и укреплению субъективного чувства компетентности обучающихся.

Методология исследования: положения андрагогики (M. Knowles), концепции обучения на протяжении всей жизни (lifelong learning), теории психологического благополучия и адаптации личности (C. Ryff; WHO).

В исследовании использованы методы теоретического анализа, сравнительного анализа и обобщения данных международных эмпирических исследований.

В исследовании Г. И. Салиевой «Андрагогический подход в контексте социально-педагогической работы с пожилыми людьми» используется качественная теоретико-аналитическая методология, ориентированная на осмысление возможностей андрагогики в системе социальной помощи пожилым людям. В качестве ключевых результатов выделяется положение о том, что андрагогические технологии (опора на жизненный опыт, субъектность обучающегося, практикоориентированность, добровольность участия) обладают выраженным социально-поддерживающим потенциалом и рассматриваются как инструмент социальной помощи пожилым людям.

Таким образом, социально-педагогическая и психологическая поддержка личности в андрагогике и геронтогогике выступает не дополнительным, а структурным компонентом образовательного процесса. Интеграция педагогических и психологических подходов обеспечивает условия для адаптации, сохранения психологического благополучия и социальной

активности взрослых и пожилых обучающихся. Образовательная деятельность в зрелом и пожилом возрасте приобретает значение ресурса личностного развития и качества жизни, что определяет ее стратегическую значимость в современной образовательной и социальной политике.

Список использованной литературы

1. Knowles, M. The adult learner: a neglected species / M. Knowles. – Houston : Gulf Publishing, 1984. – 416 p.
2. Салиева, Г. И. Андрагогический подход в контексте социально-педагогической работы с пожилыми людьми / Г. И. Салиева // Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 45–52.
3. Ryff, C. D. Psychological well-being in adult life / C. D. Ryff // Current directions in psychological science. – 1995. – Vol. 4, № 4. – P. 100–104.
4. Bandura, A. Self-efficacy: the exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman, 1997. – 604 p.
5. Змеев, С. И. Андрагогика как социальная педагогика для образования инвалидов / С. И. Змеев // Социальная педагогика. – 2015. – № 1. – С. 30–38.
6. Erikson, E. H. Identity and the life cycle / E. H. Erikson. – New York : W. W. Norton, 1980. – 191 p.
7. World Health Organization. Wellbeing Measures in Primary Health Care: The DepCare Project. – Copenhagen : WHO, 1998. – 56 p.

К содержанию

Г. Н. КАЗАРУЧИК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ И МЕХАНИЧЕСКОЙ ДИСЛАЛИЕЙ

В последние годы увеличивается количество детей с таким нарушением речи, как дислалия. «Дислалия (от греч. *dis* ‘приставка, означающая частичное расстройство’, и *lalio* ‘говорю’) – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата» [1, с. 87]. Состояние звукопроизношения и, соответственно, подходы к коррекционной работе во многом определяются формами дислалии – функциональной и механической.

Функциональная дислалия – нарушение звукопроизносительной стороны речи при отсутствии органических нарушений речевого аппарата. Функциональные дислалии обусловлены слабостью или дисбалансом

основных нейродинамических процессов. Анатомическое строение центральных отделов речедвигательного и речеслухового анализаторов сохранно, но процессы возбуждения и торможения, постоянно действующие в коре головного мозга, слабы или раскоординированы. При нарушении равновесия нейродинамических процессов в одном из речевых центров большая часть клеток находится либо в возбужденном, либо в заторможенном состоянии. Если такое явление происходит в сенсорном центре речи (центр Вернике), то нарушается функция восприятия фонем, различения фонем и слежения за последовательностью фонем в словах, т. е. нарушается речевой слух. Нарушение фонематического слуха влечет нарушение произношения в виде отсутствия звуков, замен и смешений. При нарушении равновесия нейродинамических процессов в моторном центре речи (центр Брока) страдает производство звуков; дефектное произношение, в свою очередь, отрицательно влияет на формирование фонематического слуха.

Механическая дислалия – это расстройство звукопроизносительной стороны речи в результате анатомического дефекта костно-мышечного состава артикуляционного аппарата. Данная форма дислалии по своему происхождению является нарушением органическим, по локализации очага поражения – нарушением периферического конца речедвигательного анализатора.

Причинами механической дислалии выступают врожденные или приобретенные патологические состояния артикуляционного аппарата, следовательно, время возникновения механической дислалии может быть различным.

Приобретенные нарушения могут быть получены в результате челюстно-лицевых травм. К врожденным дефектам относятся аномалии строения языка, подъязычной связки, губ, челюстей, зубов, твердого неба. Так, при укороченной подъязычной связке затруднены движения передней части спинки языка вверх, поэтому типичным будет нарушение произношения передненебных шипящих звуков и альвеолярных соноров. Изменение объема языка по типу микроглоссии приводит к дефектам произношения большинства язычных согласных, поскольку чрезмерно маленький язык не в состоянии производить полноценные смычки и щели в ротовой полости. Макроглоссия (непомерно большой язык, не помещающийся в ротовом резонаторе) предполагает изменение артикулирования не только язычных, но и губно-губных, губно-зубных групп звуков. При толстых малоподвижных губах или укороченной верхней губе, как правило, страдают губно-губные согласные [п], [б] и их мягкие варианты. Высокое узкое или низкое плоское небо могут быть причинами дефектов произношения многих звуков, и в первую очередь шипящих и соноров [р], [р’], а также заднеязычных [к], [г], [х]. Неправильное соотнесение челюстей

по типу прогнатии (верхняя челюсть значительно выступает над нижней челюстью) обусловливает изменение положения языка по отношению к верхней челюсти, так как язык неподвижно прикреплен корневой частью к нижней челюсти; в этом случае распространенным будет нарушение произношения свистящих, шипящих звуков по типу губно-зубного сигматизма, соноров [р], [л]. Типичным дефектом звукопроизношения при механической дислалии выступает искажение, возможно отсутствие звука. Фонематические процессы при данной форме дислалии сохранны, но в случае грубых аномалий артикуляционного аппарата, низких компенсаторных возможностей ребенка, неблагоприятного речевого окружения и отсутствия должного воспитания вероятно вторичное недоразвитие фонематического слуха, что, в свою очередь, влечет дополнительные дефекты произношения в виде замен и смешений возможно в искаженных вариантах.

Однако следует учитывать, что обозначенные выше аномалии строения артикуляционного аппарата могут лишь предрасполагать к возникновению механической дислалии, но не являются при этом обязательными факторами, ее вызывающими. В ряде случаев ребенок, обладающий полноценными компенсаторными возможностями, способен образовывать определенные звуки в артикуляционных укладах, несколько отличающихся от артикуляционных норм конкретной языковой системы, но нормированных в акустическом отношении. Если при этом эстетические речевые нормы ребенком соблюдены, логопедическая работа не проводится.

Результаты проведенного нами исследования показали, что у воспитанников с функциональной дислалией искажениям или заменам подвергаются звуки позднего онтогенеза, т. е. те фонемы, которые, согласно нормативам речевого развития, усваиваются детьми в последнюю очередь. Детальный анализ характера нарушений артикуляции показал, что в большинстве случаев сложные по артикуляционной структуре звуки заменяются на более простые артикуляторно фонемы. Данная тенденция прослеживалась как при изолированном произнесении звука, так и в спонтанной речевой продукции.

Перечислим наиболее распространенные виды фонетических замен.

1. Параротацизм: замена звука [р] на звуки [й] или [л]. Этот вид нарушения артикуляции характеризуется неспособностью ребенка правильно вибрировать кончиком языка, что приводит к замене вибранта [р] на другие, более простые по артикуляции звуки. В данном случае наблюдалась замена на переднеязычный [л] и среднеязычный [й].

2. Параламбдацизм: замена звука [л] на звуки [й] или [у]. При данном нарушении артикуляции ребенок испытывает трудности с подъемом кончика языка к альвеолам (верхним деснам). Вследствие этого звук [л] замещается на близкие по артикуляции, но более простые в произношении

звуки [й] и [у], которые также формируются при участии передней части спинки языка.

Таким образом, выявленные у детей нарушения звукопроизношения свидетельствуют о незавершенности формирования артикуляторных навыков, необходимых для правильного произнесения звуков позднего онтогенеза. Полученные данные подчеркивают необходимость проведения специальной логопедической коррекции, направленной на нормализацию звуковой стороны речи у обследованных детей.

Анализ звукопроизношения детей с механической дислалией показал, что нарушения артикуляции чаще всего затрагивают целые группы звуков, а не отдельные фонемы. В ходе обследования были зарегистрированы искажения и замены как сонорных ([р], [л]), так и свистящих ([с], [з]) и шипящих ([ш], [ж]) звуков. Наиболее часто встречались следующие нарушения:

– параротацизм: замена звука [р] на звуки [й] или [л], обусловленная ограничением подвижности языка;

– параламбдацизм: замена звука [л] на звуки [й] или [у], также связанная с трудностями подъема кончика языка;

– парасигматизм: замена звука [с] на звук [ш], [з] на звук [ж], связанные с массивностью языка или неправильным его положением в ротовой полости.

У обследованных детей с механической дислалией были выявлены анатомо-физиологические особенности строения артикуляционного аппарата.

1. Укороченная подъязычная уздечка. Укорочение подъязычной связки ограничивает вертикальную подвижность языка, что затрудняет поднятие кончика языка к альвеолам и, как следствие, препятствует правильному произнесению переднеязычных звуков.

2. Макроглоссия (массивный язык). Увеличенный объем языка затрудняет выполнение точных артикуляционных движений, необходимых для четкого произнесения фонем. Макроглоссия может влиять на артикуляцию различных групп звуков, включая сонорные, свистящие и шипящие.

3. Макрохейлия (массивные губы). Увеличенные размеры губ могут оказывать влияние на формирование губных и губно-зубных звуков.

4. Адентия/гиподентия (отсутствие/недостаток зубов). Отсутствие или недостаточное количество зубов создает препятствия для правильного формирования воздушной струи и артикуляции зубных звуков.

Полученные данные свидетельствуют о том, что органические дефекты периферического речевого аппарата негативно влияют на формирование правильного звукопроизношения и приводят к системным нарушениям артикуляции у детей. Необходима комплексная коррекционная работа, включающая логопедические занятия, а в некоторых случаях – консультацию и лечение у ортодонта, хирурга. Коррекционная работа должна

быть направлена на компенсацию имеющихся анатомических недостатков и формирование правильных артикуляторных навыков.

«Нарушения, возникающие при артикуляции звуков, не позволяют формироваться четким и правильным кинестезиям, необходимым при становлении звукопроизношения. Это влечет за собой недоразвитие фонематического восприятия, которое, в свою очередь, тормозит процесс формирования правильного произношения звуков у детей» [2, с. 47].

Сравнительный анализ результатов логопедического обследования детей с функциональной и механической дислалией позволяет выявить ряд ключевых отличий в этиологии, характере и степени выраженности речевых нарушений.

Функциональная дислалия, диагностированная у трех детей, характеризовалась легкой степенью выраженности, отсутствием органических дефектов периферического речевого аппарата и ограниченным количеством нарушенных фонем (от одной до трех). Нарушения преимущественно затрагивали звуки позднего онтогенеза ([р], [л]), что может свидетельствовать о незавершенности формирования артикуляторных праксисов. Замены звуков носили характер упрощения артикуляции, сложные звуки заменялись на более простые.

Механическая дислалия, выявленная также у трех детей, имела более сложную этиологию, связанную с органическими дефектами артикуляционного аппарата (укороченная подъязычная уздечка, макроглоссия, макрохейлия, адентия/гиподентия). В отличие от функциональной дислалии, механическая дислалия характеризовалась более широким спектром нарушений, затрагивающим не только сонорные ([р], [л]), но и свистящие ([с], [з]) и шипящие ([ш], [ж]) звуки. Нарушения звукопроизношения при механической дислалии были обусловлены анатомическими особенностями строения речевого аппарата, ограничивающими возможность реализации необходимых артикуляционных движений.

Таким образом, функциональная дислалия связана с незрелостью речевых механизмов, в то время как механическая дислалия обусловлена органическими дефектами речевого аппарата. Это различие в этиологии определяет и характер речевых нарушений: при функциональной дислалии наблюдается ограниченное количество замен, связанных с упрощением артикуляции, при механической – нарушения носят системный характер и затрагивают большее количество звуков. Различия в этиологии и проявлениях дислалии определяют необходимость дифференцированного подхода к коррекции. При механической дислалии логопедической работе должно предшествовать лечение у ортодонта, хирурга.

Список использованной литературы

1. Основы логопедии : учеб.-метод. комплекс для слушателей специальности переподготовки 1-03 03 76 «Интегрированное обучение и воспитание в дошк. образовании» / сост. Г. Н. Казаручик ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 218 с.

2. Сат, Н. Д. Коррекция нарушения звукопроизношения у детей / Н. Д. Сат // Вестник Тувинского государственного университета. – 2022. – № 3 (99). – С. 45–52.

К содержанию

О. В. КАМИНСКАЯ[1], С. С. КАМИНСКИЙ[2]

[1]Беларусь, Могилев, ДЦРР № 3 г. Могилева

[2]Беларусь, Могилев, Могилевский государственный индустриальный колледж

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В современном мире, где вызовы глобализации и технологических трансформаций перестраивают социальную ткань, медико-социальная поддержка выходит на передний план как стратегический инструмент устойчивого развития. Это не просто система оказания помощи уязвимым группам – это фундаментальная инвестиция в человеческий капитал, который определяет процветание наций.

Представьте общество, где каждый индивид, независимо от социального статуса или здоровья, получает доступ к медицинским услугам, психологической помощи и социальным программам. Такая модель не только минимизирует риски эпидемий и социального неравенства, но и генерирует долгосрочные дивиденды в виде продуктивной рабочей силы и инновационного потенциала. В обществе, характеризующемся высокой динамикой изменений и множеством стрессовых факторов, медико-социальная поддержка играет ключевую роль в обеспечении благополучия и полноценной жизни личности. В круговороте жизни, где каждый человек стремится к благополучию и самореализации, медико-социальная поддержка играет ключевую роль, выступая в качестве надежного фундамента для здоровья, социальной адаптации и активного долголетия.

Медико-социальная поддержка охватывает широкий спектр услуг – от профилактики заболеваний и оказания медицинской помощи до предоставления психологической поддержки, социальной реабилитации и юридической консультации. Она ориентирована на удовлетворение потребностей

человека в различных сферах жизни, включая здоровье, образование, занятость, жилище и межличностные отношения. Такая всесторонняя поддержка способствует укреплению жизнестойкости личности, ее способности справляться с трудностями и адаптироваться к изменяющимся условиям. Это комплексная система мер, направленных на поддержание и восстановление физического, психического и социального благополучия личности, особенно в периоды уязвимости, болезни, инвалидности или трудной жизненной ситуации. Медико-социальная поддержка является опорой для тех, кто столкнулся с одиночеством или иными жизненными трудностями. Она включает в себя не только медицинскую помощь, но и психологическую, юридическую и социальную поддержку, которая помогает человеку справиться с возникающими проблемами и вернуться к активной жизни.

Онтогенез, как сложный и многогранный процесс развития личности, подвержен влиянию множества факторов, начиная с генетической предрасположенности и заканчивая социокультурными условиями. Медико-социальная поддержка на протяжении всей жизни играет ключевую роль в обеспечении оптимального функционирования и благополучия человека.

На ранних этапах онтогенеза, включающих пренатальный период и детство, основное внимание уделяется профилактике заболеваний, обеспечению адекватного питания и созданию благоприятной среды для физического и психического развития. Медицинские работники и социальные службы совместно работают над выявлением и устранением рисков, связанных с генетическими нарушениями, врожденными патологиями и неблагоприятными социальными условиями.

В подростковом возрасте медико-социальная поддержка направлена на решение проблем, связанных с половым созреванием, психологической адаптацией и профилактикой вредных привычек. Важную роль играют образовательные программы, ориентированные на формирование здорового образа жизни и ответственного поведения.

В зрелом возрасте медико-социальная поддержка включает в себя профилактику хронических заболеваний, поддержку репродуктивного здоровья и помощь в решении психологических проблем, связанных с профессиональной деятельностью и семейной жизнью.

В пожилом возрасте медико-социальная поддержка приобретает серьезную значимость, учитывая высокую распространенность хронических заболеваний и снижение функциональных возможностей. Основной задачей является обеспечение достойного качества жизни, поддержание активности и социальной интеграции пожилых людей.

Особенно важна медико-социальная поддержка для уязвимых категорий населения, таких как пожилые люди, инвалиды, дети-сироты, лица,

страдающие хроническими заболеваниями, и люди, попавшие в трудную жизненную ситуацию. Она позволяет им получать необходимую медицинскую помощь, адаптироваться к новым условиям, развивать свои способности. Для них она может стать единственным шансом на достойную жизнь, сохранение независимости и интеграцию в общество. Предоставление своевременной и квалифицированной помощи позволяет предотвратить дальнейшее ухудшение состояния здоровья, снизить риск социальной изоляции и повысить качество жизни.

Следует отметить, что медико-социальная поддержка личности в онтогенезе представляет собой непрерывный процесс, направленный на обеспечение здоровья, благополучия и социальной адаптации на всех этапах жизни, способствует повышению качества жизни личности, укреплению ее физического и психического здоровья, а также обеспечению социальной справедливости и благополучия всего общества [1].

В современном обществе роль государства в обеспечении медико-социальной поддержки населения приобретает особую значимость. Государство выступает гарантом социальной справедливости, регулируя доступ к медицинским услугам и социальным льготам для всех слоев населения. Это не только этическая обязанность, но и стратегическая необходимость для устойчивого развития нации. Через законодательные акты и государственные программы власть формирует систему, где здравоохранение и социальная защита переплетаются, минимизируя риски для уязвимых групп. Одним из ключевых аспектов является финансирование системы здравоохранения. Государство выделяет бюджетные средства на строительство больниц, оснащение их современным оборудованием и подготовку квалифицированных кадров. Это позволяет снижать смертность от хронических заболеваний и обеспечивать профилактику. Без государственного вмешательства частный сектор часто игнорирует некоммерческие нужды, оставляя маргинализированные слои без поддержки [2].

Медико-социальная поддержка является неотъемлемой частью современной системы здравоохранения и социальной защиты населения. Инвестиции в здравоохранение и социальную защиту окупаются многократно. По данным Всемирной организации здравоохранения, каждая вложенная единица в профилактику болезней возвращает до семи долларов в виде снижения расходов на лечение и потерянной производительности. Медико-социальные инициативы способствуют росту ВВП. Они снижают уровень бедности, повышают рождаемость и продлевают активный трудовой возраст, создавая здоровое население – это основа для экономического роста и социальной стабильности [3].

Социальные последствия не менее значимы. Социальная поддержка дополняет медицинскую сферу, охватывая пособия по инвалидности,

пенсии для пожилых и помощь семьям с детьми. Государство координирует межведомственные программы, интегрируя социальные службы с медицинскими учреждениями. В период пандемий или экономических кризисов эта роль усиливается: субсидии на лекарства и временные пособия предотвращают социальный распад. Медико-социальная поддержка укрепляет сплоченность общества, предотвращая маргинализацию. В условиях демографического спада и урбанизации она становится барьером против изоляции, обеспечивая интеграцию мигрантов, инвалидов и пожилых. В итоге государство как арбитр и инвестор медико-социальной сферы способствует формированию здорового общества, укрепляя национальную устойчивость.

Медико-социальная поддержка является инвестицией в будущее общества и государства. Она способствует укреплению здоровья населения, повышению уровня занятости, снижению социальной напряженности и созданию более инклюзивной и гуманной среды для всех. Признание и развитие этого направления является необходимым условием для построения здорового и процветающего общества, где каждая личность имеет возможность реализовать свой потенциал и внести свой вклад в общее благо.

Таким образом, медико-социальная поддержка – это не расход, а капитал будущего. Она формирует устойчивое общество, способное противостоять кризисам, и закладывает основу для процветающего государства. Инвестируя сегодня, мы строим завтрашний мир, где здоровье и социальная справедливость – ключ к коллективному успеху.

Список использованной литературы

1. Каминский, С. С. Эффективное взаимодействие во благо / С. С. Каминский, О. В. Каминская // Психологическое здоровье в контексте развития личности : сб. материалов Респ. науч.-практ. конф., Брест, 18 февр. 2022 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2022. – С. 96–99.

2. О здравоохранении : Закон Респ. Беларусь от 18 июня 1993 г. № 2435-XII : в ред. от 8 июля 2024 г. № 26-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=v19302435 (дата обращения: 02.02.2026).

3. Инвестиции в здоровье: глобальные приоритеты развития // Всемирная организация здравоохранения : [сайт]. – URL: https://www.who.int (дата обращения: 02.02.2026).

К содержанию

С. О. КАМИНСКАЯ, С. Б. САМАРЦЕВ
Беларусь, Могилев, Белорусско-Российский университет

КЛЮЧ К ГАРМОНИЧНОМУ РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

В современном мире образование выступает не просто как инструмент передачи знаний, но и как зеркало общественных трансформаций. Взаимосвязь перспективного и регрессивного в этой системе проявляется в динамичном балансе между инновациями и традициями, где прогресс не всегда линейно устремляется вперед, а часто сталкивается с ретроградными тенденциями. Перспективное развитие подразумевает интеграцию передовых технологий, таких как искусственный интеллект и виртуальная реальность, которые открывают новые горизонты для индивидуализированного обучения. Однако регрессивные элементы, укорененные в бюрократических структурах и консервативных методиках, могут тормозить этот процесс, создавая парадоксы, где инновации сосуществуют с устаревшими практиками.

Конструирование модели будущего образования базируется на фундаментальных человеческих ценностях и жизненных приоритетах, однако на текущий момент оно усложняется проблематичностью толкования модели будущего в принципе. Удивительное и бесконечное многообразие мира внезапно тускнеет и препятствует возможности достигнуть взаимопонимания, поскольку, как выясняется, образ будущего у каждого свой, как и система ценностей. Ахиллесова пята глубинных основ человеческого бытия, его могущества параллельно с беспомощностью и беззащитностью в том, что оно само себя созидает, и оно само себя же разрушая, превращает в прах. Человек – это в некотором смысле поле сражения, на котором он – и поле, и воин, и предмет (объект), за который идет схватка. Чтобы человечеству остаться в живых в этом жестоком мире, необходима гуманистическая парадигма, сфокусированная на концепции человека, общечеловеческих ценностях, культе разума и этике ответственности [1].

Усовершенствования стимулируют прогресс человечества, время от времени они конфликтуют со старым, и подчас возникает непреодолимое желание ими игнорировать или вовсе отвергнуть. Справедливости ради отметим, что мы зачастую в призрачном стремлении за новым пренебрегаем старым. Однако есть искушение увлечения новым ради нового, поскольку, несомненно, в нем якобы завтрашний день, будущие времена. Воздействие и эффект технологических инноваций и их губительное влияние возможно смягчить и предотвратить, если неизменно держать в памяти, что яд – это не препарат, а доза. И каждый порцион имеет свою миссию и роль.

Современную систему образования по обыкновению трафаретно критикуют за косность, стереотипность, при этом эта стандартность в значительной степени оказывает влияние на жизнеспособность всей системы – устрани ее, и система в скором времени придет в упадок, порушится, она навсегда утратит свою гармоничную архитектонику. Между тем, взаимодополняемость консервативного и перспективного предоставляет возможность генерировать прогрессивную устойчивую систему.

В современном мире, где темпы изменений ускоряются с каждым годом, система образования стоит на распутье между традициями и инновациями. Консервативный подход, укорененный в проверенных веками методах, обеспечивает фундаментальную стабильность, в то время как перспективный взгляд открывает двери к будущему, полному цифровых технологий и глобальных вызовов. Взаимодополняемость этих двух парадигм становится ключом к гармоничному развитию образовательной системы, где прошлое не отвергается, а интегрируется с видением завтрашнего дня.

Консервативные элементы образования, такие как классическая педагогическая методология и акцент на фундаментальных знаниях, формируют прочную основу для интеллектуального роста. Они передают культурное наследие, этические ценности и дисциплину, которые помогают ориентироваться в хаосе информации. Представьте аудиторию, где педагог, опираясь на вековые тексты, учит анализировать Шекспира: это не архаизм, а инструмент для развития критического мышления. Без такого фундамента инновации рискуют стать поверхностными, лишенными глубины и контекста. Консерватизм охраняет идентичность, предотвращая культурную эрозию в эпоху глобализации. Тем не менее регрессивные тенденции неизбежно пронизывают систему. Например, пандемия COVID-19 выявила разрыв: онлайн-обучение стало перспективным прорывом, но в реальности оно усугубило неравенство, оставив без поддержки уязвимые группы. Безусловно, тенденции, господствующие в сфере нынешнего образования, не могут не настораживать. По данным международных организаций, Россия (а Беларусь идет с ней параллельным курсом) за последние 15 лет утратила звание самой читающей страны в мире и оказалась в четвертом десятке по результатам исследований учащихся старших классов на предмет усвоения ими навыков работы с письменными текстами. Как видим, на пути инновационного образования имеются серьезные трудности. Представляется, что они преодолимы с использованием идей и методик старых добрых времен [2].

С другой стороны, перспективный подход вводит динамику изменений, адаптируя образование к реалиям четвертой промышленной революции. Цифровые платформы, искусственный интеллект и междисциплинарные проекты позволяют персонализировать обучение, делая его интерактивным

и ориентированным на навыки будущего – от программирования до устойчивого развития. В университетах, где студенты используют VR (виртуальную реальность) для симуляции исторических событий, консервативные знания оживают, становясь живым опытом. Перспективность стимулирует креативность, готовя молодежь к неопределенности рынка труда, где вчерашние профессии устаревают, а новые рождаются ежедневно.

Пора осознать, что не следует пренебрегать технологиями, беспокоясь о последствиях. Достаточно элементарно надоумиться и не ломать жизнь о технологии, а встраивать их в жизнь экологично, оставаясь в зоне комфорта. Супертехнологии, без сомнения, не более чем инструмент, ориентированный на повышение эффективности цивилизации, в таком случае завтрашний мир, грядущее будущее – это истинно будущее [3; 4].

Культура грядущего будущего – это элитарное образование, фундаментальные основы которого составляют стремление и пиетет к познанию, а не исполнение и контроллинг соответствующих внешних процедур и иллюзорный марафон за документами типа диплом, удостоверение и пр. Альфа и омега элитарного образования – не трансфер инновационных технологий, а прямая актуальная взаимосвязь и релевантность с миром, контакт глаза в глаза. Ведь в мире, где инновации множатся как звезды, истинная ценность – в умении их применять. Контакт глаза в глаза разрушает иллюзию изоляции, пробуждая эмпатию и критическое мышление. Это образование не для элиты по рождению, а для тех, кто готов смотреть миру в лицо, превращая знания в действие. Только так образование становится первоосновой, фундаментом прогресса – живым, релевантным, вечным.

Взаимосвязь этих полюсов – ключ к устойчивому развитию образования. Перспективное не должно отвергать регрессивное полностью; напротив, традиции могут стабилизировать инновации, предотвращая хаос. Гармоничный синтез требует политики, инвестиций и профессионального роста педагогов. Только так система образования превратится в катализатор прогресса, где прошлое обогащает будущее, а не сковывает его. Именно в их синтезе раскрывается истинная сила: консервативное обеспечивает устойчивость, перспективное – адаптивность. Это не компромисс, а симбиоз, где прошлое питает будущее, а инновации обогащают традиции. В итоге такая система воспитывает не просто знающих, а мудрых граждан, способных строить устойчивое общество. Образование, балансирующее на этой грани, становится двигателем прогресса, где консерватизм и перспектива – два крыла одной птицы, парящей к горизонту.

Список использованной литературы

1. Каминская, С. О. Новое столетие «гуманитарной экспансии» / С. О. Каминская, С. Б. Самарцев // Социально-педагогическая и медико-

психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Брест, 22–23 февр. 2024 г. / БрГУ им. А. С. Пушкина ; редкол.: Г. Н. Казаручик [и др.]. – Брест : БрГУ, 2024. – С. 112–115.

2. Берков, В. Ф. Инновационное образование как интеллектуальный ресурс / В. Ф. Берков // Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития общества : материалы междунар. науч. конф. / под ред. И. В. Войтова. – Мн. : БелИСА, 2009. – С. 40–42.

3. Каминская, С. О. Стратегические векторы формирования личности / С. О. Каминская, С. Б. Самарцев // Непрерывное образование в области естественных наук и математики: организация, методология, технологии : сб. материалов IV междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 28–29 июня 2023 г. : в 2 ч. / редкол.: Б. В. Задворный [и др.]. – Гродно : ГроИРО, 2023. – Ч. 2. – С. 16–20.

4. Каминская, С. О. Возвышающее личность образование / С. О. Каминская, С. Б. Самарцев // Материалы, оборудование и ресурсосберегающие технологии : сб. материалов междунар. науч.-техн. конф., Могилев, 18–19 апр. 2013 г. : в 2 ч. / редкол.: И. С. Сазонов (гл. ред.) [и др.]. – Могилев : Бел.-Рос. ун-т, 2013. – Ч. 2. – С. 225–227.

К содержанию

Н. С. КАРПУК, Л. П. ВАСИЛЬЕВА
Беларусь, Минск, БГУ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ В ПЕРЕХОДНЫЕ ПЕРИОДЫ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Переход из начальной в среднюю школу – значимый рубеж в жизни учащегося. Это время не только новых требований в учебной деятельности, но и сложной социальной и психологической перестройки [1]. И главное в этот период не оставлять ребенка один на один с проблемами, а обеспечить ему поддержку со всех сторон. Сравнивая опыт Беларуси, Испании и Германии, можно увидеть, как национальные образовательные системы создают различные условия для адаптации детей – особенно тех, кто воспитывается в неполных семьях.

В Беларуси переход в среднее звено происходит в 10–11 лет, после 4-го класса [3]. Ребенок сталкивается с резким увеличением нагрузки, кабинетной системой и множеством новых учителей. Для детей из неполных

семей ко всему перечисленному зачастую добавляется эмоциональная уязвимость: в обществе, где традиционная полная семья все еще считается нормой, они могут чувствовать себя «другими» [2].

В отдельных школах/гимназиях для содействия успешной адаптации учащихся внедряются такие инновационные методы, как пилотные проекты.

1. «Карта социально-педагогического сопровождения» в электронном дневнике: для детей из неполных семей (и других групп внимания) классный руководитель, психолог и социальный педагог ведут цифровую карту, отмечая успехи, риски и оказанную помощь. Это позволяет точечно планировать поддержку и видеть динамику [3]. Для неполных семей: фиксируется контакт со вторым родителем (если он вовлечен в воспитание ребенка), отмечается эмоциональное состояние ребенка после общения со вторым родителем.

2. Проект «Наставник-старшеклассник» (Buddy-система): ученики 10–11 классов становятся наставниками для пятиклассников. Они проводят экскурсии по школе, помогают с организацией учебного процесса, являются «безопасными взрослыми» для ребенка кроме учительского состава [4]. Для детей из неполных семей наставник-старшеклассник может стать значимым позитивным образцом и оказать дополнительную поддержку, компенсируя дефицит внимания.

3. Виртуальные «Родительские клубы» по интересам: создание онлайн-платформ (в Teams, Zoom) для родителей с разными запросами: «Клуб одиноких родителей», «Работа с тревожностью у детей», «Помощь семьи в процессе адаптации ребенка» и т. д. Это снижает изоляцию родителей, дает возможность делиться опытом, предоставляет конкретные знания. Особенно актуально для родителей – одиночек, для которых традиционные формы поддержки часто недоступны из-за нехватки времени или ресурсов [4].

4. Геймификация адаптации («Квест 5-классника»): в первой четверти дети проходят игровой квест: выполняют задания на сплочение, знакомятся с кабинетами, знакомятся с учителями и т. д. Для ребенка из неполной семьи такая игра становится возможностью получить поддержку в социализации, почувствовать себя частью коллектива, что особенно важно при отсутствии стабильной семейной поддержки [3]. Такой подход соответствует принципам психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие социальных компетенций в условиях адаптационного стресса [1].

В Испании дети переходят в институт (instituto) в 12 лет, что совпадает с началом подросткового возраста ребенка [5]. Сам переход – это зачастую смена не только системы, но и социального круга: из небольшой, уютной colegio в более крупное заведение. Для ребенка из неполной семьи, которая в Испании является распространенным явлением и считается нормой,

главные трудности могут быть связаны с переездом после развода родителей и необходимостью заново выстраивать круг общения в новом районе.

Для облегчения процесса адаптации делается акцент на равенстве, инклюзии, использовании цифровых инструментов для коммуникации [5; 6].

1. Платформа «Aula Virtual» с персональной траекторией адаптации: каждому ученику в виртуальном классе предлагается индивидуальный план адаптации с чек-листами, видео от тьюторов с интерактивными тестами на эмоциональное состояние. Для неполных семей: система автоматически напоминает обоим родителям (при наличии доступа) о важных этапах, собраниях, позволяет дистанционно участвовать в школьной жизни.

2. Программа «Acompañamiento Emocional» (эмоциональное сопровождение) с привлечением внешних экспертов: школы заключают договоры с психологическими центрами или частными психологами, которые проводят групповые и индивидуальные сессии для детей в период адаптации. Часто такая поддержка финансируется муниципалитетом. Для детей из неполных семей это профессиональная помощь в проживании стресса, связанного с изменениями в семье и школе.

3. «Банк времени и талантов» (Banco de Tiempo) для родителей: родительская ассоциация создает базу, где родители (в т. ч. из неполных семей) могут обмениваться временем и услугами: «я отвезу ваших детей на экскурсию, а вы поможете моему с математикой». Это создает сеть взаимопомощи, критически важную для одиноких родителей.

4. Цифровые портфолио-дневники (например, на базе SeeSaw): ученик создает цифровое портфолио своих первых проектов в средней школе, которым делится с семьей. Это смещает фокус с оценок на процесс и достижения, укрепляя самооценку ребенка. Для родителя-одиночки, который много работает, это прямой канал включенности в успехи ребенка.

В Германии система обучения предъявляет самые серьезные требования к системе адаптации. В 10–12 лет у ребенка происходит не просто смена учебной ступени, а выбор будущего: гимназия, реальная или общая школа. Этот выбор, сопровождающийся социальным напряжением, может стать трудностью для ребенка из неполной семьи. Родитель-одиночка может иметь меньше ресурсов (времени, связей, информации), чтобы разобраться в этой сложной системе. Организационные трудности – длительное передвижение, посещение частых родительских собраний, при неполной семье ложатся на одного человека.

Инновационные проекты направлены на раннее выявление проблем, снижение внутреннего стресса и межведомственное взаимодействие [7; 8].

1. Онлайн-платформа «Schullaufbahn-Begleiter» (сопровождение школьного пути): интерактивный инструмент для семей, помогающий

выбрать тип школы. Платформа моделирует требования разных школ, предлагает тесты на склонности ребенка, дает контакты консультантов. Для неполных семей это объективизирует выбор, снижая давление и чувство растерянности у воспитывающего родителя.

2. Междисциплинарные «Eingewöhnungskonferenz» (адаптационные конференции): до перехода в среднюю школу проводится встреча учителей начальной школы, будущего классного руководителя, школьного социального педагога (Sozialpädagoge) и при необходимости представителя Jugendamt («Ведомства по делам молодежи» – государственного органа, занимающегося защитой прав несовершеннолетних, поддержкой семей, вопросами опеки, воспитания и социального обеспечения детей и подростков). Обсуждается каждый «сложный» случай, включая детей из неполных семей с признаками стресса. Составляется преемственный план поддержки.

3. Проект «Familienpaten» (семейные наставники): волонтеры (часто пенсионеры-педагоги или студенты) прикрепляются к неполным семьям на период адаптации. Они помогают с практическими вопросами: организация рабочего места ребенка дома, навигация по школьному порталу, сопровождение на первое родительское собрание.

4. Использование VR-технологий для «погружения» в новую школу: некоторые прогрессивные школы создают виртуальные туры по зданию, позволяя будущему ученику изучить маршруты, кабинеты в игровой форме. Для тревожного ребенка, переживающего семейные изменения, это снижает страх неизвестности [7].

Главный секрет успеха адаптации ребенка к обучению в среднем звене заключается в слаженной работе семьи и школы.

Ключевыми отличиями социально-психологического сопровождения детей в переходные периоды обучения в средней школе в анализируемых странах являются следующие:

– в Германии и Испании поддержка встроена в систему образования, а в Беларуси она в большей степени замкнута на конкретном образовательном учреждении;

– в Германии ключевой фигурой в вопросах адаптации является школьный социальный работник, в Испании – междисциплинарная команда ориентации, в Беларуси – педагог-психолог и социальный педагог, которые работают с ребенком и семьей только точечно;

– в белорусской модели процесса адаптации роль семьи пассивная, получающая поддержку, в испанской модели – семья активная, вовлеченная в процесс адаптации, в немецкой – семья в процессе адаптации выступает как партнер.

Как в Беларуси, так и за рубежом, для детей, в т. ч. из неполных семей, наиболее эффективны те инновационные технологии, которые автоматически включают всех значимых взрослых в коммуникацию (цифровые платформы); компенсируют дефицит ресурсов через системы наставничества (buddy, семейные патроны) и взаимопомощь; снижают тревожность через виртуальный обзор (VR-туры, интерактивные платформы) и четкие алгоритмы действий. Показана также эффективность социально-психологического тренинга как формы психолого-педагогического сопровождения учащихся в переходные периоды обучения, которая формирует избирательность в отношениях, позволяет развивать коммуникативные навыки, способствует повышению уровня ответственности за свои поступки у подростков из неполных семей [2]. Работа с учениками как из полных, так и из неполных семей, в период адаптации ребенка к обучению в средней школе, заключается не просто в помощи ребенку при адаптации к школе, а в возможности гибко подстраивать школьную среду и ее инструменты под разнообразные реалии современных семей и под потребности конкретного ребенка и его семьи.

Список использованной литературы

1. Венгер, А. Л. Психологические проблемы адаптации детей к школе / А. Л. Венгер // Народная асвета. – 2018. – № 9. – С. 45–50.

2. Иванченко, В. А. Возможности социально-психологического тренинга в работе с подростками из неполных семей на базе средней образовательной школы / В. А. Иванченко // В мире научных открытий. – 2011. – Т. 21, № 9.5. – С. 1456–1471.

3. Григорьева, М. В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации учащихся 5-х классов / М. В. Григорьева. – Мн. : БГПУ, 2019. – 167 с.

4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

5. Marchesi, Á. El bienestar de los estudiantes: éxito escolar y satisfacción con la vida / Á. Marchesi. – Madrid : Ediciones SM, 2017. – 245 p.

6. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Plan de Convivencia Escolar. – Madrid, 2022. – 89 p.

7. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Kinder- und Jugendbericht 2021. – Berlin, 2021. – 540 p.

8. Klieme, E. Conditions and Consequences of Classroom Assessment (Co²CA) / E. Klieme, C. Pauli, K. Reusser // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2020. – Vol. 23. – P. 1–30.

К содержанию

Е. Р. КЕЖУН
Беларусь, Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

СУБЪЕКТНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ЛЕЧЕБНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ФАКТОР ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Приоритетными направлениями в области охраны здоровья, согласно государственной программе «Здоровье нации» на 2026–2030 гг. являются эффективное и рациональное использование имеющихся кадровых ресурсов, создание условий для их закрепления на рабочих местах, сопровождения их профессионального роста и становления; продолжение работы с молодыми специалистами по отработке обязательного срока работы по распределению (направлению на работу), повышение престижа специальности медицинских работников [1].

Вместе с тем недостаточный уровень сформированности субъектности, как аксиологического фактора личностно-профессионального развития будущего врача, может отрицательно сказаться на личностной активности студента, ценностном отношении к себе и к профессии, на развитие профессионально значимых и личностных качеств специалиста, как отмечает в своих работах Т. С Хабарова [2], что в свою очередь актуализирует данную проблему и нацеливает на ее изучение.

В современных условиях развитие субъектности является основной целью высшего медицинского образования, превращая студента из объекта педагогического воздействия в полноценного субъекта профессионального становления, специалиста с высоким уровнем профессиональной компетентности и разносторонним личностным развитием, способным к непрерывному самосовершенствованию, пополнению и расширению спектра знаний и умений, стремлением к самореализации и самоутверждению.

Профессиональная субъектность будущих врачей нами рассматривается как внутриличностный ресурс, обеспечивающий саморегуляцию процесса профессионально-личностного становления и позволяющий эффективно преодолевать внешние и внутренние противоречия, возникающие у студента-медика в процессе освоения учебно-профессиональной деятельности. В результате анализа существующих моделей субъектности специалистов разных сфер деятельности нами сконструирована авторская концептуальная модель профессиональной субъектности, специфичная для будущих врачей [3].

Цель исследования – определить структурно-содержательные характеристики профессиональной субъектности у выпускников специальности «лечебное дело».

Эмпирическое исследование было проведено в 2025 г. на базе учреждения образования «Гродненский государственный медицинский университет». В тестировании добровольно и анонимно приняли участие 146 студентов лечебного факультета 6-го курса. Для диагностики студентов использовались опросник «Шкалы академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин), опросник осознанной регуляции учебной деятельности студентов (П. Р. Галузо, К. В. Карпинский), опросник профессионального самоотношения (К. В. Карпинский, А. М. Колышко), опросник «Шкала аттитюдов к здравоохранению» (С. Л. Бойко, К. В. Карпинский).

Для обработки матрицы с диагностическими показателями анализируемых характеристик профессиональной субъектности был выбран метод «главных компонент» (разновидность факторного анализа с вращением «Varimax normalized») [4].

По результатам исследования были выделены шесть главных факторов. Их вклад в сумме достигает 71,3 % общей дисперсии характеристик, составляющих факторную структуру профессиональной субъектности у выпускников специальности «лечебное дело». В зависимости от показателей, входящих в состав факторов, им были присвоены следующие названия: фактор 1 – «Осмысленность, внутренняя мотивация учебной деятельности и карьеры»; фактор 2 – «Негативное отношение к себе как субъекту профессионального развития»; фактор 3 – «Позитивное отношение к себе как субъекту профессионального развития»; фактор 4 – «Саморегуляция профессионального развития»; фактор 5 – «Отношение к деятельности врача в системе здравоохранения»; фактор 6 – «Внешняя мотивация учебной деятельности и карьеры».

Фактор 1 – наиболее весомый – объясняет 18,1 % значений характеристик профессиональной субъектности в выборке выпускников-врачей. В факторе объединены характеристики, показывающие внутреннюю мотивацию, стремление к саморазвитию и позитивный жизненный смысл профессиональной деятельности врача. Выпускники видят возможность выразить и реализовать себя через медицинскую практику, находят в ней источник энергии и мотивации.

В факторе 2, объясняющем до 10,3 % дисперсии значений, объединены негативно окрашенные и конфликтные смыслы профессионального «я», нашедшие отражение в показателях «самоуничижение» и «самообвинение» при оценке себя как субъекта врачебной практики. Рассматриваются явные внутренние противоречия. В ходе профессиональной адаптации проходят процессы «подчинения», «согласования» или же «конфликта» индивидуально-психологического склада с востребованными характеристиками личности для успешной реализации деятельности профессии врача [5].

Предыдущему фактору противостоит фактор 3, объясняющий до 11,7 % дисперсии исследуемой структуры. В нем представлены смыслы профессионального «я» с положительной коннотацией – «самоуважение», «самопривязанность», «саморуководство». Он включает осознание выпускниками врачебных специальностей процесса их профессионально-личностного роста, а именно: усиление субъектности в выборе, принятии решений на основе сформированных компетенций; повышение выраженности востребованных в медицинской практике личностных свойств, которые студенты уже умеют «включать» и использовать как ресурсы.

Фактор 4 является вторым по мощности вклада в дисперсию исследуемых признаков у выпускников лечебного факультета, поскольку объясняет до 17,4 % значений характеристик профессиональной субъектности в выборке. Такие процессы, как «планирование», «прогнозирование», «самоконтроль» и «коррекция действий» постепенно становятся устойчивыми личностными метакомпетентностями, которые реализуют саморегуляцию, высоко востребованную в деятельности врача.

Фактор 5, объясняющий до 6,0 % значений характеристик, объединяет деонтологический и антибюрократический аттитюды выпускников-врачей. Источники их формирования находятся в личном опыте и результате влияния референтных лиц социального окружения на систему установок личности о медицинской профессии и системе здравоохранения еще до начала обучения «на врача». Эти первичные установки переосмысливаются и трансформируются в процессе подготовки в медицинском университете.

В факторе 6 (составляет до 7,8 % дисперсии описываемой структуры) представлена экстернальная и присвоенная выпускниками-врачами от значимых других мотивация учебно-профессиональной деятельности. Внешняя мотивация является неустойчивой и не способствует «укоренению» выпускника медицинского университета в профессиональной среде, скорее может повышать риски искать иную сферу труда при возникновении трудностей профессиональной адаптации [6].

Как было установлено в эмпирическом исследовании, 5-й («Отношение к деятельности врача в системе здравоохранения») и 6-й («Внешняя мотивация учебной деятельности и карьеры») факторы демонстрируют «слабые точки», на которые необходимо направлять внимание при организации психолого-педагогического сопровождения процесса личностно-профессионального развития студентов-будущих врачей на протяжении их учебы в университете.

Результаты исследования были учтены нами при разработке программы формирующего эксперимента по развитию качеств профессиональной субъектности у студентов лечебных специальностей, апробация которой началась в сентябре 2025 г. на базе Гродненского государственного

медицинского университета. По итогам экспериментальной работы будут определены наиболее эффективные методические приемы, которые могут применяться психологическими службами медицинских университетов, а также включаться в содержание семинарских и практических занятий в рамках дисциплин психологического цикла в учебном плане студентов специальности «Лечебное дело».

Список использованной литературы

1. Об утверждении Государственной программы «Здоровье нации» на 2026–2030 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 30 дек. 2025 г. № 798. – URL: https://government.by/sites/default/files/resolution/2026-01/798%2825989215_798_30_12_2025%29.pdf (дата обращения: 31.01.2026).

2. Хабарова, Т. С. Субъектность как аксиологический фактор личностно-профессионального развития студентов медицинского вуза / Т. С. Хабарова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – URL: https://science education.ru/ru/article/view?id=15055 (дата обращения: 04.02.2026).

3. Кежун, Е. Р. Структурно-содержательные особенности профессиональной субъектности будущих врачей / Е. Р. Кежун // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2025. – Вып. 25, ч. 3. – С. 136–142.

4. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2013. – 402 с.

5. Карнелович, М. М. Профессиональные смыслы «я» будущих педагогов, врачей и психологов / М. М. Карнелович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2019. – Вып. 19, ч. 3. – С. 127–136.

6. Лаптиева, Л. Н. Профессиональная адаптация медицинских работников: этапы и их особенности / Л. Н. Лаптиева // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2015. – № 1 (45). – С. 80–86.

К содержанию

Е. С. КИЧИГИНА, Т. А. МОЖАРОВА
Беларусь, Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: ЭМПИРИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ

Одним из важных направлений познавательного развития детей старшего дошкольного возраста является формирование экологических представлений о природе. В условиях нарастающих экологических вызовов, негативно влияющих на благополучие и устойчивое развитие человечества, особенно актуальным становится образование в контексте Целей устойчивого развития (далее – ЦУР). Начиная с 2015 г., когда на саммите ООН по устойчивому развитию были утверждены 17 ЦУР, представляющих собой универсальный план действий для всех стран, направленный на решение самых актуальных задач, стоящих перед человечеством в XXI в. ЦУР охватывают широкий спектр взаимосвязанных социальных, экономических и экологических вопросов – от борьбы с бедностью и неравенством до обеспечения устойчивого потребления и производства, защиты экосистем и противодействия изменению климата. Многие специалисты, включая Н. А. Бутенко и Н. Е. Пермякову [1], Е. Н. Дзятковскую [2], подчеркивают, что современное дошкольное образование должно интегрировать ЦУР в образовательный процесс.

На сегодняшний день в Республике Беларусь ведется системная работа по вовлечению подрастающего поколения в проблематику ЦУР. Система дошкольного образования также постепенно подключается к теме устойчивого развития: в детских садах формируются инициативные команды воспитателей, появляются первые адаптированные ресурсы, например видеоматериалы, циклы бесед, экологические сказки о ЦУР для детей. Однако по-прежнему отмечается общая нехватка системной методической базы для реализации экологического образования в рамках ЦУР на ступени дошкольного образования.

В рамках настоящего исследования был проведен анализ содержания учебной программы дошкольного образования на предмет решения задач образования в области ЦУР. В результате мы пришли к выводу, что содержание программы лишь косвенно способствует формированию представлений о ЦУР. Например, в рамках Цели 3 «Хорошее здоровье и благополучие» в образовательной области «Ребенок и природа» для воспитанников старшего дошкольного возраста в компоненте «Организм человека» присутствует задача: «формировать представления об условиях, от которых зависит здоровье человека: качество среды обитания,

правильность удовлетворения жизненно важных потребностей (свежий и чистый воздух, свежая и чистая вода, чистая, разнообразная и полезная еда, движения, занятия физическими упражнениями) и др.» [3, с. 164]. В свою очередь, в компоненте «Неживая природа» к Цели 12 «Ответственное потребление и производство», можно отнести следующие задачи: «формировать представления об природных ресурсах (вода, солнечная энергия, энергия ветра, газ, нефть, уголь), используемых человеком в промышленности, сельском хозяйстве, дома, в учреждениях дошкольного образования, необходимости их бережливого использования» [3, с. 164]; «формировать представления об ответственном обращении с отходами и вторичными материальными ресурсами» [3, с 164]. К Цели 15 «Сохранение экосистем суши», может быть отнесена задача «формировать представления о среде обитания живых организмов (вода, почва, наземно-воздушная среда)» [3, с. 164] и т. д.

Таким образом, можно заметить, что прямые задачи, направленные на реализацию ЦУР, в программе отсутствуют. Мы лишь косвенно можем интерпретировать некоторые задачи из программы дошкольного образования под ЦУР. Однако одной из ключевых особенностей образования устойчивого развития до 2030 г. является его непосредственная связь с Целями устойчивого развития на всех ступенях непрерывного образования.

Одной из задач нашего исследования являлось выявление актуального уровня сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста в области ЦУР. Проведен констатирующий этап эмпирического исследования, в котором приняли участие 40 воспитанников старшего дошкольного возраста ГУО «Детский сада № 28 г. Могилева». Для исследования были сформированы экспериментальная (далее – ЭГ) и контрольная (далее – КГ) группы численностью по 20 детей в каждой.

Поскольку нам не удалось найти диагностической методики, соответствующей предмету нашего исследования, возникла необходимость в разработке диагностической беседы на тему «Цели устойчивого развития». Вопросы в беседе были сгруппированы по трем блокам, каждый из которых соответствовал одному из заданных критериев: социальному, экономическому и экологическому. В рамках каждого критерия ответы детей оценивались не по принципу «правильно/неправильно», а по выделенным нами качественным показателям.

В первый блок (социальный) было включено девять вопросов. Показателем данного блока является способность к глобальной социальной рефлексии, т. е. умение выходить за рамки личного опыта (двор, детский сад, семья) и рассуждать о благополучии, равенстве, здоровье и образовании как общих ценностях для всех людей на планете, понимание идеи всеобщей взаимопомощи. Во втором блоке (экономическом) вопросов было всего три.

В качестве показателя выступает способность видеть связь между экономическими действиями и их последствиями (например, понимание, что покупка лишней игрушки → это трата ресурсов → образование большого количества мусора). В свою очередь, в третий блок (экологический) было включено также девять вопросов. Центральным показателем данного блока являлось формирование целостного, планетарного экологического сознания – восприятие Земли как общего, хрупкого и конечного дома для всего живого, понимание того, что экологические проблемы (загрязнение, истощение ресурсов, исчезновение видов) носят всеобщий характер и требуют общих усилий для их решения.

Ответы детей на вопросы по всем трем блокам (социальному, экономическому, экологическому) оценивались по единой трехуровневой шкале: два балла (высокий): ответ демонстрирует глобальное мышление, идеи применимы ко всем людям или планете, понимание системных связей и последствий; один балл (средний): ответ основан на личном опыте, правильный, но локальный, касается семьи или группы; ноль баллов (низкий): отсутствие ответа, непонимание вопроса или противоречие принципам ЦУР (эгоцентричность, деструктивность).

Беседа проводилась с каждым ребенком индивидуально, выстраивалась как доверительный разговор, в ходе которого мы не просто фиксировали правильные или неправильные ответы, а стремились понять логику детского мышления. Исходя из полученных в ходе диагностической беседы данных по двум группам (ЭГ и КГ), нами был проведен анализ ответов детей.

В социальном блоке ответы детей были эмоционально насыщенными, но ограниченными личным опытом. Лишь 15 % детей в ЭГ и 20 % в КГ показали способность к обобщенным суждениям. Большая часть детей в ЭГ – 65 % и в КГ – 55 % – продемонстрировала средний уровень, опираясь в ответах на бытовые ситуации: «Если кто-то плачет, надо пожалеть», «Дружить можно с теми, кто живет в моем дворе». Низкий уровень в ЭГ был выявлен у 20 % детей, в КГ – у 25 % и проявлялся в эгоцентричных высказываниях: «Не буду играть с ним, он плохо одет». Крайне показательным в рамках этого блока стал ответ на вопрос о доступности образования для всех детей на планете. В обеих группах все воспитанники уверенно ответили, что все дети на Земле могут ходить в детский сад и школу. Ни один ребенок не смог аргументировать это мнение, что явно свидетельствует о солипсистской позиции: раз я хожу в сад, значит, так устроен весь мир. Этот факт подтверждает, что даже в наиболее знакомой социальной сфере у детей отсутствует осознание существования социального неравенства.

В экономическом блоке в ответах детей на вопросы также проявилась привязанность к бытовым, конкретным объяснениям. На вопрос «Зачем

людям деньги?» типичным ответом было: «Чтобы купить еду» – так ответили 85 % детей в ЭГ и 80 % в КГ. Новые изобретения дети воспринимали через призму личного комфорта и развлечений: «Чтобы не было скучно», «Чтобы жизнь была полегче» – подобные формулировки дали 70 % детей в ЭГ и 65 % в КГ. При обсуждении вопросов, связанных с разумным потреблением, дети в основном повторяли заученные правила, не вникая в их экологический или экономический смысл. На вопрос «Почему не нужно покупать так много вещей?» они давали ответы в духе: «Потому что тогда не будет места в шкафу» – такой уровень понимания показали 75 % детей в ЭГ и 70 % в КГ. Идеи повторного использования сводились к простым бытовым примерам: «Из старой футболки можно сделать тряпку для пыли» – подобные ответы составили 80 % в ЭГ и 75 % в КГ. Понимание взаимосвязи «потребление – ресурсы – отходы – последствия для планеты» у детей старшего дошкольного возраста по результатам беседы не выявлено.

Результаты диагностики по экологическому блоку показали следующее. Все 40 детей (100 %) правильно озвучили название нашей планеты и ее обитателей; большинство детей понимает важность чистой воды и необходимость ее экономии. Лишь 15 % в ЭГ не ответили на вопрос об этом. Их ответы носили характер констатации: «Вода нужна, чтобы пить», «Чтобы не болеть». 75 % детей в ЭГ не смогли объяснить, что такое солнечная энергия, ограничившись ответом «это когда светит солнце». В КГ результаты были лучше, исходя из пояснений детей, за счет представлений, полученных ими из мультфильмов, что указывает на их случайный, а не системный характер их формирования. Представления детей о загрязнении и охране природы также имеют локальный характер. Так, например, дети связывали строительство заводов с загрязнением воздуха («нам будет нечем дышать»), а заботу о планете – с эстетикой и личным комфортом («она будет грязной и некрасивой»). Многие дети (в обеих группах) считают, что море важно «для того, чтобы отдыхать», не связывая его с глобальной экосистемой. Важность сохранения видов понималась детьми также упрощенно, без осознания последствий для баланса природы – «они исчезнут» – наиболее распространенный ответ. Предлагаемые решения по охране защите природы носили либо запретительный характер («не мусорить», «не рвать»), либо, в единичных случаях в КГ (35 %) – фантастический («создать огромные фильтры»).

Все вышесказанное свидетельствует о недостаточности социальных, экономических и экологических представлений детей старшего дошкольного возраста в области ЦУР. Представления детей фрагментарны и обусловлены непосредственным опытом и указаниями взрослых («Так сказала воспитательница», «Мама учит не сорить»). Полученные данные свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения целенаправленной педагогической системы в области ЦУР в образовательный процесс учреждений

дошкольного образования, способной расширить рамки детского мышления от локальных правил к осознанию глобальных взаимосвязей, существующих между природой и человеком, на доступном для детей уровне.

Список использованной литературы

1. Бутенко, Н. В. Современная парадигма экологического образования дошкольников / Н. В. Бутенко, Н. Е. Пермякова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-paradigma-ekologicheskogo-obrazovaniya-doshkolnikov (дата обращения: 30.01.2026).

2. Дзятковская, Е. Н. Новое направление образовательной деятельности – образование устойчивого развития / Е. Н. Дзятковская // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 11. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novoe-napravlenie-obrazovatelnoy-deyatelnosti-obrazovanie-ustoychivogo-razvitiya (дата обращения: 23.01.2026).

3. Об утверждении учебной программы дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 4 авг. 2022 г. № 229. – URL: up-doshk-obrazov-rus-bel.pdf (дата обращения: 07.02.2026).

К содержанию

М. П. КОСТЕВИЧ, Т. С. АФАНАСЬЕВА
Беларусь, Минск, БГУ

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ: АНАЛИЗ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ИННОВАЦИЙ

Несмотря на стремительную цифровую трансформацию, традиционные образовательные модели сохраняют линейный подход, не учитывающий когнитивную вариативность обучающихся. Это приводит к снижению образовательных результатов и неэффективному распределению ресурсов. Современная система образования сталкивается с необходимостью преодоления линейных подходов в обучении. Как отмечается в исследованиях НИУ ВШЭ под редакцией Я. Кузьминова, искусственный интеллект (далее – ИИ) сегодня выступает «стихийной инновацией», проникающей во все сегменты академической деятельности [1].

Стремительное развитие новых технологий поднимает ряд вопросов, которые должны рассматриваться не только на локальном, но и на национальном уровне. Внедрение ИИ в образовательные программы должно стать важным направлением государственной политики в сфере образования,

так как это позволит подготовить новое поколение специалистов, способных эффективно работать с передовыми технологиями и быстро адаптироваться к стремительно меняющемуся миру [2].

На основе анализа данных ведущих мировых научно-образовательных центров была разработана расширенная компаративная таблица, которая позволяет классифицировать подходы к ИИ как к инструменту трансформации образовательного опыта (таблица).

Таблица – Сравнительный анализ моделей внедрения ИИ в образовательный процесс (по состоянию на 2024–2026 гг.)

УВО (страна)	Подход и стратегия	Инструментарий ИИ	Персонализация и эффект	Этика и результаты
НИУ ВШЭ (Россия)	Автоматизация интеллектуальной рутины. Снижение нагрузки на студентов за счет передачи ИИ типовых аналитических задач [3]	Применение YandexGPT для структурирования дипломов (ВКР) и системы iFORA для прогнозирования научных трендов [4]	«ИИ-ассистент исследователя»: Переход от простого поиска информации к глубокому анализу и стратегическому планированию работы	Приоритет рекомендаций над запретами. Развитие ИИ-грамотности и использование чат-ботов для навигации абитуриентов
Университет Сиднея (Австралия)	Реформа системы оценивания. Обновление методов контроля знаний в ответ на развитие нейросетей	Двухуровневая модель проверки. Раздельная оценка готового результата и процесса работы студента с ИИ	«Акцент на процессе»: Приоритет навыков критической проверки и личной ответственности студента за выводы ИИ	Новый стандарт компетенций. Грамотное и этичное использование ИИ признается обязательным
NTU (Сингапур)	Стимуляция сложного мышления. Исключение простых задач, которые ИИ может выполнить за студента	Тотальный редизайн домашних заданий. Исключение уровней «Запоминание» и «Понимание». Акцент на физических артефактах и контексте	«Развитие аналитики»: Использование ИИ как трамплина для решения задач, требующих связи теории с реальной практикой [5]	Борьба с «алгоритмической ленью». Проверка знаний через практическую деятельность и уникальный локальный контекст

Продолжение таблицы

PolyU (Гонконг)	Цифровое равенство. Обеспечение всем студентам доступа к ИИ при строгом соблюдении конфиденциальности	Приложение PolyU GenAI (Azure OpenAI). Квота: 500 тыс. токенов/мес на пользователя. Полное шифрование трафика [6]	«Доступ как стандарт»: Предоставление ИИ-мощностей как обязательного ресурса для учебы, независимо от финансовых возможностей студента	Защита данных. Запрет на использование информации вуза для обучения нейросетей OpenAI и сохранение авторских прав
Университет Эдинбурга (Великобритания)	Научно-инфраструктурный подход. Опора на собственные суперкомпьютерные мощности и фундаментальные исследования	Создание лаборатории GAIL и использование суперкомпьютера ARCHER2 для разработки безопасных ИИ-систем	«Исследовательский полигон»: Изучение долгосрочного влияния ИИ на когнитивные способности и создание «объяснимого» ИИ (XAI) [7]	Академическая честность. Обязательное указание ИИ как внешнего источника и полная прозрачность методов работы

Обобщение международного опыта интеграции интеллектуальных систем позволяет выделить ключевые закономерности, определяющие вектор развития высшей школы.

1. Трансформация диагностического аппарата. Как показывает практика университетов Сиднея и NTU (Сингапур), традиционные формы контроля (эссе, рефераты) теряют свою валидность в условиях доступности генеративных моделей. Наблюдается переход от оценки «конечного продукта» к мониторингу когнитивного процесса – «траектории обучения». Новыми критериями академической успешности становятся глубина критической верификации данных и качество промпт-инжиниринга.

2. Экономическая устойчивость индивидуализации. Кейсы Гарварда и PolyU (Гонконг) доказывают, что внедрение ИИ-тьюторов (например, CS50 Duck) позволяет масштабировать персонализированный подход

при минимальных издержках. Это делает концепцию «индивидуального наставника 24/7» финансово оправданной для массового образования, разгружая преподавателей от рутинных задач по проверке синтаксиса или базовых фактов.

3. Формирование новой академической грамотности. ИИ-грамотность трансформируется из узкого технического навыка в базовую компетенцию. Опыт Оксфорда, Йеля и Эдинбурга подчеркивает необходимость понимания принципов работы «черного ящика» нейросетей для сохранения этических стандартов и академической честности. При этом в ряде регионов (кейс ВШЭ и Ливана) ИИ выступает эффективным компенсаторным механизмом, сглаживающим дефицит традиционных образовательных ресурсов.

4. Институциональный суверенитет и этическая безопасность. Развитие собственной инфраструктуры (лаборатории типа GAIL в Эдинбурге) и закрытых облачных шлюзов (опыт Гонконга) становится гарантией защиты интеллектуальной собственности вузов и безопасности персональных данных обучающихся.

На современном этапе искусственный интеллект перестал быть вспомогательным внешним ресурсом и превратился в эндогенный (внутренний) фактор развития личности. Глобальный тренд направлен не на запрет технологий, а на их глубокую интеграцию в архитектуру учебных планов на основе принципов адаптивного обучения и педагогического «скаффолдинга». Это требует системного пересмотра таксономии образовательных целей, смещая фокус с запоминания информации на ее критический анализ и творческий синтез.

Список использованной литературы

1. Обуздать стихию: как ИИ интегрируется в учебный процесс в странах мира // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». – 2024. – URL: https://www.hse.ru/news/993491777.html (дата обращения: 02.02.2026).

2. Дятлова, В. З. Французский опыт использования цифровых ресурсов на базе искусственного интеллекта в обучении / В. З. Дятлова // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ : электрон. сб. – Мн. : БГУ, 2024. – Вып. XIV. – С. 85–90.

3. Ярошевич, Д. О. Зарубежный опыт использования инновационных технологий в образовании / Д. О. Ярошевич ; науч. рук. М. П. Тишаков // Код науки – исследования молодых ученых : сетевое изд. – 2025. – № 7 (75). – URL: https://www.mgpu-media.ru/issues/issue-75/innovatsionnye-obrazovatelnye-tekhnologii/zarubezhnyj-opyt-ispolzovaniya-innovatsionnykh-tekhnologij-v-obrazovanii.html (дата обращения: 02.02.2026).

4. Студенты НИУ ВШЭ успешно защитили дипломы, в работе над которыми применили YandexGPT // Высшая школа экономики. – URL: https://www.hse.ru/news/edu/949901938.html (дата обращения: 02.02.2026).

5. Teaching, Learning & Assessment with GenAI // Nanyang Technological University, Singapore. – URL: https://www.ntu.edu.sg/education/inspire/teaching-learning-assessment-with-genai/assessment/assessment-design#Content_C012Col01 (date of access: 02.02.2026).

6. PolyU GenAI: Service Description // Information Technology Services Office, The Hong Kong Polytechnic University. – URL: https://www.polyu.edu.hk/its/it-services/polyu-genai/ (date of access: 02.02.2026).

7. University set to lead new era of generative AI // The University of Edinburgh. – URL: https://www.ed.ac.uk/news/2023/university-to-lead-new-era-of-generative-ai (date of access: 02.02.2026).

К содержанию

К. С. КОСТЮК
Беларусь, Могилев, детский сад № 3 г. Могилева

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ВОСПИТАННИКОВ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКИ

Младший дошкольный возраст является важным для развития мозга ребенка, так как в это время интенсивно формируется речевой центр (до трех лет); каждую секунду развивается более миллиона нейронных связей. Эти связи и наличие речевого центра становятся основой для речевого развития ребенка. В этом возрасте вторая сигнальная система все больше начинает приобретать доминирующее значение. Словарный запас интенсивно увеличивается в течение второго и третьего года жизни. Музыкальные игры, хороводные песни, сказки с музыкальным сопровождением усиливают речевую доминанту, что способствует более быстрому развитию речи.

Отечественные и зарубежные ученые отмечают, что у большинства дошкольников наблюдаются отклонения от нормы в речевом развитии (D. Bischop, C. Adams, Н. С. Жукова, С. Н. Шаховская) [3]. При этом отмечается, что если речевому развитию младшего дошкольника уделяется недостаточно внимания, то в дальнейшем будут большие трудности в его обучении. Речь имеет огромное значение для развития и перестройки всех без исключения психических функций, поэтому овладение речью является первостепенной задачей для психического развития ребенка.

С момента рождения ребенок находится в мире звуков, речь и различные шумовые звучания окружают его постоянно. Ребенок ежедневно воспринимает звуки и их воспроизводит. Язык и голос выполняют двойственные функции. С одной стороны, ребенок выражает голосом свое индивидуальное восприятие (примером могут быть крики новорожденного). С другой стороны, люди и предметы познаются ребенком в процессе языковой коммуникации и дают ему возможность для самовыражения. Этот сложный процесс: «слух – понимание – речь» и мышление являются основой интеллектуального развития ребенка [2]. Однако эти звуковые, «музыкальные» впечатления носят, как правило, бессистемный, случайный характер.

Ребенок же, выросший на определенной музыкальной продукции, скачанной из Интернета, в дальнейшем непременно станет невосприимчив и глух к настоящей музыке, что серьезно отразится на речи и обеднит его духовный мир. Опыт работы с воспитанниками младшего дошкольного возраста говорит о том, что наиболее эффективный путь эмоционального, эстетического, чувственного воспитания ребенка – это формирование звуковой активности как предпосылки развития речи, которая заключается в погружении ребенка с раннего детства в музыкальную деятельность. Необходимо, чтобы образовательный процесс строился по принципу: «слышу – осознаю – воспроизвожу», поскольку на развитие речи, включающее речевое общение, слуховое внимание, оказывают влияние разнообразные виды музыкальной деятельности.

Хорошая музыка должна сопровождать ребенка в любой его деятельности, быть надежным и постоянным спутником и другом. Ее ненавязчивое приятное звучание, действуя на подсознание, формирует внутренний мир, развивает воображение и творческую активность.

Музыкальное воздействие – это сложный психический процесс, который отражает эмоции, чувства, настроение от прослушивания музыки. Только через выражение эмоций музыка может передавать разные образы, красоту природы и способствовать познанию окружающего мира. Восприятие музыки – это сложный процесс переживания и познания. Наиболее действенным являются музыкальные игры, в которых действие сопровождается пением и движением ребенка. Поэтому важно детское исполнительство. Музыкальное исполнительство как деятельность проявляется в пении детьми русских хороводных песен, а также в их ритмических движениях и танцах.

Детям нравится выполнять простые движения под песенки-игры (например, в игре «Грушка»). Они с большим старанием изображают грушу, которая растет, под которой они потом танцуют. Исполняя несколько раз эту песенку-игру, дети развивают речевое творчество, погружаются в мир музыки, стихов и сказок. Двигательная активность прямо пропорциональна развитию речи. Таким образом, музыкальное движение является доступным

видом деятельности детей и способствует совершенствованию функций артикуляционных органов: губ, языка и нижней челюсти.

Воспитанников младшего дошкольного возраста необходимо погружать и в певческую деятельность. Лучше всего начинать с подпевания белорусских народных мелодий («Калыханка», «Баю-баінькі, баю»), прибауток, потешек («Ладкі-ладком», «Кую-кую ножку», «Бычок», «Вожык», «Сарока-варона», «Божая кароўка», «Ішла каза», «А ты, каток шэры», «Кукарэку, певунок»), а также использовать звукоподражания, которые будут вызывать у них эмоциональный отклик на песни.

Дошкольники исполняют во время досуга детские песенки, подражая голосам птиц, зверей. Это переходный этап от речевого к вокальному звукоизвлечению. Для воспитанников младшего дошкольного возраста по-прежнему эффективными в развитии речи остаются убаюкивающие колыбельные песни, потягушечки, успокаивающие прибаутки и веселые потешки. Импровизация музыкальных образов подразумевает только самостоятельные творческие проявления детей [1].

Опыт многолетней работы показывает, что чем больше раздражителей поступает в речевой центр мозга (особенно если это слова, подкрепленные музыкальным сопровождением, а также двигательной активностью в такт музыке), тем прочнее закрепляются условные рефлексы и быстрее развивается речь.

Список использованной литературы

1. Тюмасева, З. И. Дорога в страну чудес. Комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ, соответствующая «Концепции непрерывного образования в Челябинской области» / З. И. Тюмасева, Е. Г. Кушнина. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 159 с.

2. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – М. : PER SE, 2004. – 256 с.

3. Флерина, Е. А. Разговорная речь в детском саду / Е. А. Флерина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие / сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – С. 380–393.

К содержанию

Т. Н. КОШИК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МИГРАЦИИ МОЛОДЕЖИ В ПРИВАТНЫЕ ЦИФРОВЫЕ ПРОСТРАНСТВА «COZY-WEB»

На сегодняшний день онлайн-платформы и сервисы претерпевают выраженную трансформацию. Если ранее они служили для поддержания связей между людьми, то сейчас представляют собой целые экосистемы, для которых характерны свои структуры, правила публичности, самопрезентации и внешнего внимания. На фоне большого количества коммерческих и развлекательных интернет-площадок растет стремление молодых людей состоять в закрытых, безопасных онлайн-сообществах. Эта объективная ответная реакция пользователей на токсичность и перегруженность информацией, потерю контроля на публичных платформах получила свое определение как феномен «cozy-web» («уютная сеть»).

В то время как открытые площадки социальных сетей изучены достаточно подробно, приватные цифровые платформы, их цели и функции привлекают намного меньше внимания исследователей. На основе полученных нами эмпирических данных были проанализировали некоторые шаблоны использования молодежью соцсетей, выявлены определенные признаки, подтверждающие факт переориентации интернет-пользователей в сторону «cozy-web». Этот феномен можно считать осознанной адаптацией к массовой вовлеченности и давлению со стороны открытых интернет-платформ, формирующих поведенческую зависимость.

Результаты проведенного эмпирического исследования выявляют ключевой парадокс современной цифровой социализации. Опрос 227 респондентов в возрасте показал, что вопреки массовой вовлеченности (95,6 % обращаются к платформам несколько раз в день) и формированию моделей, сходных с зависимостью, поведение пользователей становится преимущественно пассивно-потребительским. Такие данные позволяют говорить о формировании циклического, почти рефлекторного паттерна «проверки обновлений», характерного для поведенческих зависимостей. Только 4,4 % из опрошенных демонстрируют контролируемую, эпизодическую модель пользования социальными сетями и мессенджерами. Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о существенной трансформации роли социальных сетей в жизни современного цифрового поколения. Интенсивное, циклическое использование различных платформ перестает быть осознанным действием и превращается

в автоматизированный, фоновый ритуал, сравнимый с проверкой времени или погоды.

Проведенный анализ позволил выявить также не просто смену лидеров в рейтинге предпочтений, а явную структурную перестройку всей цифровой экосистемы, которая отражает естественную реакцию пользователей на вызовы открытого Интернета. В ответ на информационную перегруженность, токсичность и агрессивное давление публичных площадок наблюдается целенаправленная миграция социальной активности в приватные, доверительные цифровые ниши – феномен «cozy-web». Этот сдвиг свидетельствует о формировании новой топологии онлайн-взаимодействий, где ценность контроля над аудиторией и коммуникативной средой превосходит ценность максимального охвата. В авангарде, смещая классические соцсети, оказывается мессенджер Telegram (83,7 %). Далее иерархическая лестница выстраивается следующим образом: Instagram – 57,3 %, YouTube – 55,5 %, ВКонтакте – 31,4 %, Facebook – 6,6 %. Исследование показывает, что для молодежи публичные платформы утрачивают значение как поле для самопрезентации. Они превращаются в инструмент для «обиходных» коммуникаций и потребления контента, в то время как глубинные социальные и эмоциональные потребности реализуются в контролируемых закрытых группах и чатах.

Абсолютное лидерство Telegram, мессенджера, изначально ориентированного на безопасную приватную переписку, является ключевым маркером предмета нашего внимания. Пользователи массово выбирают платформу, архитектура которой позволяет достаточно легко сегментировать аудиторию (личные чаты, закрытые группы, публичные каналы) и обеспечивает ощущение контролируемого пространства. Это явное подтверждение утраты доверия к изначально публичным и открытым площадкам.

Такие контент-платформы, как Instagram и YouTube, сохраняют свою популярность, но меняется их роль. На основании полученных данных, мотивационные установки в отношении пользования этими платформами смещаются в сторону прагматизма. Они перестают быть пространством исключительно для самовыражения. Для современных молодых людей Instagram – это уже не столько галерея жизни, ориентированная на «лайки», сколько уже многофункциональный медиацентр: площадка для общения (Stories), источник развлекательного контента (Reels), удобный канал для коммерческой деятельности (продажи/покупки). YouTube же воспринимается уже в качестве достаточно авторитетной базы знаний и инструкций. К данной платформе пользователи обращаются с целью чему-то научиться, в чем-то разобраться, сравнить, принять решение. Таким образом, вовлеченность пользователей становится менее эмоциональной и личностно ориентированной, носит более ситуативно-прагматичный характер.

Полученные эмпирические данные демонстрируют следующую тенденцию: для современной молодежи публичная демонстрация идеализированного «я» и трансляция личных достижений утрачивают статус значимых мотивов пользования социальными сетями. На передний план выходят принципиально иные цели: развлечение, оперативное информирование, поддержание уже сложившихся контактов и координация повседневных дел. Социальные сети, таким образом, преобразовываются из пространства самореализации в обыденную цифровую инфраструктуру – необходимый, привычный, но лишенный смысловой нагрузки инструмент, который так же необходим, как базовые потребности, например, в электричестве или воде.

На этом фоне закономерно актуализируется феномен «cozy-web» («уютных сетей») – закрытых групп, приватных чатов и каналов, доступных лишь ограниченному кругу лиц. Его стремительное упорядочивание в молодежной среде не является данью моде или временным увлечением. Он представляет собой объективную реакцию на дефициты, которые существуют на открытых платформах: информационную перегрузку, коммуникативную токсичность и агрессивное давление. В противоположность публичным лентам, пространства cozy-web выполняют принципиально иную социально-психологическую миссию: они определяют среду, в которой становятся возможными безопасный обмен личностно значимой информацией, получение эмоциональной поддержки и формирование устойчивых отношений, основанных на взаимном доверии и разделяемых нормах.

Исследование зафиксировало ключевое противоречие современной цифровой экосистемы. Платформы, изначально проектировавшиеся для приватного общения (прежде всего мессенджер Telegram), переходят в доминирующие каналы массовой публичной коммуникации за счет развития инструментов широковещательных каналов и крупных тематических групп. И напротив, классические публичные пространства (ленты новостей Facebook и Instagram) последовательно утрачивают потенциал для интимного самовыражения, трансформируясь в площадки для пассивного потребления преимущественно профессионально созданного контента.

Данная перемена порождает устойчивое функциональное разделение поведения пользователей, фиксирующее размежевание двух принципиально различных способов онлайн-существования. В публичном поле доминирует пассивно-потребительская модель, характеризующаяся низкой вовлеченностью, минимумом интерактивности и отсутствием личностно значимых высказываний. В цифровых нишах cozy-web реализуется диалогическая и эмоционально насыщенная модель коммуникации, направленная на поддержание и углубление аутентичных социальных связей.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать определенные выводы. Во-первых, тотальная фоновая вовлеченность молодежи в сетевые площадки становится поведенческой нормой. Интенсивное, циклическое, во многом рефлекторное обращение к социальным медиа стало неотъемлемой характеристикой повседневности поколения, социализированного в условиях всеобщей информатизации. При этом качественное содержание этой вовлеченности смещено в сторону пассивного потребительства.

Во-вторых, миграция пользователей в контролируемые среды объясняется как адаптивный ответ. Пытаясь справиться со стрессом от излишней публичности, пользователи переходят на те площадки, где можно гибко настраивать круг общения и контролировать, кто именно видит их контент. Тот факт, что в этой сфере лидирует Telegram, наглядно подтверждает такую тенденцию.

В-третьих, наблюдается функциональный раскол цифровой социальности. Произошла отчетливая дифференциация цифрового пространства на две разнородные зоны. Публичные платформы используются как средство, закрепляясь в статусе сервисов для решения прикладных задач.

В-четвертых, феномен «cozy-web» можно рассматривать как устойчивую стратегию адаптации: люди находят способ сохранять душевное равновесие и строить искренние отношения в цифровой среде, которая сама по себе скорее подталкивает к тревоге и игре на публику.

Таким образом, цифровые практики молодежи характеризуются симбиозом противоположностей: навязчивая вовлеченность в медиапространство сочетается с целенаправленным уединением в приватные пространства. Это значит, что социальные сети нельзя больше рассматривать как единое целое. Сегодня это сложная система, где публичное и личное постоянно пересекаются и конфликтуют, и изучать ее нужно именно с учетом этой динамики.

Список использованной литературы

1. Поправко, В. Н. Закрытое интернет-сообщество как форма коммуникации в виртуальном пространстве / В. Н. Поправко // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – Вып. 399. – С. 52–54.

2. Селезнев, Р. С. Социальные сети как феномен информационного общества и специфика социальных связей в их среде / Р. С. Селезнев, Е. И. Скрипак // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2-3 (54). – С. 125–131.

К содержанию

В. С. КУРИЛЮК, В. Ю. МОСКАЛЮК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ТРЕТЬЕГО КУРСОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ БРГУ ИМЕНИ А. С. ПУШКИНА

В психологии проблема стресса и стрессоустойчивости становится наиболее актуальной, так как стрессы существуют во всех сферах жизни человека и оказывают влияние на его когнитивную и эмоционально-волевую сферу, поведение, отношения с окружающими, образ жизни в целом. Стрессоустойчивость следует рассматривать не как статичную черту, а как сложный динамический адаптационный ресурс личности, который формируется на основе ее физиологических особенностей и жизненного опыта. Ее основной функцией является сохранение организма в условиях неопределенности и высоких требований среды. Особую значимость данный конструкт приобретает в юношеском возрасте, в котором на личность воздействуют одновременно множество нормативных стрессоров, связанных с учебной деятельностью, социальной адаптацией и личностным развитием.

Для изучения стрессоустойчивости студентов была использована методика «Тест на стрессоустойчивость» В. Ю. Щербатых, которая предназначена для оценки общего уровня стрессочувствительности и отдельных компонентов устойчивости к стрессу. Выборку исследования составили 60 студентов 1-го курса и 60 студентов 3-го курса факультета психологии и педагогики БрГУ имени А. С. Пушкина. Сбор данных проходил в групповой форме с применением электронной версии методики. Для вторичной обработки данных были использованы методы математической статистики – критерий Пирсона. Данные в обобщенном виде и в процентах представлены в таблице.

Таблица – Значения по методике В. Ю. Щербатых

Шкалы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс	1 курс	3 курс
Базовый показатель стрессочувствительности	30	33,3	36,7	31,7	33,3	35
Итоговый показатель стрессочувствительности	26,7	25	38,3	51,7	35	23,3
Обстоятельства	16,7	23,3	63,3	55	20	21,7
Усложнение	40	53,3	41,7	30	18,3	16,7
Психосоматика	31,7	26,7	46,7	51,7	21,7	21,6
Деструктивное преодоление	15	16,7	68,3	68,3	16,7	15
Конструктивное преодоление	30	33,3	43,3	48,3	26,7	18,3

Значения базового показателя стрессочувствительности у студентов обоих курсов распределены практически равномерно по всем трем уровням. Отметим, что чем выше показатели, тем ниже стрессоустойчивость, так как данная шкала измеряет общую склонность человека реагировать на стрессовые ситуации. Таким образом, каждый третий студент достаточно устойчив к стрессу, мало подвержен тревоге и не склонен к излишнему беспокойству, умеет преодолевать трудности и напряжение. Столько же студентов демонстрируют адекватную реакцию на стресс и адаптивную стрессоустойчивость. Высокие значения показателя у трети студентов указывают на высокую чувствительность к стрессовым факторам и возможное неадаптивное реагирование в трудной или напряженной ситуации.

Шкала «Итоговый показатель стрессочувствительности» отражает динамический уровень подверженности стрессам. У студентов первого курса чаще встречаются средние и низкие значения показателя. У студентов третьего курса преобладают средние значения (каждый второй респондент), при этом распределение значений в данной группе респондентов отличается от теоретического согласно критерию Пирсона ($\chi^2_{Эмп} = 9{,}1$, $p \leq 0{,}05$). Сравнение с данными базового показателя стрессочувствительности свидетельствует о том, что новая жизненная ситуация, связанная с поступлением в университет, изменением социальной среды, освоением новых социальных ролей оказывается для студентов перового курса менее стрессогенной, чем их общая предрасположенность к стрессовому реагированию. Это может быть связано с интересом к выбранной профессии, наличием поддержки от значимых людей, благоприятным психологическим климатом в учебной группе. Стрессоустойчивость студентов третьего курса в целом развита достаточно, их стрессовая реакция, как правило, не являлась чрезмерной или недостаточной. Студенты демонстрируют способность своевременно включаться в решение возникших затруднений, обеспечивая мобилизацию необходимых ресурсов, а после разрешения проблемы возвращаться в состояние покоя. Это является эффективным паттерном реагирования на изменения и свидетельствует о достаточно развитой стрессоустойчивости.

Значения шкалы «Обстоятельства» отражают реакцию на те ситуации, которые не поддаются контролю. В обеих группах респондентов преобладают средние значения, что подтверждено анализом данных с применением критерия Пирсона: для первого курса $\chi^2_{Эмп} = 23{,}25$, $p \leq 0{,}01$, для второго курса $\chi^2_{Эмп} = 12{,}7$, $p \leq 0{,}01$. Таким образом, студенты демонстрируют реакцию на неподконтрольные события, соответствующую значимости события, внешние условия воспринимаются ими как адекватные ситуации и соответствующие периоду обучения в вузе. Для них характерна реалистичная оценка границ возможного контроля, они осознают невозможность

контролировать все жизненные ситуации, но не впадают в состояние беспомощности. Они направляют усилия не на борьбу с непреодолимыми ситуациями, а на поиск других вариантов решения проблем, адаптацию к актуальным условиям и используют доступные им ресурсы. Можно предположить, что респонденты обладают адаптационным ресурсом для нахождения в ситуациях неопределенности и непредсказуемости среды.

По шкале «Усложнение» у студентов первого курса преобладают высокие и средние значения (распределение значений не отличается от нормативного), у студентов третьего курса – высокие значения ($\chi^2_{Эмп} = 12.4$, $p \leq 0,01$). Таким образом, респонденты обоих курсов демонстрирую склонность к преувеличению значимости проблем, проигрыванию негативных сценариев и катастрофизации, что является источником стресса. Высокие значения связаны со стремлением к идеальному результату, страхом допустить ошибку, ригидностью мышления, вследствие чего любые препятствия рассматриваются как непреодолимые, не замечаются альтернативные пути решения. У респондентов могут возникать состояния постоянной внутренней напряженности и тревоги даже при умеренных нагрузках, может снижаться эффективность деятельности. Для будущих психологов усложнение, с одной стороны, связано с глубоким анализом ситуации, способностью замечать нюансы и риски, но, с другой стороны, может приводить к прокрастинации и эмоциональному выгоранию. Это объясняется тем, что студенты-психологи, особенно в начале обучения, склонны к самоанализу, что часто перерастает в беспокойство.

По шкале «Психосоматика» в обеих группах зафиксировано преобладание средних значений, при этом у студентов третьего курса распределение значений отличается от нормативного ($\chi^2_{Эмп} = 9,3$, $p \leq 0,01$). Следовательно, у студентов могут возникать телесные реакции на стресс, но они не являются интенсивными и хроническими. Иными словами, выраженная склонность к телесной реакции в ответ на стрессовое воздействие отсутствует, но в ситуации сильного негативного воздействия могут наблюдаться соматические симптомы. Тело выступает как индикатор того, что ресурсы организма истощаются и необходимо использовать более адаптивные техники борьбы со стрессом. Телесные симптомы имеют эпизодический и ситуативный характер, исчезают по мере разрешения стрессовой ситуации. Такой тип реагирования для респондентов скорее является индикатором перенапряжения, чем устойчивым способом ответа на стресс. Высокие значения по шкале наблюдаются у трети студентов первого курса и четверти студентов третьего курса, что может указывать на состояние хронического стресса. Телесные реакции у этих респондентов могут не только проявляться в ситуации стресса, но и становиться постоянным состоянием организма. Причиной психосоматических реакций может являться

трудность в осознании и выражении своих эмоций, в результате чего напряжение проявляется через физические симптомы.

Склонность к деструктивному преодолению стресса наблюдается у большинства студентов в обеих группах, при этом средние значения являются преобладающими, а распределение значений отличается от нормативного ($\chi^2_{Эмп}$ = 33,1, $p \leq 0,01$ для каждой группы). Таким образом, среди студентов нет выраженной склонности к саморазрушающему поведению, но они иногда могут прибегать к неконструктивным способам борьбы со стрессом, что является нормой как в период адаптации к новым условиям жизнедеятельности, так и в целом с учетом общей учебной нагрузки. Иными словами, ситуативно студенты могут прибегать к неоптимальным способам совладания в случаях затяжного или интенсивного стресса. Имеющихся у них адаптивных навыков или ресурсов может быть недостаточно в кризисных ситуациях или в условиях усталости и неопределенности, в результате чего возможно неоптимальное поведение.

Значения по шкале «Конструктивное преодоление стресса» характеризуется преобладанием у студентов средних и высоких значений, при этом у студентов третьего курса распределение значений отличается от нормативного ($\chi^2_{Эмп}$ = 8,1, $p \leq 0,05$). При средних значениях для студентов характерно конструктивное преодоление стрессовых ситуаций. Можно говорить о сформированности у них адаптивных механизмов совладания, которые можно еще развивать и оптимизировать. В стандартных жизненных ситуациях эти респонденты применяют эффективные способы борьбы с стрессом, успешно справляются с повседневными стрессорами, но кризисные события или интенсивные нагрузки могут превышать имеющиеся адаптационные ресурсы и приводить к использованию деструктивных стратегий. У трети студентов наблюдаются высокие значения по шкале, что означает сформированность у них адаптивных копинг-стратегий. В ситуации стресса они склонны к планированию, поиску поддержки, переосмыслению проблемы, использованию юмора и медитаций. Вместе с тем у трети студентов первого навыки конструктивного преодоления стресса развиты слабо, что указывает на необходимость дополнительного обучения.

Таким образом, у студентов 1-го и 3-го курсов наблюдается достаточно высокий уровень стрессоустойчивости. Они, как правило, адекватно реагируют на неподконтрольные ситуации, имеют гибкие копинг-стратегии, но склонны к усложнению ситуаций и в условиях сильного стресса прибегают к деструктивным стратегиям преодоления трудностей. Однако это является нормой в условиях повышенной академической нагрузки в вузе, изменения социального положения учащихся и необходимости задумываться о будущем.

К содержанию

К. Е. ЛАЖКОВА, О. А. ДАНКОВЦЕВ
Россия, Липецк, ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ИНКЛЮЗИИ: ОТ «ПАТЕРНАЛИСТСКОЙ» К «ПАРТНЕРСКОЙ» И «АДВОКАТИВНОЙ»

Актуальность выбора данной темы обусловлена тем, что инклюзивное образование, рассматриваемое как процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их особых образовательных потребностей, стало доминирующим вектором развития современной педагогической системы. Однако его практическая реализация сталкивается с некоторыми затруднениями, связанными с поиском эффективных моделей организации поддержки ребенка. Социально-педагогическое сопровождение выступает в этом процессе комплексным интегративным механизмом, обеспечивающим создание условий для развития, обучения и социализации [1]. Таким образом, рассмотрение данной темы позволит систематизировать и охарактеризовать три основные модели социально-педагогического сопровождения в инклюзии: уходящую патерналистскую, актуальную партнерскую и формирующуюся адвокативную.

Одной из самых первых моделей социально-педагогического сопровождения является патерналистская модель: опека и директивное руководство. Рассматриваемая модель встречается в практике многих образовательных организаций. Это связано с тем, что ее философской основой выступает медицинская модель инвалидности, где фокус сосредоточен на нарушениях, диагнозе и дефицитах ребенка. В данном контексте ребенок с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) становится объектом заботы и коррекции. Его воспринимают как «пациента», которого нужно лечить, исправлять и защищать. Собственные желания, мнение и возможности ребенка часто считаются незначимыми – предполагается, что эксперт лучше знает, что требуется для комфортного и полноценного сопровождения ребенка с ООП. В этом и проявляется суть патернализма: специалист становится единственным носителем знания и в какой-то мере власти, определяющим судьбу другого человека [2].

Специалист (социальный педагог, дефектолог или психолог) действует как руководитель и эксперт. Он единолично проводит диагностику, ставит цели, планирует маршрут сопровождения и решает, какие коррекционные занятия нужны конкретному воспитаннику. Коммуникация с ребенком и его семьей здесь носит преимущественно директивный, односторонний характер.

Семья же, напротив, в такой модели обычно занимает пассивную позицию. Ее мнение может запрашиваться, но решающий голос остается за профессионалами. Родители становятся получателями услуг, а не равными партнерами в процессе развития ребенка. Сам ребенок также лишен субъективности, а его активность сводится к выполнению инструкций. К сожалению, это приводит к печальным, хотя и предсказуемым последствиям: у детей формируется иждивенческая позиция, снижается мотивация и не развивается самостоятельность. Нередко семья сопротивляется такому обращению, чувствуя себя бесправной. Кроме того, модель фокусируется на исправлении самого ребенка, игнорируя социальные и средовые барьеры, которые часто и создают основные трудности.

В отличие от патерналистской модели партнерская модель соответствует социальной модели инвалидности и является общепризнанным стандартом качественной инклюзивной практики. Главная идея данной модели заключается в том, что трудности в жизни человека связаны не столько с его здоровьем, сколько с отношенческими барьерами вокруг – неприспособленностью среды, стереотипами и многим другим. Отсюда делается вывод, что работать нужно не над «исправлением» ребенка, а над изменением среды и взаимоотношений вокруг него.

В основе партнерской модели социально-педагогического сопровождения лежит принцип сотрудничества. Сопровождение – это процесс сотрудничества и взаимодействия всех участников образовательных отношений, в которых ребенок, семья, педагоги и специалисты выступают как равные партнеры. Внимание смещается с поиска недостатков на поиск сильных сторон самого ребенка, его семьи и окружения. Главная цель – создание адаптированной образовательной среды и поддержка естественного хода развития ребенка. Данный подход предполагает «переход от монолога специалиста к профессиональному диалогу», зачастую направленному на человека [3]. Ключевая фигура здесь – специалист в новой роли. Он трансформируется из руководителя-эксперта в фасилитатора, координатора и консультанта. Его основной задачей становится организация командной работы, создание условий для диалога, предоставление информации и профессиональных инструментов, но решения все же принимаются коллегиально. Задача специалиста – не дать готовый ответ, а помочь семье и ребенку найти собственные решения.

Семья в этой модели занимает принципиально новую позицию – она становится равноправным партнером и полноправным экспертом, который лучше всех знает своего ребенка. Теперь родители активно участвуют в разработке и реализации адаптированной образовательной программы, специальной индивидуальной программы развития, принятии значимых решений и многих других процессах [4]. Меняется и роль самого ребенка.

По мере его взросления и развития его голос начинает учитываться в планировании сопровождения. Все больший упор делается на обучение ребенка пониманию себя, формулированию своих потребностей и отстаиванию своих интересов – благодаря этому развиваются навыки его самоадвокации. Таким образом, ребенок уже не объект воздействия социально-педагогического сопровождения, а полноценный субъект собственной жизни. Отсюда следует, что преимущества такого подхода выражены в повышении компетентности и уверенности родителей, через «разрушение» чувства их беспомощности, связанной с жизнью собственного ребенка.

Переходя непосредственно к дальнейшему развитию идей инклюзии в русле правозащитной (гуманитарной) модели, непременно стоит выделить адвокативную модель социально-педагогического сопровождения. В сравнении с вышеописанными моделями сопровождения она ориентирована на максимальную реализацию прав человека, на самостоятельный выбор, контроль над собственной жизнью и отстаивание своих законных интересов [5]. Сопровождение в данной модели направлено на усиление голоса и лидерской позиции самого человека с ООП. Задача состоит не в том, чтобы сделать что-то «за» или «вместе с», а помочь ребенку самостоятельно вносить изменения в своей жизни. Адвокация может быть индивидуальной, т. е. непосредственное отстаивание своих прав и интересов или системной – изменение законов и правил в интересах целой группы людей. Такая идея заключается в том, чтобы человек был не просто получателем услуг, а участником перемен в собственной жизни.

Роль специалиста здесь претерпевает значительную трансформацию, от координатора он становится коучем, наставником и союзником для ребенка и его семьи. Теперь его ключевая функция – подготовить и поддержать ребенка или его семью в самостоятельном выступлении в защиту своих прав и интересов. Специалист обучает воспитанника навыкам самоадвокации, предоставляет правовую и информационную поддержку, проще говоря, «стоит за спиной», оказывая тыловую поддержку, но на первый план в сопровождении выходит сам сопровождаемый. Но выступает с подобранными заявлениями, принимает конкретные решения и несет за них ответственность сам человек. Семья теперь также может выступать в роли адвоката для своего ребенка, особенно в младшем возрасте, но стратегической целью семьи все также остается подготовка и передача этого инструментария самому ребенку в подходящее для этого время. Центром всей системы становится сам человек с ООП, теперь он главный субъект и автор процесса социально-педагогического сопровождения. Сопровождаемый учится формулировать свои цели, запрашивать необходимые для него усло-

вия, участвовать в принятии решений на педагогических советах и отстаивать свои права. Ключевым жизненным навыком, необходимым ребенку, становится формирование самоадвокации [6, с. 18].

Однако в ее реализации от специалистов требуется глубокая рефлексия, а от образовательной организации – способность не просто слушать, а слышать ученика как равную сторону в диалоге. Наряду с этим требуется много времени, терпения и огромных эмоциональных вложений каждого участника социально-педагогического сопровождения. Но есть и другая сторона – модель является достаточно прогрессивной и отвечает требованиям Конвенции о правах инвалидов и готовит человека к самостоятельной жизни в обществе.

В заключение хотелось бы отметить, что представленные модели не являются жесткими историческими этапами, которые полностью сменяют друг друга. В реальной практике социально-педагогического сопровождения в условиях инклюзии они зачастую сосуществуют, а их элементы применяются ситуативно и гибко. Таким образом, эволюция методов от патернализма к партнерству и адвокации отражает общую логику развития инклюзивного образования – движение от интеграции «встраивания» к подлинной инклюзии как ценности, признающей многообразие и равенство прав каждого человека. Задача современной педагогической команды – осознанно выстраивать свою профессиональную позицию, обеспечивая постепенный и бережный переход сопровождаемого ребенка от статуса объекта заботы к статусу субъекта своей жизни, полноправного партнера и уверенного адвоката собственных интересов [1].

Список использованной литературы

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 1. – С. 136–145.

2. Малофеев, Н. Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–22.

3. Самсонова, Е. В. Партнерство семьи и школы как условие успешной инклюзии ребенка с ОВЗ / Е. В. Самсонова, Г. А. Карпова // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 1. – С. 111–119.

4. Яковлева, И. М. Социально-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образования / И. М. Яковлева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 23–32.

5. Шеманов, А. Ю. Самоадвокация людей с инвалидностью: от социальной модели к модели прав человека / А. Ю. Шеманов, Ю. Г. Панюкова // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т. 14, № 2. – С. 89–99.

6. Федотова, Ю. Ю. Развитие навыков самоадвокатации у подростков с ограниченными возможностями здоровья как условие их успешной социализации / Ю. Ю. Федотова // Специальное образование. – 2019. – № 4 (56). – С. 15–25.

К содержанию

Т. И. ЛОБАН
Беларусь, Могилев, МГУ имени А. А. Кулешова

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛОГИЧЕСКИХ БЛОКОВ ДЬЕНЕША В СОЗДАНИИ ПРОБЛЕМНО-ИГРОВЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ

Современный стандарт дошкольного образования акцентирует внимание на развитии познавательной инициативы, умения самостоятельно решать задачи и мыслить нестандартно. В связи с этим привычные дидактические материалы требуют переосмысления. Их ценность определяется не только возможностью передать готовые знания, но и способностью стать катализатором детского поиска. Логические блоки Золтана Дьенеша, представляя собой эталонный дидактический материал, обладают уникальным, недостаточно раскрытым потенциалом для целенаправленного создания проблемно-игровых ситуаций (далее – ПИС). Для ребенка 4–5 лет, чья ведущая деятельность – игра, а мышление – наглядно-образное, такая ситуация, смоделированная вокруг материальных, поливариантных объектов, является оптимальной средой для интеллектуального развития.

Проблемно-игровая ситуация в дошкольной дидактике трактуется как специально смоделированное педагогом состояние интеллектуального затруднения, облеченное в игровую форму, которое побуждает ребенка к поиску новых способов действия и освоению новых знаний. Ее эффективность для детей 4–5 лет обусловлена соединением эмоциональной вовлеченности (игры) и интеллектуального вызова (проблемы).

Логические блоки Дьенеша как инструмент создания ПИС обладают рядом незаменимых дидактических свойств.

1. Поливариантность и комбинаторность: 48 уникальных фигур с четырьмя свойствами создают практически неисчерпаемое поле для построения задач, имеющих множество решений.

2. Четкость и контрастность свойств: цвет, форма, размер, толщина являются абсолютными и легко различимыми сенсорными эталонами, что исключает двусмысленность условий проблемы.

3. Тактильная доступность и манипулятивность: возможность физически действовать с объектами (группировать, перемещать, накрывать) позволяет ребенку проигрывать гипотезы, переходя от практической пробы к умозаключению.

4. Адаптивность уровня сложности: условие задачи можно гибко менять, варьируя количество учитываемых свойств (от одного до четырех) и тип требуемой операции (нахождение, исключение, построение по правилу).

Эти свойства делают блоки идеальным «конструктором» проблем, где противоречие заложено не в отсутствии знаний, а в необходимости применения и комбинирования известных свойств в новых условиях.

В основе конструирования ПИС с блоками Дьенеша лежат несколько ключевых приемов:

– прием «Нарушенное правило»: педагог выкладывает цепочку или группу блоков по определенному, но неочевидному для ребенка правилу (например, чередование по цвету и форме одновременно) и предлагает продолжить или найти «ошибку»;

– прием «Дефицит или избыток информации»: дается неполная инструкция («Построй дорожку так, чтобы соседние фигуры отличались») или, наоборот, избыточная, содержащая противоречие («Найди все блоки, которые одновременно и синие, и желтые»);

– прием «Игра с запретами» («Да-нетки» с блоками): педагог загадывает блок, а дети, задавая вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет», должны его идентифицировать. Это формирует стратегию поиска через бинарное деление множества;

– прием «Создание объекта по невещественному плану»: задание построить «домик для трех друзей» по условиям: «Они хотят жить в фигурах разной формы, но одинакового цвета, причем один только в толстой». Здесь требуется удержание в памяти нескольких условий и их одновременный учет.

Приведем фрагмент проблемной ситуации «Спасательная миссия». Игровая задача: фигурки-звери попали на острова (листы бумаги). Каждый остров принимает только тех, чьи блоки («плоты») соответствуют его тайному правилу (на острове «Солнечный» все блоки желтые; на острове «Треугольный» все блоки треугольные и т. д.). Проблема: ребенок получает набор блоков. Он должен не просто разложить блоки по островам, но и догадаться о правиле «острова», анализируя уже размещенные педагогом образцы или получая подсказки в виде карточек-символов. Пик наступает

при появлении блока, который может подойти к нескольким островам (например, желтый треугольник), что требует принятия осознанного решения.

В ходе работы с детьми 4–5 лет был замечен рост познавательной инициативы: увеличилось количество детей, самостоятельно выдвигающих гипотезы в ходе игры («А если мы попробуем положить сюда не по цвету, а по форме?»). Работа в условиях многокомпонентного правила способствовала развитию умения удерживать цель и план действий. Дети реже «соскальзывали» на простое манипулирование. В процессе коллективного обсуждения решений появились простейшие формы доказательства («Этот не подходит, потому что он красный, а нам нужны НЕ красные»). Выявилась группа детей, предпочитающих перебор вариантов («практиков»), и группа, пытающихся сначала вывести правило («теоретиков»), что указывает на индивидуализацию познавательных стратегий.

Можно сделать вывод о том, что проблемная ситуация, созданная с помощью нейтрального материала (блоки сами по себе не диктуют сюжет), переносит фокус внимания ребенка с внешнего игрового действия на внутреннее, мыслительное. Блок становится не игрушкой, а инструментом решения интеллектуальной задачи.

Проведенная практическая работа подтверждает, что дидактический потенциал логических блоков Дьенеша выходит далеко за рамки обучения классификации и сенсорному развитию. Структурные особенности делают их превосходным средством для педагогического конструирования проблемно-игровых ситуаций. Можно сделать вывод, что такие ситуации:

1) активизируют познавательные процессы на качественно новом уровне, переводя их из плана исполнительского действия в план поискового, исследовательского;

2) формируют гибкость мышления, так как множественность решений учит видеть не один, а несколько путей достижения цели;

3) создают естественную среду для развития коммуникации и кооперации в процессе совместного поиска решения.

Таким образом, методически грамотное использование блоков Дьенеша как «конструктора проблем» позволяет реализовать деятельностный и личностно ориентированный подход в образовании детей 4–5 лет, закладывая основы критического мышления.

Список использованной литературы

1. Лобан, Т. И. Формирование элементарных математических преставлений детей дошкольного возраста : практикум для педагогов / Т. И. Лобан. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2016. – 56 с.

2. Носова, Е. А. Логика и математика для дошкольников / Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Детство-пресс, 2002. – 95 с.

3. Носова, Е. А. Предматематика: развиваем интеллект: содержание формирования и развития математических представлений детей дошкольного возраста / Е. А. Носова // Пралеска. – 2006. – № 7. – С. 14–16.

4. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / сост.: З. А. Михайлова, Е. А. Носова, А. А. Столяр [и др.]. – СПб. : Детство-пресс, 2008. – 384 с.

К содержанию

С. В. ЛЬВОВА
Россия, Москва, МГПУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ НА ИДЕНТИЧНОСТЬ И САМООЦЕНКУ ПОДРОСТКОВ

Современный этап социального развития характеризуется стремительной цифровизацией и формированием сетевого общества, в котором интернет-пространство становится ключевой средой взаимодействия и самоопределения [1–4]. Для подростков, активно осваивающих цифровую реальность, виртуальный мир превращается в обыденность и значимый контекст формирования личности [5–12]. Этот процесс сопровождается трансформацией традиционных механизмов социализации, что актуализирует вопрос о влиянии цифровой среды на становление идентичности и самооценки подрастающего поколения.

Целью данной статьи является анализ психологических рисков и возможностей, которые цифровая среда создает для формирования идентичности и самооценки современных подростков, с опорой на теоретические концепции и эмпирические данные.

Цифровая среда как новое пространство социализации и идентификации. В сетевом обществе стираются географические и социальные границы, а взаимодействие опосредуется цифровыми технологиями [2]. Это приводит к возникновению принципиально новых агентов социализации, таких как социальные сети, форумы, видеохостинги и другие онлайн-платформы. Подростки активно используют эти пространства не только для общения, но и для самопрезентации, поиска референтных групп и конструирования образа «я».

Идентичность в цифровую эпоху приобретает гибридный характер, интезируя черты реального и виртуального «я». Идентичность человека в мире цифровых технологий представляет собой синтез образов, переживание самовыражения в реальном и виртуальном пространстве. Подростки

получают возможность экспериментировать с различными социальными ролями (геймер, блогер, аноним и др.), что может как обогащать их самовосприятие, так и приводить к фрагментации идентичности.

Психологические возможности цифровой среды:

1. Пространство для самовыражения и компенсации. Для подростков, испытывающих трудности в реальном общении или неудовлетворенность своим реальным образом, цифровая среда становится площадкой для альтернативной самореализации. Она предлагает «возможность быть тем, кем в реальности быть сложно, но очень хочется» [4].

2. Развитие социального признания. Платформы, основанные на принципах идентификации и сообщества (например, ВК), становятся ареной для социального признания. Подростки учатся представлять себя, искать подтверждение своей значимости через лайки, комментарии и подписки, что отвечает фундаментальной потребности в принятии.

3. Формирование инновационного типа ментальности. Исследования показывают, что у представителей «цифрового поколения» преобладает инновационный тип ментальности, для которого характерны независимость от группы, нестабильность и индивидуализм [3]. Цифровая среда, требующая быстрой оценки информации и адаптации, может способствовать развитию этих качеств.

Выделяют ряд психологических рисков цифровой среды.

1. Разрыв между реальным и виртуальным «я». Эмпирические данные свидетельствуют, что у значительной части подростков наблюдается расхождение в восприятии себя онлайн и офлайн. Высокий уровень таких различий может затруднять формирование целостной, интегрированной идентичности.

2. Цифровое неравенство и символическое потребление. Цифровая среда воспроизводит и усиливает социальное расслоение. Обладание дорогой техникой или доступ к престижным онлайн-сообществам становится маркером статуса, что может негативно влиять на самооценку тех, кто лишен таких ресурсов, и провоцировать потребительские установки.

3. Снижение критического мышления. Необходимость быстро обрабатывать огромные объемы информации в режиме нон-стоп может приводить к развитию адаптивных, но поверхностных навыков фильтрации данных в ущерб глубокому критическому осмыслению.

4. Ощущение вседозволенности и дефицит регуляции. Относительная анонимность и иллюзия отсутствия социального контроля в сети могут формировать у подростков чувство безнаказанности, затрудняя усвоение норм этики и ответственности за свои действия в цифровом пространстве [4].

Эмпирическое исследование было направлено на изучение влияния сетевого пространства на процесс становления личности современных

подростков. В исследовании приняли участие 120 обучающихся 8–9-х классов общеобразовательных организаций г. Москвы, при этом гендерное распределение в выборке было приблизительно равным. Для диагностики были использованы: 1) методика выявления уровня социальной зрелости выпускников, направленная на оценку степени адаптированности и ответственности в социальных ситуациях; 2) модифицированный тест Куна – Макпартленда «Кто я?», дополненный версией «Кто я онлайн?», что позволило сопоставить самоописание респондентов в реальном и виртуальном контекстах.

Результаты исследования. Анализ уровня социальной зрелости показал неоднородность выборки: критический уровень был выявлен у 25 % подростков, допустимый – у 51 %, тогда как оптимальный уровень социализированности продемонстрировали 24 % респондентов.

Результаты тестирования по методике «Кто я? / Кто я онлайн?» позволили выделить несколько групп подростков в зависимости от степени расхождения между их реальной и онлайн-идентичностью:

– 21 % респондентов не отметили значимых различий в самовосприятии в двух средах;

– 14 % продемонстрировали высокий уровень различий (более 11 противоположных характеристик из 20), что свидетельствует о выраженной дивергенции идентичности;

– 41 % указали от одного до пяти отличий (низкий уровень различий), что чаще всего проявлялось в добавлении специфических виртуальных ролей (например, «геймер», «аноним») к базовому самоописанию;

– 24 % описали изменение себя и своих социальных ролей в сети примерно наполовину, что отражает частичную, но значимую трансформацию идентичности в онлайн-среде.

Таким образом, цифровая среда выступает для значительной части подростков как пространство экспериментирования с идентичностью, предлагая альтернативные средства самопрезентации и самоопределения, особенно для тех, кто испытывает трудности в построении целостного образа «я» в условиях реального социального взаимодействия.

Проведенное исследование выявило важную закономерность: между показателями социальной зрелости подростков и степенью различий в их реальной и онлайн-идентификации существует статистически значимая обратная корреляция ($r = –0{,}617$). Это означает, что чем меньше расхождений между виртуальным и реальным «я», тем выше уровень социальной зрелости подростка. Интегрированная идентичность связана с большей самостоятельностью, реалистичностью жизненных перспектив и успешной адаптацией. Таким образом, сетевая идентификация выступает как новый

мощный фактор социализации, характер которого (сбалансированный или диссоциирующий) определяет вектор личностного развития.

Таким образом, цифровая среда представляет собой амбивалентный фактор формирования идентичности и самооценки современных подростков. С одной стороны, она открывает беспрецедентные возможности для самопознания, экспериментирования с социальными ролями и получения признания в глобальном масштабе. С другой – создает риски фрагментации личности, формирования искаженной самооценки, основанной на цифровом статусе, и снижения критической рефлексии.

Ключевым условием минимизации рисков и максимизации возможностей является не запрет цифрового пространства, а целенаправленное педагогическое и психологическое сопровождение. Необходима модернизация образовательного процесса, включение в него программ по развитию цифровой и медиаграмотности, формированию этических норм сетевого взаимодействия и критического мышления. Важнейшей задачей становится помощь подросткам в гармоничной интеграции их виртуального и реального опыта, что является залогом формирования целостной идентичности и высокой социальной зрелости в условиях сетевого общества.

Список использованной литературы

1. Психологические предикторы осуществления успешной деятельности в ситуациях угроз и давления со стороны окружающей среды / Е. В. Губина, О. Н. Комарова, А. Л. Рассказова, Е. В. Темнова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2020. – № 4 (53). – С. 17–27.

2. Жилина, А. А. Формирование социальной идентичности личности подростка в процессе онлайн-социализации: построение теоретической модели / А. А. Жилина, О. А. Селиванова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/30PDMN320.pdf (дата обращения: 08.02.2026).

3. Клепцова, Е. Ю. Влияние интернет-зависимости на личность / Е. Ю. Клепцова, Ю. В. Пономаренко // Системная психология и социология. – 2025. – № 1 (53). – С. 86–92. – URL: https://doi.org/10.24412/2223-6872-2025-153-86-92 (дата обращения: 19.01.2026).

4. Тарханова, И. Ю. К вопросу о факторах социализации подростков в условиях сетевого общества / И. Ю. Тарханова // Социально-политические исследования. – 2021. – № 3 (12). – С. 88–97.

5. Бершедова, Л. И. Психологические особенности общения современных старшеклассников в ситуации неопределенности / Л. И. Бершедова, Т. Ю. Морозова, Л. Ю. Овчаренко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – № 3 (107). – С. 44–50.

6. Комарова, О. Н. Семья как ресурс жизнестойкости в подростковом возрасте / О. Н. Комарова, А. Л. Рассказова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 1 (70). – С. 5–17.

7. Львова, С. В. Влияние семьи на формирование у детей дошкольного возраста нравственных и эстетических чувств / С. В. Львова, Е. Г. Неделькович // Системная психология и социология. – 2013. – № 7. – С. 59–64.

8. Львова, С. В. Организация волонтерского движения в образовательной организации : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / С. В. Львова, Л. Ю. Овчаренко, Ю. В. Челышева. – М. : Перо, 2018. – Ч. 1. – 101 с.

9. Львова, С. В. Психологическая работа с детьми и молодежью, направленная на преодоление их склонности к агрессии, экстремизму, терроризму и насилию / С. В. Львова // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 2 (40). – С. 365–377.

10. Львова, С. В. Ценность: вариативность значений и смыслов в процессе развития общества / С. В. Львова, О. В. Унру // Системная психология и социология. – 2012. – № 5. – С. 59–64.

11. Московская электронная школа как инструмент равного доступа к образованию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Афанасьева, О. А. Величенкова, Е. Г. Гравицкая [и др.]. – М. : МГПУ, 2021. – 240 с.

12. Овчаренко, Л. Ю. Стратегии адаптации личности в период неопределенности / Л. Ю. Овчаренко // Системная психология и социология. – 2025. – № 2 (54). – С. 79–93.

К содержанию

Т. М. МАМИНА, В. Ю. КАРПИНСКАЯ
Россия, Санкт-Петербург, СПбГУ

ПСИХОМОТОРНЫЕ МЕТОДЫ В КОМПЛЕКСНОМ ИССЛЕДОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Усовершенствование способов передвижения (наземный, воздушный транспорт), получения информации (компьютеры, телефоны, интернет и т. д.) помогают нам решать быстро и оперативного множество задач. Тем не менее тенденция к упрощению двигательной активности и мыслительной деятельности пагубно сказывается на физическом и психическом здоровье людей. Несмотря на открытия в медицине, психологии, направленные на выявление физических и психических недугов, продолжает наблюдаться

тенденция к росту соматических и психиатрических заболеваний [1]. Также растет количество детей, которые не обладают яркой патологической симптоматикой, при этом испытывают трудности к адаптации в образовательных учреждениях (детские сады, школы) и учебной, порой и игровой деятельности [2].

За последнее время появился большой объем статистических данных, свидетельствующих о взаимосвязи между двигательными и когнитивными навыками у детей [3; 4]. Исторически сложилось несколько разных взглядов на взаимосвязь между двигательными и когнитивными умениями. С одной стороны, двигательные и когнитивные навыки рассматривались как совершенно разные процессы, развивающиеся независимо и задействующие разные области мозга [4]. С другой стороны, есть ряд научно подтвержденных фактов, где была показана прямая связь физических нагрузок с работой когнитивных процессов. Так, например, снижается риск возникновения и прогрессирования нейродегенеративных заболеваний, улучшается кровоснабжение мозга, память и пространственное мышление и т. д. [5; 6].

Связь физического и психического здоровья является неоспоримым фактом в развитии детей. Основной составляющей развития является познание – способность человека выделять предметы, классифицировать их, создавать и обрабатывать абстрактную информацию [7]. Познание окружающего мира невозможно без слаженной работы сенсорной и моторных систем. Эту слаженную работу обеспечивают не только органы чувств, на которые поступает информация (физиологический процесс), но и субъективные переживания (психологический процесс). В этом случае движение – это не просто реакция человека на какой-то внешний раздражитель, а психическое отражение. Одним из первых, кто ввел принцип единства познавательного процесса и двигательного акта и этим самым продвинул вперед понимание рефлекторной природы психического, был Иван Михайлович Сеченов [8]. Он впервые подчеркнул важнейшую роль мышечного движения в познании окружающего мира и ввел термин «психомоторика», обозначающий объективацию в мышечных движениях всех форм психического отражения. Несмотря на огромное внимание среди ученых к проблеме моторного и психического развития детей остаются нерешенными следующие вопросы: «Какая физическая активность будет способствовать слаженной работе когнитивных процессов?», «Какие факторы могут обусловливать улучшение или коррекцию в работе когнитивных процессов с участием движения?».

Для того, чтобы выявить факторы психомоторного развития, необходим соответствующий диагностический инструментарий. В начале 20-х гг. XX в. Н. И. Озерецким было введено понятие «моторная одаренность»,

под которым он подразумевал быстрое, точное и последовательное приспособление моторной сферы к новому движению [9]. Он поставил перед собой цель разработать методику определения развития моторной сферы. В 1930 г. в совместной с М. О. Гуревичем в книге «Психомоторика» была опубликована моторная шкала, предназначенная для исследования психомоторики детей от 4 до 16 лет. Шкала имеет тринадцать возрастных рядов тестов увеличивающейся сложности, каждый из которых состоит из шести субтестов, позволяющих исследовать различные компоненты психомоторики: статическую координацию, динамическую координацию тела и рук, скорость движений, одновременность движений, отчетливость их выполнения (отсутствие синкинезий). Данная методика нашла множество последователей как в России, так и за рубежом [2; 10; 11].

С 1932 г. широко используются «Венские тесты развития» Ш. Бюлер и Г. Гетцер, в которых одним из шести «основных слагаемых поведения ребенка» выделяют «физическое движение». Работы школы А. Гезелла и Ш. Бюлер легли в основу разработанных в разных странах шкал психического развития. В западных странах широко используется метод Ненси Бейли, разработанный в 1969 г., после чего несколько раз дополненный и модифицированный. В структуре теста три части, одна из которых – «Моторная шкала» – измеряет степень контроля тела, мышечной координации, тонкое манипулирование и т. п. Результатом измерения является показатель психомоторного развития [2].

На данный момент, принято проводить диагностику умственного развития детей. Нами был проведен обзор наиболее популярных методик диагностики умственного развития. Оказалось, что тестов, направленных на диагностику сенсомоторного развития, немного. В целом методики в большинстве своем, фиксируются либо на нейрофизиологических показателях (рефлекторная активность, статическая и динамическая координация, ритмичность), либо на психологических особенностях выполнения движения (предметные и целенаправленные действия, возможность произвольного выполнения движений, конкретные двигательные навыки). Среди зарубежных методов диагностики нарушений в сенсомоторной интеграции выделяют следующие методы: батарея для оценки нейропсихомоторных функций (NP-MOT); батарея оценки двигательных навыков у детей (M-ABC); шкала оценки развития моторики (MDR); тесты на сенсорную интеграцию и праксис (SIPT) и мн. др. Анализ зарубежных методов показал, что диагностика представляет собой тесты, основанные на нормах. В ходе этого анализа ребенок должен выполнить ряд двигательных задач, следуя определенным рекомендациям специалиста. Анализируются нарушения, связанные с процессом осязания, обработкой вестибулярных стимулов, а также проблемы с построением образа и праксиса в целом [12].

При всем богатстве выбора и разнообразии диагностических методик обращает на себя внимание разрыв в диагностике двигательной и психической сферы у детей дошкольного и школьного возрастов [12]. Это обусловлено, с одной стороны, теоретическими предпосылками и развитием представлений о связи психических и моторных функций, а с другой стороны – устоявшейся практикой, в рамках которой двигательные функции чаще всего оценивают с точки зрения медицины, частично этой сферой занимаются специалисты в области психомоторики или нейропсихологии, а также сенсорной интеграции. Проблема недостаточной представленности двигательной сферы в диагностических исследованиях сохранения, поддержания и развития нейрокогнивных функций является одной из ключевых на данный момент, поскольку в русле современной когнитивной науки, психическое здоровье немыслимо в отрыве от действия. Мы поставили перед собой цель разработать диагностику сенсомоторных навыков, которая будет отражать не только сформированность моторной сферы относительно возраста ребенка, но и включать в себя анализ слаженной работы нейрокогнитивных функций.

В качестве концептуальной модели создания диагностического инструментария нами используется концепция функциональной структуры интеллекта Б. М. Величковского [13], согласно которой была представлена система уровней когнитивной организации и регуляции поведения (функциональная структура интеллекта), автор опирался на работы Н. А. Бернштейна [14], существенно расширив сферу распространения описанных закономерностей, включая когнитивные функции. Реализуя подход Бернштейна-Величковского, мы изучаем нейрокогнитивные процессы, выключая интерпретацию стимулов (и моторных действий с ними) как результат процесса сличения на разных уровнях функциональной структуры интеллекта.

Были разработаны три шкалы, соответствующие уровням B, C, D, E и F. Мы не использовали уровень протопатической чувствительности A, так как этот уровень содержит базовый репертуар программ поведенческих реакций, необходимых для выживания: дыхание, жевание, защитные реакции, локомоции, движения глаз, изменения позы и т. д.

1. Шкала «Ощущаю – делаю». Набор тестовых заданий, который определяет координацию в границах собственного тела. Соответствует уровню B. Успешность выполнения задания зависит от того, насколько хорошо ребенок чувствует свое тело (тактильные, температурные, болевые, проприоцептивные, вестибулярные ощущения) и умеет управлять им. При выполнении этих тестовых заданий зрительный контроль собственных движений исключен.

2. Шкала «Вижу – делаю». Набор тестовых заданий определяет возможности координации ребенка в пространстве окружающей среды. Соответствует уровню C. Учитывается правильность соблюдения траектории движения и точность выполнения действий. Успешность выполнения заданий зависит от того, насколько ребенок способен сопоставить зрительную информацию и собственные действия так, чтобы проприоцептивные, кинестетические и вестибулярные ощущения согласовывались со зрительными и проводили к достижению цели.

3. Шкала «Представляю – делаю». Набор тестовых заданий определяет возможности ребенка действовать без опоры на непосредственное восприятие информации, использую мысленные образы, а также орудие или инструмент для достижения цели. Соответствует уровням D, E, F. Учитывается правильность выполнения последовательности действий, способность удерживать инструкцию, переключать внимание, согласовывать символы и использовать инструмент для выполнения действия. Успешность выполнения заданий зависит от того, насколько ребенок способен контролировать движения. Использовать мысленные образы для выполнения действия, включать применение инструмента в решении моторных задач.

На данный момент проводится сбор данных по возрастам от 4 до 14 лет. Наблюдаются значимые различия по возрастам, в зависимости от шкалы выполнения, что в целом соответствуют исследованиям психического развития детей, в т. ч. и классическим периодизациям психического развития. В качестве основной задачи последующих исследований мы планируем включить дополнительные методы объективизации данных, такие как БОС-аппараты и методы визуализации деятельности головного мозга.

Список использованной литературы

1. Чичерин, Л. П. Тенденции психического здоровья детей и подростков России / Л. П. Чичерин, В. О. Щепин, А. А. Загоруйченко // Здравоохранение Российской Федерации. – 2024. – № 68 (2). – С. 123–130.

2. Макарова, И. В. Влияние особенностей развития психомоторики на успешность начального обучения : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Макарова Ирина Вилориевна ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2000. – 169 л.

3. Research progress on the relationship between fine motor skills and academic ability in children: a systematic review and meta analysis / Y. Li, X. Wu, D. Ye [et al.] // Front. Sports Act. Living. – 2025. – № 6:1386967. – P. 1–15.

4. The relationship between motor skills and cognitive skills in 4–16 year old typically developing children: a systematic review / Van der Fels IMJ [et al.] // Journal of Science and Medicine in Sport. – 2014. – URL: http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2014.09.007 (date of access: 08.02.2026).

5. Роль физической активности в процессах нейрогенеза в гиппокампе / А. В. Виноградова, П. А. Смирнова, З. Ю. Яковчук, О. П. Тучина // Молекулярная медицина. – 2022. – Т. 20, № 4. – С. 22–27.

6. Роль миокинов в улучшении когнитивных функций / А. И. Петрова, А. В. Марковский, Н. Л. Потапова, Ю. Л. Мизерницкий // Забайкальский медицинский вестник. – 2024. – № 4. – С. 126–132.

7. Аллахвердов, В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В. М. Аллахвердов. – СПб. : Речь, 2003. – 368 с.

8. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – М. : АСТ, 2024. – 224 с.

9. Гуревич М. О. Психомоторика : в 2 ч. / М. О Гуревич, Н. И. Озерецкий. – Л. : Гос. мед. изд-во, 1930. – Ч. 2. – 172 с.

10. Bruininks, R. H. Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency / R. H. Bruininks, B. D. Bruininks. – MN: American Guidance Service, Circle Pines, 1978. – URL: https://users.manchester.edu/student/taforbes/profweb/bruininks-oseretsky%20test%20of%20motor%20proficiency.pdf (date of access: 08.02.2026).

11. Motor assessment of preschool aged children: A preliminary investigation of the validity of the Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency – short form / F Venetsanou, A. Kambas, N. Aggeloussis, I. Fatouros, K. Taxildaris // Human movement science. –2009. – № 28 (4). – P. 543–550.

12. Сенсомоторный компонент в функциональной структуре интеллекта при оценке умственного развития детей дошкольного возраста / В. Ю. Карпинская, Н. И. Романова-Африкантова, Т. М. Мамина, Е. А. Андрющенко // Петербургский психологический журнал. – 2020. – № 33. – С. 1–20.

13. Величковский, Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания : учеб. для вузов : в 2 т. / Б. М. Величковский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – Т. 2. – 386 с.

14. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 287 с.

К содержанию

В. В. МАНУЙЛОВА
Россия, Москва, МГПУ

О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ

Профессиональная ориентация – система мер психологического, педагогического и социального характера, инициируемых государством и направленных на развитие готовности молодого человека к профессиональному самоопределению – осознанному и самостоятельному выбору профессии, и планированию профессиональной карьеры как компонентов и условий успешной социализации личности.

Профессиональное становление инвалидов происходит в несколько этапов, причем возможности прохождения этих этапов профессиональной подготовки во многом зависят от того, насколько подготовлен тот или иной инвалид к освоению определенной профессии. Подготовка к профессии и освоение азов этой профессии осуществляется на уроках трудового обучения в образовательной организации. Помимо уроков трудового обучения инвалиды и лица с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) получают информацию из СМИ, от знакомых, родственников о тех или иных профессиях и они, конечно же, нуждаются в более подробной характеристике заинтересовавшей их профессии. В образовательной организации, особенно если там обучаются инвалиды и лица с ОВЗ, необходима хорошо организованная профориентационная работа, которая раскрывает обучающимся суть той или иной профессии. Лица с ОВЗ и особенно инвалиды должны знать какой будет рабочая нагрузка на них в ходе освоения профессии и какие они должны затратить усилия на освоение профессии и дальнейшую трудовую деятельность. Оптимальным будет следующий вариант: учителя, основываясь на опыте работы, и родители инвалидов и лиц с ОВЗ сопоставляют имеющееся у конкретного индивидуума нарушение функций с рабочей нагрузкой, возникающей в ходе освоения профессии [1].

При организации профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ необходимо учитывать особенности их развития и их особые образовательные потребности. При проведении профессиональной ориентации выпускников с инвалидностью или ОВЗ необходимо учитывать особенности их нарушения, потребность в специальных условиях, мотивацию в дальнейшем профессиональном будущем.

Одна из главных целей профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ – оптимизация процесса выбора профессии в соответствии с двигательными возможностями, психологическими особенностями и личными

предпочтениями лиц данной категории, а также потребностями регионального рынка труда.

Задачи:

– расширить представления о доступных профессиях и возможностях овладения ими с учетом психофизических возможностей каждого учащегося 6–11-х классов общеобразовательных организаций с ОВЗ и инвалидностью;

– сформировать умение соотносить собственные интересы и способности с требованиями, выдвигаемыми выбранной профессиональной деятельностью;

– определить возможный спектр будущих профессий учащихся 6–11-х классов общеобразовательных организаций с ОВЗ и инвалидностью;

– способствовать повышению компетентности родителей в знании специфики профессионального самоопределения и самореализации их ребенка с учетом его индивидуальных особенностей [2].

Профориентация основывается на принципах:

– системности, заключающегося в создании комплексной образовательно-адаптационной и реабилитационной среды, направленной на удовлетворение культурно-образовательных потребностей ребенка, насыщенной нишами самореализации и самоактуализации, способствующей профессиональному самоопределению учащихся;

– дифференцированного подхода, направленного на учет типологических особенностей учащихся (возрастных, эмоциональных, интеллектуальных и физических факторов), которые являются основой при формировании профессиональных навыков;

– непрерывности и преемственности, направленных на профессиональное становление, развитие обучающихся, последовательное прохождение взаимосвязанных этапов профессионального становления личности;

– деятельностного принципа коррекции, предусматривающего опору на ведущий вид деятельности, свойственный возрасту;

– приоритета интересов ребенка в процессе профессионального самоопределения [3].

Основные направления профессиональной ориентации:

– профессиональная информация – ознакомление различных групп населения с современными видами производства, состоянием рынка труда, потребностями хозяйственного комплекса в квалифицированных кадрах, содержанием и перспективами развития рынка профессий, формами и условиями их освоения, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности;

– профессиональная консультация – оказание помощи человеку в профессиональном самоопределении с целью принятия осознанного решения о выборе профессионального пути с учетом его психологических особенностей и возможностей, а также потребностей общества;

– профессиональный подбор – предоставление рекомендаций человеку о возможных направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих его психологическим, психофизиологическим, физиологическим особенностям, на основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики;

– профессиональный отбор – определение степени профессиональной пригодности человека к конкретной профессии (рабочему месту, должности) в соответствии с нормативными требованиями;

– профессиональная, производственная и социальная адаптация – система мер, способствующих профессиональному становлению работника, формированию у него соответствующих социальных и профессиональных качеств, установок и потребностей к активному творческому труду, достижению высшего уровня профессионализма [4].

В профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью используются различные формы работы, которые можно условно поделить на две группы: практические предпрофессиональные мероприятия (профессиональные квесты, дни открытых дверей на различных предприятиях, игровое профориентационное тестирование, экскурсии и встречи с индустриальными экспертами на чемпионате профессионального мастерства, ярмарки профессий) и профессиональные практикумы (город профессий, встречи с носителями профессиональной компетенции в школе, решение кейсовых задач, очные и онлайн-пробы продвинутого уровня, участие в соревнованиях регионального уровня, мини-стажировки).

Мероприятия первой группы в большей степени направлены на получение обучающимися информации о мире профессий, возможностях их получения, востребованности на рынке труда, а также на изучение своих психологических и личностных качеств, склонностей к определенной профессиональной области. Данные мероприятия подходят младшим подросткам 5-8 классов и старшим подросткам, которые еще не определились с выбором сферы профессиональной деятельности или имеют недостаточные знания о мире профессий.

Мероприятия второй группы предполагают практическое знакомство с выбранной профессией, соотнесение своих желаний с возможностями, испытание своих сил в конкретной профессиональной деятельности, выход на продвинутый Уровень освоения образовательной программы. Данные мероприятия ориентированы на старших подростков 9–11 классов или

младших подростков, у которых имеются в приоритете определенные виды профессиональной деятельности.

Осознанный, своевременный и реалистичный выбор профессии молодыми людьми с ОВЗ позволяет, с одной стороны, создать условия для решения социально-экономических задач, а, с другой стороны, для полноценной самореализации каждого человека. В последние годы на федеральном уровне подготовлен ряд документов, направленных на возрождение профориентационной работы [5].

Список использованной литературы

1. Мануйлова, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение как необходимое условие функционирования системы инклюзивного образования / В. В. Мануйлова // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : материалы VIII междунар. теорет.-методол. семинара, Москва, 14 марта 2016 г. : в 2 т. – М. : Парадигма, 2016. – Т. 1. – С. 50–57.

2. Самсонова, Е. В. Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, В. В. Мануйлова // Клиническая и специальная психология. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 192–214.

3. Мануйлова, В. В. Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ / В. В. Мануйлова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2017.– № 4 (42). – С. 89–95.

4. Recent trends in the development of lifelong inclusive education of persons with disabilities in the Russian Federation / O. Prikhodko, V. Manuylova, A. Huseynova, O. Yugova // SHS Web of Conferences : the conference proceedings, Rostov-on-Don, 22–23 November 2019 / Don State Technical University. – Rostov-on-Don : EDP Sciences, 2019. – Vol. 70. – 10007 p.

5. Мануйлова, В. В. Ретроспективный анализ психолого-педагогических исследований по проблеме профессионального самоопределения и профориентационной работы обучающихся с нарушениями слуха / В. В. Мануйлова, А. В. Миронова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – Т. 18, № 4. – С. 155–168.

К содержанию

С. А. МАСКАЛЯНОВА, С. И. ТЕПЛОВОДСКИХ
Россия, Липецк, ЛГПУ имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) представляют собой гетерогенную группу нарушений нейроразвития, которая в современной научной парадигме рассматривается как комплексная медико-психолого-педагогическая проблема. Ее решение требует консолидированных усилий специалистов разного профиля в рамках единой стратегии сопровождения. Актуальность разработки и анализа региональных моделей такой помощи обусловлена устойчивой тенденцией к росту распространенности РАС, а также необходимостью перехода от фрагментарных мер к созданию целостных систем поддержки, адаптированных к локальным ресурсам и условиям. Целью настоящего рассмотрения является анализ ключевых медико-психологических компонентов системы сопровождения и обобщение практического опыта, накопленного в Липецкой области как примере формирования региональной модели.

Клинико-психологическая сущность РАС, определяемая через стойкий дефицит социальной коммуникации и взаимодействия в сочетании с ограниченными, повторяющимися моделями поведения, обусловливает исключительную вариативность проявлений [1]. Этот полиморфизм делает несостоятельными универсальные подходы и утверждает императив глубоко индивидуализированного, «настроенного» на конкретного ребенка вмешательства. Этиология расстройств понимается сегодня как многофакторная, являющаяся результатом сложного взаимодействия биологических предикторов (генетических, нейробиохимических, органических) и психологических закономерностей развития [2]. Такой интегративный взгляд формирует методологическую основу для комплексного сопровождения, синтезирующего медицинские, психологические и педагогические практики.

Концептуальным фундаментом построения эффективной помощи выступает принцип непрерывного образования, подразумевающий создание безбарьерной развивающей среды на всех возрастных этапах – от раннего вмешательства до профессиональной ориентации и социальной интеграции [3]. Реализация этого принципа обеспечивается рядом ключевых положений: преемственностью и последовательностью действий при переходе между учреждениями и уровнями образования; междисциплинарным взаимодействием специалистов, объединенных в команду; безусловным приоритетом интересов ребенка, выражающимся в построении динамичного

индивидуального образовательного маршрута; а также системной поддержкой семьи, вовлекаемой в процесс сопровождения в статусе равноправного партнера. Координирующим ядром, операционализирующим эти принципы, выступает психолого-медико-педагогический консилиум, ответственный за разработку, реализацию и корректировку единой программы.

Содержательное наполнение системы комплексного сопровождения структурируется вокруг нескольких взаимосвязанных направлений. Диагностический блок носит многоуровневый характер, интегрируя клиническое, нейропсихологическое, патопсихологическое и педагогическое обследование [2]. Его результаты служат основой для коррекционно-развивающей работы, которая представляет собой синтез методов психологической коррекции, логопедии, дефектологии и социально-коммуникативного тренинга. Медицинский (лечебно-оздоровительный) компонент включает рациональную фармакотерапию, назначаемую строго по показаниям для купирования сопутствующих симптомов, а также широкий спектр немедикаментозных методов (физиотерапия, кинезиотерапия, массаж), направленных на улучшение соматического и функционального состояния. Отдельным, критически важным направлением является психолого-педагогическое сопровождение семьи, нацеленное на снижение родительского стресса, повышение компетентности, обучение эффективным стратегиям взаимодействия и формирование адекватных ожиданий [3]. Наконец, устойчивость всей системы невозможна без специальной подготовки и постоянной методической поддержки кадров, работающих с детьми с РАС, включая профилактику их профессионального выгорания [4].

Региональная система медико-психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в Липецкой области представляет собой комплексную межведомственную модель, основанную на принципах доказательного подхода. Ее функционирование обеспечивается сетью учреждений различной ведомственной принадлежности. Ключевым координационным звеном выступает государственное бюджетное учреждение «Липецкий областной центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (далее – ППМСП), на базе которого организованы консультативные пункты и коррекционно-развивающие занятия. В практику работы центра интегрированы методы структурированного обучения, технологии альтернативной и дополнительной коммуникации, а также элементы прикладного анализа поведения (АВА-терапии), что соответствует современным международным стандартам оказания помощи данной категории детей [5].

Важным компонентом региональной системы является развитие инклюзивной образовательной среды через создание ресурсных классов и групп в дошкольных и школьных учреждениях. Их организация базируется

на принципах визуальной поддержки и четкого структурирования пространственно-временного контекста, что способствует снижению уровня тревожности и формированию предсказуемой среды, необходимой для усвоения образовательных программ. Существенную роль в реализации данного подхода играют тьюторы, прошедшие специализированную подготовку [6]. Дополняет государственную инфраструктуру деятельность некоммерческого сектора и родительских ассоциаций, таких как Липецкая региональная общественная организация «ВыРАСтите мир. Аутизм в Липецке». С 2017 г. она реализует программы инклюзивного образования, социально-бытовой и трудовой адаптации, сопровождаемого проживания, а также развивает адаптивный спорт для детей и молодых людей с расстройствами аутистического спектра, оказывая поддержку их семьям. Также организация реализует проект «Обычная жизнь для особых детей», в рамках которого создаются условия для успешной интеграции в общество подростков и детей с РАС, даже с тяжелыми нарушениями поведения и невербальных [7].

Особое значение в рамках медико-психологического сопровождения уделяется коррекции сопутствующих РАС состояний, к которым относятся тревожные расстройства, нарушения сна, сенсорная дисфункция и избирательность в пищевом поведении. Эффективное воздействие на указанные коморбидные нарушения требует консолидации усилий специалистов различного профиля: психиатров, неврологов, клинических психологов. В регионе налажена деятельность междисциплинарной команды специалистов, целью которой является разработка индивидуализированного маршрута помощи, интегрирующего как немедикаментозные методы (техники сенсорной интеграции, когнитивно-поведенческие подходы), так и, в случае клинической необходимости, строго обоснованную фармакотерапию.

Центральным звеном в обеспечении долгосрочной эффективности реабилитационных мероприятий признается системная поддержка семей. Родители детей с РАС, находясь в условиях хронического стресса, нуждаются не только в информационно-методических ресурсах, но и в специализированной психологической помощи. В ответ на данную потребность на площадках ППМСП и общественных организаций реализуются программы психологического просвещения, проводятся индивидуальные и групповые консультации, направленные на фасилитацию принятия диагноза, развитие компетентных стратегий взаимодействия с ребенком и профилактику синдрома эмоционального выгорания.

Таким образом, эффективное медико-психологическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра возможно лишь в контексте целостной региональной системы, выстроенной на принципах непрерывности, индивидуализации и междисциплинарного партнерства. Опыт Липецкой области свидетельствует о продуктивности пути, основанного

на стратегической координации ведомств, развитии инфраструктуры (ресурсных центров), инвестициях в человеческий капитал (подготовка кадров, поддержка семей) и интеграции инновационных социально-образовательных практик. Перспективы развития связаны с институционализацией успешных региональных практик и их масштабированием. Центральной задачей при этом становится проектирование сквозной системы сопровождения, которая обеспечит поддержку человека с РАС на протяжении всего жизненного пути. Важную роль в построении такой системы играет ее цифровизация. Это направление модернизации включает, в частности, внедрение телемедицинских консультаций для жителей удаленных территорий и применение специализированного программного обеспечения для развития коммуникативных и учебных навыков.

Список использованной литературы

1. Филиппова, Н. В. Эпидемиология аутизма: современный взгляд на проблему / Н. В. Филиппова, Ю. Б. Барыльник // Социальная и клиническая психиатрия. – 2014. – Т. 24, № 3. – С. 96–101.

2. Иванов, Е. С. Детский аутизм: диагностика и коррекция : учеб. пособие / Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук. – СПб. : Дидактика Плюс, 2004. – 80 с.

3. Демьянчук, Л. Н. Методические рекомендации по обеспечению комплексного сопровождения развития детей с расстройствами аутистического спектра в условиях непрерывного образования / Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук, Е. Э. Кац. – СПб. : Питер, 2019. – 69 с.

4. Демьянчук, Р. В. Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры / Р. В. Демьянчук // Клиническая и специальная психология. – 2015. – Т. 4, № 4. – С. 12–28.

5. Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи : [сайт]. – URL: https://ppmsp48.ru (дата обращения: 28.01.2026).

6. МАОУ школа информационных технологий № 26 г. Липецка : [сайт]. – URL: https://sh26-lipeck-r42.gosweb.gosuslugi.ru/glavnoe/inklyuzivnoe-obrazovanie/ (дата обращения: 28.01.2026).

7. ВыРАСтите мир. Аутизм в Липецке : [сайт]. – URL: https://vyrastite mir48.ru (дата обращения: 28.01.2026).

К содержанию

Е. И. МЕДВЕДСКАЯ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОБЫДЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ТРАНСФОРМАЦИИ МЫШЛЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ВЕБ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Изменения, произошедшие в условиях жизнедеятельности человека в результате стремительного распространения Интернета и других цифровых технологий, достаточно хорошо заметны. Однако, следуя постулату культурно-исторической психологии об инструментальной природе психического, эти внешние изменения неизбежно ведут за собой и внутренние, в т. ч. и относящиеся к познавательным функциям. Вопрос об этих изменениях крайне редко становится проблемой научных исследований, поэтому вполне ожидаемо, что и эмпирических данных существует довольно ограниченное количество.

Считается, что проблема «трансформации мышления под влиянием ИКТ восходит к классическим работам Г. Рейнгольда (2006) и М. Маклюэна (2003), поставившим вопрос о мере воздействия повседневного использования технологий на восприятие мира человеком…» [1, с.203]. Однако реально проблема была обозначена на три десятилетия ранее A. Toffler в концепции футурошока. Согласно предсказаниям ученого, психологические последствия информационной перестимуляции будут проявляться на трех основных уровнях: на сенсорном уровне – это искажение восприятия реальности; на когнитивном – «информационная перегрузка ослабляет способность “думать”» [2, с. 283]; на личностном уровне фиксируется «перестимуляция решений», вызванная разнообразием различных источников информации и противоречащая психической организации: увеличение количества выборов требует от человека большего времени для принятия решения, а это увеличение практически невозможно из-за «давления ускорения» [2, с. 290]. Накопление названных индивидуальных последствий выражается в социальном масштабе в общем снижении рациональности.

A. Toffler принадлежит и термин «клиповость», все шире употребляемый для характеристики мышления представителей поколения Google как быстрого, хаотичного, фрагментарного, неструктурированного, алогичного, нерефлексивного и др. Если мышление представителей подрастающих поколений обозначается как клиповое (хотя крайне неоднозначен вопрос о том, считать ли его вообще мышлением или это некое новое сетевое мышление [1, с. 205–206]), то для характеристики мышления представителей старших поколений чаще используется понятие «гипертекстуальность». Гипертекстуальное мышление непоследовательное, перегруженное излишней информацией, что затрудняет понимание материала и его запоминание.

Подобное мышление, как и предсказывал A. Toffler, отличается потерей автономности субъекта познания, подчиняя его «логике технологии», поскольку человек оперирует уже не столько данными, полученными в результате собственного опыта, сколько воспринятыми по информационно-коммуникативным каналам (А. А. Калмыков, 2007). Такое мышление полифонично и характеризуется логомахией (В. И. Курбатов, 2013). Еще одной особенностью гипертектуального мышления является его пралогичность (Т. Н. Шметова, 2013) или архаичность/мифологичность (А. М. Яковлева, 2013): если линейное (или понятийное) мышление способно к установлению причинно-следственных связей, то мифологическое мышление базируется на принципах подобия и партиципации.

В условиях дефицита научных данных представляется целесообразным обращение к еще одному источнику информации о происходящих изменениях мышления, а именно к повседневному опыту самих веб-пользователей. Целевой группой для сбора информации выступили педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию, что объясняется следующими причинами. Во-первых, по роду профессиональной деятельности – это лица, являющиеся активными интернет-пользователями. Во-вторых, это люди не только знакомые с психологией и дифференцирующие различные познавательные процессы, но и являющиеся, условно говоря, «практическими когнитивными психологами», поскольку именно актуальное состояние этих процессов и их изменения они должны учитывать при осуществлении образовательного процесса. И, наконец, это лица, имеющие значительный опыт достаточно эффективной профессиональной деятельности, в ходе приобретения которого они должны были бы овладеть общими навыками рефлексии.

В исследовании, проводимом на протяжении 2023–2024 гг., принимало участие 200 педагогов различных специализаций (физики, химики, математики, биологи, историки, филологи), в возрасте средней взрослости от 40 до 60 лет ($M \pm SD = 49{,}6 \pm 5{,}7$), работающих в различных учреждениях общего среднего образования Брестской области. Методикой сбора данных выступало свободное описание. Респондентам (анонимно и добровольно) предлагалось ответить на два вопроса открытого типа: «Замечали ли вы изменения мышления другого, взрослого человека во взаимодействии с Интернетом? Если да, то какие?» и «Замечали ли вы изменения собственного мышления во взаимодействии с Интернетом? Если да, то какие?».

Качественный контент-анализ полученных ответов позволил дифференцировать их на две категории: 1) общее направление изменений (позитивное/негативное) и 2) конкретизация зафиксированных изменений. Количественная обработка данных состояла в частотном анализе выделенных категорий.

Ожидаемо, что часть поставленных вопросов осталась без ответов. Количество таких пропущенных вопросов относительно мышления другого человека присутствует у 40 % опрошенных, относительно собственного мышления – у 70 %.

Результаты оценки респондентами изменений мышления интернет-пользователей представлены в таблицах 1 и 2, в которых данные представлены в процентах от общей выборки.

Таблица 1 – Изменения мышления другого человека во взаимодействии с веб, %

Направление изменений			
Позитивное		Негативное	
Улучшается	3,5	Ухудшается	10
		Снижается	8
		Сужается	3
		Затормаживается	2,5
		Упрощается	1,5
		Люди тупеют	1
		Отключается	0,5
		Удручающе минимизируется	0,5
Конкретизация изменений			
Ускоряется (более быстрое)	1	Становится менее логичным	6
Становится более аналитичным	0,5	Превращается в клиповое	4
Становится более разносторонним	0,5	Ориентировано на готовые ответы	2
Развивается фантазия	0,5	Становится образным	2
		Становится ограниченным	2
		Становится шаблонным	1,5
		Становится примитивным	1,5
		Становится спутанным	1
		Более однобоким	1
		Становится не самостоятельным	1
		Превращается в узконаправленное	0,5
		Становится скудным	0,5
		Детское у взрослого	0,5
		Нарушаются причинно-следственные связи	0,5

Данные таблицы 1 демонстрируют содержательное разнообразие описаний негативной направленности изменений, а их конкретизация содержит описание характеристик клипового мышления/сознания. По мнению респондентов, мышление теряет характеристики высокого уровня своего развития – логичность и самостоятельность: «Нет необходимости

развивать мышление, ведь очень быстро можно получить готовые решения», «Люди стали меньше рассуждать, так как ответ можно найти в Интернете».

В таблице 2 отражены ответы респондентов, описывающие изменения собственного мышления в интернет-опосредованной деятельности.

Таблица 2 – Изменения собственного мышления во взаимодействии с веб, %

Направление изменений			
Позитивное		Негативное	
Развивается	4	Ухудшается	7
		Замедляется	1
		Перегружается	1
		«Зависает» на увиденном	1
		Перегружается	1
		Снижается	1
		Отключается	1
		Захламляет голову	1
		Затормаживается	1
		Становится некогда думать	0,5
Конкретизация изменений			
Становится более аналитичным	1	Снижается критичность	1
Становится более быстрым	0,5	Превращается в клиповое	1
Становится более разносторонним	0,5	Становится не креативным	0,5
Активизируется	0,5	Прыгает с одного на другое	0,5
Появляется много новых идей	0,5	Становится спутанным	0,5
Обнаруживается способность видеть планируемый результат	0,5	Появляется боль в голове	0,5

При анализе данных таблицы 2 обращает на себя внимание идентичная по количественной выраженности и содержательной наполненности вторая категория контент-анализа, в которой конкретизируются альтернативные направления изменений. Относительно негативных изменений пользователи поясняют их появление либо ускорением темпа жизни («Некогда думать. Ищу готовые ответы и варианты»), либо возможностью отказа от усилий благодаря возможностям интернет-технологии («Лень думать самой. Трачу много времени на поиск готовых ответов в Интернете. Надо с этим завязывать»). В ретроспективных объяснениях позитивных изменений пользователи отмечают целевое использование Сети, например «Если использовать Интернет только для работы, то улучшается. Если использовать как средство развлечения, то ухудшается».

Таким образом, полученные эмпирические данные позволяют сделать следующие основные заключения.

1. Содержание обыденных представлений об изменениях мышления, представленных в ретроспекции педагогов, достаточно точно отражает

академическое описание гипертекстуальности мышления взрослого веб-пользователя.

2. В описаниях позитивных изменений достаточно однозначно обнаруживаются указания на необходимость сформированности у веб-пользователя метакогнитивной позиции относительно содержания и реализации своей интернет-опосредованной деятельности.

3. Происходящие изменения позволяют сформулировать новую культурную задачу психологической науки и практики как сохранение естественного интеллекта в контексте интенсивного развития искусственного.

Список использованной литературы

1. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие / Г. У. Солдатова, Б. И. Рассказова, А. Е. Вишнева [и др.]. – М. : Акрополь, 2022. – 356 с.

2. Тоффлер, А. Футурошок : пер. с англ. / А. Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 464 с.

К содержанию

О. Д. МИНАЕВА[1], Ю. Б. ВАФИНА[2]
[1]Россия, Москва, МГПУ
[2]Россия, Москва, ЦПРиН

ПОЛИФАКТОРНОСТЬ НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ПЕРИНАТАЛЬНОГО ПОРАЖЕНИЯ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

Современные научные данные свидетельствуют о том, что более чем в 60 % случаев нарушения психофизического развития имеют перинатальные истоки, а признаки перинатального повреждения нервной системы отмечаются у 40–85 % детей первого года жизни [1; 2].

В ситуации с тяжелыми вариантами перинатальной патологии в виде структурных аномалий, генетических заболеваний, родовых травм клиническая картина повреждения или недоразвития нервной системы очевидна уже с первых дней жизни и ориентирует родителей и специалистов на проведение лечебно-абилитационных мероприятий. В ситуации же, когда перинатальная патология не манифестирует в раннем периоде или имеет легкую или среднюю степень тяжести, ребенок не попадает в зону внимания специалистов [3].

Сам факт наличия перинатального поражения центральной нервной системы (далее – ЦНС) не дает возможность достоверно прогнозировать

степень вероятности формирования дизонтогенетического сценария, так как на развитие и созревание нервной системы влияет ряд факторов, которые могут носить как патологический, так и компенсаторно-приспособительный характер.

Развитие нервной системы в данном случае обусловлено взаимосвязанными онтогенетическими, культурно-средовыми, саногенетическими и компенсаторными факторами. Так, к факторам нормального функциогенеза можно отнести:

– онтогенетически программированные механизмы роста и формирования специфичных для каждого периода развития нейроэндокринных процессов;

– развитие под влиянием стимулирующих воздействий окружающей среды;

– формирование адаптивно-приспособительных механизмов в рамках функциональных возможностей организма;

– культурно обусловленное усвоение знаний, умений и навыков;

– адаптационно-приспособительные стратегии поведенческого уровня.

В свою очередь, к патогенетическим явлениям можно отнести:

– резидуальные последствия перинатального поражения нервной системы, которые Н. П. Павлов метко обозначил термином «первичный полом»;

– патогенетические процессы, продолжающиеся в поврежденной нервной системе, формирующие патогенные доминанты и функциональные связи;

– саногенетические процессы, возникающие как реакция организма на повреждение, но направленные на оптимизацию функционирования в условиях патологии;

– процессы адаптации, сформированные под влиянием коррекционно-педагогического и лечебного воздействия.

Сложное сочетание патологических и адаптационно приспособительных факторов в итоге формируют индивидуальный профиль психофизического развития ребенка с последствиями перинатального поражения нервной системы (далее – ППНС).

Следует подчеркнуть, что адаптационно-приспособительные механизмы также неоднозначны по конечному эффекту и в ряде случаев могут приобретать патологическое значение, например: поведенческие стратегии избегания, отказа, патологические мышечные установки и т. д.

Нас заинтересовали механизмы взаимовлияния указанных групп факторов перинатального генеза на речевое развитие. Для выявления возможных взаимосвязей и закономерностей нами изучены истории болезней, результаты обследований врачами неврологами, психиатрами,

нейропсихологами и логопедами детей в возрасте от 36 до 72 месяцев, имеющих перинатальное поражение нервной системы легкой и средней степени, проходивших курс реабилитации в Центре патологии речи и нейрореабилитации г. Москвы. У всех детей отмечалось нарушение речевого развития различной степени тяжести.

Всего было проанализировано 200 комплектов документации, что позволило выявить определенные закономерности процессов речевого развития у детей данной группы.

Более 86 % от общего числа обследованных имели указание на перинатальное повреждение ЦНС ишемически-гипоксического характера, что соответствует данным о преобладающем влиянии гипоксии на повреждение нервной системы в перинатальном периоде.

У большинства матерей детей с нарушениями речевого развития на фоне ППНС отмечались заболевания сердечно-сосудистой системы (13,85 %), гестационный диабет (5,9 %), патология щитовидной железы (4,95 %). Беременность у 20 % сопровождалась преэклампсией и эклампсией. 32,28 % родов проходили путем кесарева сечения, а 10 % детей, родились недоношенными. Однако, согласно медицинским записям, тяжелая патология неонатального периода не фиксировалась, а ранее психофизическое развитие проходило в рамках нормативных показателей, что позволяет предположить достаточно высокий ресурс детского организма, амортизирующий патологическое влияние неблагоприятных условий внутриутробного развития и родов, обеспечивая успешную неонатальную адаптацию. Согласно записям в истории развития, в 100 % случаев до 24 месяцев родители и специалисты не отмечали фактов, настораживающих по вопросу нарушений психофизического развития. Однако, начиная с возраста 36 месяцев, отмечен прогрессивно увеличивающийся разрыв между нормативными показателями речевого развития и актуальным уровнем речи ребенка, что становилось причиной обращения к специалистам. Основными жалобами в возрасте 36–42 месяцев были низкая речевая активность, сохранение примитивных способов коммуникации (вокализация, жест, крик), неудовлетворительное накопление словаря, множественные нарушения слоговой структуры слова, звукопроизношения, трудности усвоения грамматических категорий. К возрасту 48 месяцев степень отставания от возрастных показателей увеличивалась.

Таким образом, становится очевидным, что перинатальное повреждение нервной системы легкой и средней степени не оказывает значимого патогенного влияния на доречевое развитие, не обусловливает появление специфических патологических феноменов в виде нарушений жевания и глотания, двигательных нарушений в общей и артикуляционной моторике.

Однако нарастающий уровень требований к качеству звучащей речи, увеличение объема воспринимаемой вербальной информации, превышающее адаптационно-приспособительные ресурсы ребенка с последствиями ППНС, клинически проявляет ограниченность возможностей расширения речевых навыков и разрыв между нормативным и фактическим речевым развитием.

В данном контексте важно определить механизмы недостаточности ресурсов речевого развития. Анализ наследственно связанных факторов у детей, имеющих выраженное отставание в речевом развитии, показал, что у родственников первой линии FH+ в 13 % отмечались задержки психоречевого развития, в 11,6 % дислексии/дисграфии, у 4 % алалии, у 8,5 % нарушения обучаемости, у 3,3 % заикание. Важно подчеркнуть, что эти показатели значительно выше, чем в популяции. Кроме того, зачастую в одном семейном древе фиксировались сочетания нескольких факторов, а у родственников второй линии имелись данные о психических заболеваниях и неуточненных нарушениях нейроразвития, достигающие 8,5 %. В качестве примера можно привести историю развития М. И., 4,5 лет с тяжелым нарушением речевого развития (общее недоразвитие речи 1, дизартрия), у матери которого в анамнезе дизартрия, а у отца заикание, при этом бабушка по отцовской линии имела трудности в обучении неуточненного генеза.

В таких случаях, вероятно, речь идет не о прямом наследовании какого-либо варианта речевой патологии, а наследственной уязвимости церебральных структур, обеспечивающих процесс речевого развития.

В целом в изученной нами выборке нарушения речевого и психического развития у родственников первой и второй линии отмечались у 28 % от общего числа обследованных, что значительно превышает представленность данного фактора в популяции.

Эффект неблагоприятного влияния факторов социальной среды, который также может оказывать значительное влияние на речевое развитие, в исследовании нами был минимизирован: для анализа отбирались только дети воспитывающиеся в социально благополучных монолингвальных семьях. Для исключения влияния других заболеваний нервной и соматической системы в группу анализа не включены дети с парезами и параличами, нарушениями слуха и интеллекта.

Анализ уровня речевого развития показал, что в 100 % случаев у детей с последствиями ППНС легкой и средней степени медико-психолого-педагогическим консилиумом Центра патологии речи и нейрореабилитации диагностировано расстройство экспрессивной речи F80.1, у 42 % дисфазия и афазия R 47.0, а также у 58,6 % дизартрия R 47.1.

Таким образом, резюмируя результаты анализа фактических данных, можно сделать предварительный вывод о том, что нарушение речевого развития у дошкольников с отдаленными последствиями ППНС легкой и средней степени с большой степенью вероятности обусловлено сочетанием наследственно обусловленной уязвимости нервной системы в целом и повреждающим влиянием перинатального повреждения ЦНС. Отсутствие клинических проявлений речевого дизонтогенеза в возрасте до 36 месяцев, обеспечивается включением адаптационно приспособительного ресурса, что способствует нормальному протеканию доречевого и раннего речевого развития. Однако в возрасте 36–42 месяцев, когда у нейротипично развивающегося ребенка происходит спурт нейрогенеза, апоптоз, активное освоение речевых и когнитивно- поведенческих навыков, позволяющих перейти на новый этап развития, преодолеть кризис 3 лет, выйдя из него с коренными изменениями психики, освоить словотворчество и другие языковые и речевые навыки, ребенок с последствиями ППНС оказывается несостоятельным перед возникающими вызовами. Возрастающий запрос социума к его речевым возможностям, расширение социальных контактов выявляют функциональную недостаточность, зачастую усугубляющуюся рядом патологических приспособительных стратегий – негативизма, игнорирования обращенной речи, снижения внимания к вербальным стимулам, нарушения поведения.

Высокая представленность в семейном анамнезе фактов психоречевого дизонтогенеза позволяет предполагать типичность сочетания наследственно обусловленной уязвимости нервной системы и влияния патологически перинатальных факторов, что в совокупности и обусловливает недостаточность функционального базиса речевого развития у детей с последствиями ППНС легкой и средней степени.

Данная гипотеза требует дальнейшей проверки и установления корреляционных связей между компонентами, обеспечивающими психоречевое развитие.

Список использованной литературы

1. Соколовская, Т. А. Перинатальная патология и ее последствия для здоровья населения. Аналитический обзор / Т. А. Соколовская // Социальные аспекты здоровья населения. – 2025. – № 71 (3S). – С. 18. – URL: http://vest nik.mednet.ru/content/view/1777/30/lang,ru/ (дата обращения: 09.02.2026).

2. К вопросу о заболеваемости детей с перинатальной патологией в Российской Федерации / Е. В. Плотникова, Л. В. Кочорова, Н. И. Вишняков, П. И. Константинова // Вопросы практической педиатрии. – 2023. – Т. 18, № 3. – С. 13–17.

3. Студеникин, В. М. Основные состояния перинатальной неврологии: особенности амбулаторного катамнеза / В. М. Студеникин // Лечащий врач. – 2019. – № 10. – С. 36–39.

К содержанию

А. В. МИРОНОВА
Россия, Москва, МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Под коммуникативными навыками в отечественной педагогике понимаются «осмысленные действия ребенка на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности, а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения» (Е. О. Смирнова). Л. Я. Лозован рассматривает их как «индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие условия для личностного развития, адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности» [1, с. 131].

Современное общество предъявляет повышенные требования к коммуникативной компетентности как к базовому условию успешной профессиональной реализации. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья эта проблема приобретает особую остроту, поскольку нарушения в коммуникативной сфере входят во второй уровень особых образовательных потребностей детей данной категории (В. И. Лубовский). Второй уровень особых образовательных потребностей определяется на основе закономерностей, общих для всех типов нарушенного развития. Сюда относят, во-первых, трудности взаимодействия с окружающим миром, приводящие к обеднению социального опыта и искажению способов общения с другими людьми. Все это усложняет социализацию, а следовательно, и социальную адаптацию детей с различными типами нарушений в развитии: замедляются процессы усвоения и воспроизводства социального опыта, установления социальных связей и межличностных отношений, благодаря которым человек учится жить совместно с другими. Одни трудности взаимодействия с окружающим миром обусловлены особенностями его отражения и познания (например, при нарушениях слуха и зрения), другие – изменением способов общения, связанным со своеобразием или отставанием в становлении речевой деятельности. Из-за трудностей отражения

у детей формируется неадекватный или своеобразный образ мира. Нарушения в формировании речевой деятельности касаются как процессов порождения речевых высказываний, так и процессов понимания речи в зависимости от варианта нарушенного развития [2]. При этом следует подчеркнуть, что развитые коммуникативные навыки непосредственно влияют на успешность детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) к будущей трудовой адаптации, становясь важнейшим ресурсом их успешной интеграции в профессиональную среду.

Профессиональное самоопределение подростков с ОВЗ представляет собой сложный многофакторный процесс, в котором коммуникативные навыки выступают не только инструментом социального взаимодействия, но и фундаментальной основой для построения профессиональной идентичности [3]. Как отмечают исследователи, у подростков с нарушениями слуха наблюдается фрагментарность представлений о своих функциональных возможностях и себе как о личности; несоответствие самооценки реальным возможностям и сложность идентификации» [2, с. 17; 4, с. 167], что связано в т. ч. с недостаточным развитием коммуникативной сферы.

Для подростков с ОВЗ коммуникативные навыки приобретают особое значение в контексте профессионального самоопределения [5]. Они выступают необходимым условием для:

– осознанного выбора профессии с учетом своих возможностей и ограничений;

– эффективного взаимодействия в процессе профориентационных мероприятий;

– успешной самопрезентации при трудоустройстве;

– адаптации к профессиональной среде;

– построения карьерной траектории.

Особую актуальность данная проблема приобретает в контексте формирования поколения Альфа – детей, рожденных в период с 2010 г. по настоящее время, для которых характерна цифровая иммерсия, зависимость от гаджетов и сокращение живого межличностного общения [6]. Зачастую для этих детей характерна замена личных контактов «онлайн-коммуникацией». Наблюдая тенденции внедрения цифровизации во все аспекты нашей жизни, можно предположить, что навык информационной коммуникации в ближайшие годы будет особо актуален для успешной интеграции в современное профессиональное общество. Данная тенденция усугубляется при наличии нарушений развития, создавая дополнительные барьеры на пути формирования полноценных коммуникативных компетенций, необходимых для профессиональной социализации. Для подростков с ОВЗ это становится критически важным фактором успешной трудовой адаптации. Многие

исследователи подчеркивают необходимость совершенствования у подростков с ОВЗ умений профессиональной коммуникации и самопрезентации, включая навыки вести устную и письменную коммуникацию, профессиональное самопозиционирование, которое помогает установить положительное представление о себе в глазах других людей или на рынке труда [4; 7].

Однако, как показывает практика, научиться этому за краткий срок проведения только профориентационных мероприятий в старших классах невозможно. Работа по формированию коммуникативных навыков должна вестись системно на всех уровнях образования, обеспечивая «бесшовность» динамики развития коммуникативной компетентности [7].

Решение проблемы формирования коммуникативных навыков у подростков с ОВЗ как основы профессиональной траектории требует применения педагогического прогнозирования и социального проектирования. При этом под педагогическим прогнозированием понимается предвидение будущих знаний и умений у учащихся в процессе их обучения, что играет значимую роль не только в планировании образовательной деятельности, подборе наиболее подходящих методов и форм обучения для обучающихся [8], но и в использовании информационно-коммуникационных технологий для создания актуальной настоящему времени образовательной среды, в т. ч. для обучающихся с ОВЗ [9].

Социальное проектирование, являясь частью педагогического прогнозирования, направлено на оказание помощи обучающимся в адаптации к меняющейся среде, чтобы те чувствовали себя в ней успешными [5]. В контексте профессионального самоопределения подростков с ОВЗ социальное проектирование предполагает:

– разработку индивидуальных планов развития коммуникативных, в т. ч. информационно-коммуникативных навыков, с учетом специфики нарушения и профессиональных предпочтений подростка;

– создание образовательной среды, моделирующей профессиональные коммуникативные ситуации;

– вовлечение семьи в процесс формирования коммуникативной компетентности как условия успешной профориентации, которое подразумевает их включение через консультации, совместные мероприятия, формирование адекватного понимания профессиональных возможностей ребенка;

– использование цифровых технологий и мультимедийных ресурсов (включая адаптированную мультипликацию) для развития коммуникативных навыков в контексте знакомства с миром профессий.

Формирование коммуникативных навыков у подростков с ОВЗ выступает необходимым условием успешной профессиональной траектории. Недостаточная сформированность коммуникативной компетентности

создает серьезные барьеры на пути профессионального самоопределения, самопрезентации и трудовой адаптации. Психолого-педагогическое сопровождение данного процесса выступает тем интегративным механизмом, который трансформирует системный подход к формированию коммуникативной компетентности в конкретные практики инклюзивной среды, обеспечивая преемственность индивидуализированных образовательных траекторий от развития вербальных и невербальных форм общения к успешному профессиональному самоопределению и трудовой адаптации обучающихся с ОВЗ [10].

Развитие коммуникативных навыков должно рассматриваться не как изолированный педагогический процесс, а как фундаментальная основа для формирования профессиональной идентичности, успешной социализации и построения осознанной профессиональной траектории подростков с ОВЗ. Только при условии целенаправленной и системной работы по развитию коммуникативной компетентности можно обеспечить равные возможности для профессиональной реализации данной категории обучающихся в современном обществе.

Список использованной литературы

1. Фурсова, Н. А. Психолого-педагогические основы формирования коммуникативных навыков у детей с ОВЗ / Н. А. Фурсова, Н. Л. Карачевцева, Е. Л. Сикорская // Вестник Омского университета. – 2019. – Т. 5. – С. 131–137.

2. Богданова, Т. Г. Определение понятия «особые образовательные потребности» в работах В. И. Лубовского / Т. Г. Богданова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2018. – № 1 (75). – С. 15–21.

3. Гусейнова, А. А. Профессиональная ориентация лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / А. А. Гусейнова, В. В. Мануйлова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2023. – № 1 (95). – С. 11–19.

4. Левченко, И. Ю. Личностные аспекты профессиональной ориентации старшеклассников с инвалидностью / И. Ю. Левченко // Непрерывное инклюзивное образование: теория, история, методология : материалы XI Междунар. теорет.-методол. семинара. – М., 2019. – С. 165–171.

5. Рощина, Г. О. Формирование коммуникативных навыков у детей с ОВЗ поколения Альфа как основа педагогического прогнозирования и социального проектирования / Г. О. Рощина, Л. С. Русанова, Т. Д. Артемьева // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 4. – С. 161–169.

6. Мухаметзянова, Ф. Г. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании /

Ф. Г. Мухаметзянова, К. И. Степанова // Глобальная экономика и образование. – 2021. – № 2. – С. 42–50.

7. Миронова, А. В. Механизмы профессионального самоопределения обучающихся с нарушениями слуха в условиях бесшовности образования / А. В. Миронова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2025. – № 2 (104). – С. 69–76.

8. Горбунова, Н. В. Педагогическое прогнозирование: теоретический аспект / Н. В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 79–81.

9. Приходько, О. Г. Информационно-коммуникационные технологии как эффективный компонент реабилитационной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями / О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова // Специальное образование. – 2020. – № 4 (60). – С. 57–66.

10. Мануйлова, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение как необходимое условие функционирования системы инклюзивного образования / В. В. Мануйлова // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями : материалы VIII Междунар. теорет.-методол. семинара, Москва, 14 марта 2016 г. – М. : Парадигма, 2016. – Т. 1. – С. 50–57.

К содержанию

И. Н. МОЛОДКИНА-МАКАРЕВИЧ[1], В. Ю. МОСКАЛЮК[2]
[1]Беларусь, Барановичи, БарГУ
[2]Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И СКЛОННОСТИ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Помогающие профессии – это любая деятельность, основанная на оказании помощи людям, имеющим проблемы в разных сферах жизни [1]. Педагоги и психологи являются представителями таких профессий.

В ходе работы с подростками и лицами юношеского возраста педагогам-психологам часто приходится сталкиваться с разнообразными проблемами. Данная статья посвящена такой проблеме, как изучение взаимосвязи стрессоустойчивости и склонности к суицидальному поведению в раннем юношеском возрасте (15–18 лет).

Молодые специалисты после окончания вуза, в частности педагоги-психологи, стакиваются с проблемой использования качественных методик

для изучения вопросов стресса и стрессоустойчивости, а также суицидального поведения лиц подросткового и юношеского возраста, так как программами практик не всегда предлагаются инструменты и критерии оценивания той или иной проблемы [2].

Недостаточное владение диагностическим инструментарием, как правило, обусловлено и тем, что задачи практического обучения не могут предусмотреть изучение всех психологических диагностик. Педагог-психолог, как правило, владеет стандартным набором диагностических методик, которые не всегда позволяют изучить ту или иную проблему комплексно. Педагоги-психологи часто знакомы только в общем с методиками, связанными с изучением эмоциональной сферы личности и разных аспектов саморазрушающего поведения, испытывают трудности с дифференциальной диагностикой, в частности с изучением проблемы, где заканчивается ситуация стресса и начинается суицидальное поведение, что делает адресную профилактическую работу формальной.

Как писала в своих статьях Т. А. Литвинова, помимо трудностей, связанных с составлением исследовательских корпусов текстов, ученые, занимающиеся анализом особенностей речи суицидентов, сталкиваются с проблемой выбора языковых параметров, так как лингвистический анализ должен опираться на существующие в науке концепции, объясняющие суицидальное поведение [3]. Т. А. Литвинова делала акцент на том, что в работах других исследователей игнорируются современные данные об особенностях работы мозга суицидентов. Из вышеуказанного можно сделать вывод, что речевые обороты, ассоциации или сопоставления в проводимых с испытуемыми методиках можно ставить под сомнения, так как возникают вопросы о целесообразности их проведения и информативности.

По мнению многих авторов, например А. В. Самулевича, одним из наиболее распространенных факторов, способствующих покушению на самоубийство, является депрессия [4]. Из этого следует, что для достоверности при изучении склонности к суицидальному поведению нельзя использовать только методики по изучению склонности к суицидальному поведению, в идеале их надо использовать в сочетании с изучением депрессии, чувством вины, стрессоустойчивости и одиночества. Данный аспект подразумевает большую энергозатратнось для специалистов, а учитывая тот факт, что предложенные методики в методических рекомендациях не являются научно обоснованным пакетом документов, они могут рассматриваться как «неподходящие» для изучения данной проблемы на научном уровне. В методических рекомендациях (ГУО «Минский областной институт развития образования», 08.10.2025 № 1-3-25, 368) во все учреждения общего среднего образования направило памятку

по профилактике и диагностике суицидального риска), где предложен ряд методик на усмотрение самих специалистов (выбор нечетного количества методик), методики по изучению депрессии и склонности к суицидальному поведению, но не предложено изучение чувства одиночества, стрессоустойчивости и акцентуаций характера, результаты которых могли бы более четко и конкретно отразить картину эмоционального состояния испытуемого в ракурсе изучения проблемы саморазрушающего поведения.

В раннем юношеском возрасте взаимосвязь склонности к суицидальному поведению с другими аспектами эмоциональной сферы, например в сочетании с низким уровнем стрессоустойчивости, может привести к печальным последствиям. Поэтому имея реально работающие методики для выявления данных аспектов, можно заранее просчитать возможные последствия и не допустить их. Изучив детально эти взаимосвязи, можно разработать корректную программу развития навыков стрессоустойчивости и жизнеутверждающего поведения, развития позитивного мышления и восприятия в раннем юношеском возрасте. Профилактическая работа при этом должна быть направлена не столько на устранение стрессов, сколько на развитие у юношей и девушек навыков саморегуляции и повышение уровня толерантности к стрессу.

Сказанное выше позволяет говорить о необходимости модернизации процесса обучения специалистов помогающих профессий (педагогов-психологов) через введение междисциплинарных моделей, разработку курсов, объединяющих нейрофизиологию, психологию развития и кризисную психологию, с акцентом на стресс и суицид; усиление практической супервизии, т. е. обязательного анализа проделанной работы под руководством опытных супервизоров, где ключевым будет определение роли стресса и ресурсов стрессоустойчивости исследуемых, риска формирования у них суицидального поведения.

Проблема склонности к суицидальному поведению не может быть решена без качественной подготовки специалистов, способных видеть глубинные взаимосвязи между психоэмоциональным состоянием личности и его способностью противостоять жизненным трудностям.

Список использованной литературы

1. Бычкова, М. В. Становление понятия «помогающие профессии» в историческом и социальном контексте / М. В. Бычкова // Человек и образование. – 2020. – № 2 (63). – С. 156–160. – URL: http:// cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-ponyatiya-pomogayuschie-professii-v-istoricheskom-i-sotsiokulturnom-kontekste (дата обращения: 07.02.2026).

2. Сундукова, Э. И. Практическая подготовка студентов помогающих профессий: проблемы и перспективы / Э. И. Сундукова // Социальная

педагогика. – 2017. – № 4–5. – URL: http:// cyberleninka.ru/article/n/prakticheskaya-podgotovka-studentov-pomogayuschih-professiy-problemy-i-perspektivy (дата обращения: 05.02.2026).

3. Литвинова, Т. А. Диагностирование склонности личности к суицидальному поведению на основе анализа ее речевой продукции: методы и подходы / Т. А. Литвинова // Вестник Марийского государственного университета. – 2016. – № 2 (22). – С. 57–61.

4. Смулевич, А. Б. Депрессия в общей медицине : рук-во для врачей / А. Б. Смулевич. – М. : МИА, 2007. – 256 с.

К содержанию

В. Ю. МОСКАЛЮК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СООТВЕТСТВИИ С МНОГОМЕРНОЙ МОДЕЛЬЮ К. РИФФ

Психологическое благополучие является базовым субъективным конструктом, который отражает восприятие и оценку человеком своей жизни и деятельности с точки зрения вершины его потенциальных возможностей. Проблему психологического благополучия рассматривают в контексте исследований счастья и субъективного благополучия, а также удовлетворенности качеством жизни. Уровень благополучия и счастья каждым человеком оценивается в соответствии с его собственной системой ценностей и целей, которые являются индивидуальными. Таким образом, нельзя говорить о единой универсальной структуре и критериях благополучия. В многомерной модели психологического благополучия К. Рифф психологическое благополучие описывается как субъективное самоощущение целостности и осмысленности человеком своего бытия, относится к экзистенциально-гуманистической психологии. Оценка психологического благополучия в рамках модели К. Рифф осуществляется по нескольким параметрам: положительное отношение с другими, автономия (самостоятельность, независимость), умение управлять окружением для удовлетворения собственных потребностей, стремление к личностному росту, возможности целеполагания и поиска смысла жизни, уровень самопринятия и позитивного отношения к себе.

Представим данные исследования по методике «Шкала психологического благополучия Рифф», PWB-M, адаптация Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной (2011), разработанной на основе модели К. Рифф. Методика предназначена для определения уровня психологического благополучия

и определения характера соотношения его компонентов. Для вторичной обработки данных использовался критерий Пирсона. В исследовании приняли участие 60 респондентов в возрасте от 18 до 50 лет. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Значения респондентов представлены в таблице.

Значения по шкале «Автономность» измеряют независимость респондента, его способность принимать решения, не зависящие от мнения других. Распределение значений в выборке отличается от теоретического согласно критерию Пирсона ($\chi^2_{эмп} = 6{,}016$, при $p < 0{,}05$). Высокий балл по шкале выявлен у большинства опрошенных (67 %), что характеризует их как самостоятельных и независимых, способных противостоять попыткам социального окружения «надавить», заставить думать и действовать определенным образом. Эти респонденты сами регулируют собственное поведение, способны мыслить и вести себя независимо, оценивают себя в соответствии с личными критериями/стандартами. На умеренном уровне демонстрирует независимость и способность действовать и принимать решения самостоятельно каждый третий респондент (32 %). При средних значениях автономности человек способен проявлять независимость, но это происходит время от времени, бывают ситуации, когда в поведении проявляется склонность к поиску помощи со стороны других людей в оценке происходящего, себя и своего поведения. Только один респондент зависит от мнения и оценки окружающих; в принятии важных решений он полагается на мнение других, поддается их давлению на мысли и действия, озабочен их ожиданиями и оценками, при принятии важных решений склонен опираться на суждения других.

Таблица – Распределение значений психологического благополучия

Шкалы	Уровни психологического благополучия					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол. чел.	В %	Кол. чел.	В %	Кол. чел.	В %
Общий показатель психологического благополучия	37	62	23	38	0	0
Автономность	40	67	19	32	1	2
Компетентность	32	53	28	47	0	0
Личностный рост	50	83	10	17	0	0
Позитивные отношения с другими	39	65	21	35	0	0
Жизненные цели	25	42	35	58	0	0
Самопринятие	41	68	17	28	2	4

Шкала «Компетентность», по мнению автора методики, отражает способность человека управлять окружением в широком контексте, эффективно справляться с жизненными задачами и ситуациями. В соответствии с полученными данными, фактически каждый второй респондент (53 %) обладает компетенциями в управлении окружением, контролирует внешнюю деятельность, эффективно использует представляющиеся возможности, способен улавливать, выбирать или создавать подходящий контекст или условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей, ценностей и достижения целей. Автор методики использует для обозначения данной шкалы выражение «Господство над окружающей средой», что не случайно, так как респонденты с высокими значениями показателя способны выполнять разнообразные виды деятельности и оценивать свои действия как характеризующейся высоким уровнем мастерства. У респондентов со средними значениями компетентности (47 % от выборки) поиск возможностей или создание условий для реализации собственных потребностей может вызывать трудности, они не всегда высоко оценивают свою деятельность и ее результаты. Сам процесс осуществления деятельности может периодически вызывать у таких респондентов субъективное ощущение сложности. Время от времени они чувствует себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства, не чувствуют контекст ситуации, не видят представляющиеся возможности. Низкие значения по данной шкале отсутствуют.

Значения по шкале «Личностный рост» фиксируют, насколько у человека присутствует стремление к самосовершенствованию и ощущение постоянного развития. Распределение значений отличается от теоретического согласно критерию Пирсона ($\chi^2_{эмп} = 25{,}35$, при $p < 0{,}01$). Большинство респондентов (83 % от выборки) характеризуются высокими значениями показателя. Таким образом, они испытывают чувство непрекращающегося развития, воспринимают себя развивающимися и самореализовывающимся, открыты новому опыту, чувствуют, что их потенциал реализуется, наблюдают с течением времени улучшения в себе и в своих действиях, т. е. свой личностный рост и все большее совершенствование, изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями. При средних значениях по шкале личностного роста (17 % от выборки) в жизни человека чередуются периоды скуки, апатии, отсутствия интереса к жизни и чувства, что он не способен изменяться в лучшую сторону с периодами открытости миру, самопознания и стремления к личностным изменениям, стремление к самосовершенствованию проявляется ситуативно. Низкие значения по шкале отсутствуют.

Шкала «Позитивные отношения с другими» измеряет наличие теплых, доверительных и удовлетворяющих опрашиваемого отношений. Распределение значений отличается от теоретического ($\chi^2_{эмп} = 4{,}816$, при $p < 0{,}05$). Две трети респондентов (65 %) умеют устанавливать доброжелательные, удовлетворяющие их потребности в аффилиации и доверительные отношения с окружающими. Они умеют заботится о благополучии других, способны сопереживать, допускают близкие отношения и не боятся формировать с другим человеком надежный тип привязанности, умеют идти на компромисс и сотрудничать. Каждый третий участник исследования – 35 % от выборки – устанавливает теплые отношения с другими людьми ситуативно, иногда может уступить, пойти на компромисс, в некоторых ситуациях проявляет неуступчивость, открытость и доверительность в отношениях проявляются нечасто, привязанности не отличаются постоянством, могут формироваться по ненадежному типу. Низкие значения по шкале отсутствуют.

Значения по шкале «Жизненные цели» показывают, ощущает ли человек смысл жизни и имеются ли у него цели, к которым он стремится. Согласно данным исследования, 42 % опрошенных имеют цель в жизни и чувство направленности, т. е. знают, зачем и куда они идут. Они полагают, что прошлая и настоящая жизнь имеют смысл, придерживаются убеждений, которые являются источниками жизненных целей, заставляя двигаться к ним. Также их намерения и цели распространяются на всю жизнь, т. е. являются долгосрочными. И у них есть причины и основания для того, чтобы жить. Для 58 % респондентов переживание направленности жизни, стремление к целеполаганию проявляются ситуативно, движение к цели не является у них постоянным явлением, так как чувство осмысленности жизни переживается ими лишь время от времени. Низкие значения по данной шкале отсутствуют.

Шкала «Самопринятие» фиксирует позитивное отношение человека к себе, включая свои сильные и слабые стороны. Распределение значений отличается от теоретического ($\chi^2_{эмп} = 7{,}35$, при $p < 0{,}01$). Результаты исследования показали, что две трети респондентов (68 %) характеризуются высокими значениями показателя. Эти участники исследования позитивно относятся к себе, знают и принимают различные стороны своей личности, свои положительные и отрицательные качества, позитивно оценивают свое прошлое. Иными словами, значения этих участников исследования показали, что они признают и уважают свою индивидуальность, свои возможности и ограничения. Это не подразумевает согласие с тем, что человек не может или не должен меняться, а, наоборот, согласуется с содержанием шкалы «Личностный рост», так как самопринятие является необходимым условием для эффективного саморазвития. Самопринятие является важным

аспектом психологического здоровья, помогает справляться со стрессом, преодолевать трудности, устанавливать здоровые отношения и достигать личных целей, способствует повышению самооценки. При среднем уровне самопринятия (28 %) человек принимает только отдельные черты своей личности, полного осознания, построения целостного образа себя, состоящего как из положительных, так и из отрицательных качеств, не происходит, что может спровоцировать трудности в самореализации. Двое респондентов с низкими значениями по шкале недовольны собой, разочарованы событиями своего прошлого, испытывают беспокойство по поводу некоторых личных качеств, желают быть не тем, кем являются.

Значения общего показателя психологического благополучия свидетельствуют о том, что 62 % опрошенных, имеющих высокие значения по данной шкале, положительно относятся к себе и своей жизни, умеют выстраивать доверительные и доброжелательные отношения с другими людьми, способны выполнять требования повседневной жизни, имеют цели и занятия, придающие жизни смысл, переживают чувство непрекращающегося развития и самореализации, способны следовать собственным убеждениям. При средних значениях общего показателя психологического благополучия, которые зафиксированы у 38 % участников, можно говорить о том, что переживание осмысленности, наполненности жизни и принятие себя проявляется у опрошенных ситуативно, направленность на установление теплых отношений с людьми и компромисс во взаимодействии проявляются у них от случая к случаю, а способность к целеполаганию и умение выбирать жизненные ситуации, успешно реализовывать деятельность, удовлетворяющую личные потребности, обнаруживается нечасто.

Таким образом, большинство опрошенных чувствуют себя комфортно в части принятия решений, касающихся их самих, не боятся быть решительными и смелыми в реализации собственных планов, действуя на основании личных стандартов и принципов, используют как ресурс собственный потенциал; воспринимают себя развивающимися, открыты новому опыту, чувствуют, что их потенциал реализуется, изменяются в соответствии с собственными достижениями, ориентированы на познание себя; умеют устанавливать доброжелательные и доверительные отношения с окружающими, способны сопереживать, допускают близкие отношения и не боятся сформировать с другим человеком надежный тип привязанности; положительно относятся к себе, знают и принимают различные стороны своей личности, включая как положительные, так и отрицательные качества. Вместе с тем способность управлять окружением в широком контексте и эффективно справляться с жизненными задачами и ситуациями, а также стремление к целеполаганию и движение к цели выражены у них умерено, что может «снижать» ощущение внутреннего благополучия.

К содержанию

Е. А. НАУМЕНКО
Узбекистан, Ургенч, УрГУ имени А. Р. Беруни

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИНТУИТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе осуществлена попытка изучить процесс влияния интуитивности на показатели эффективности деятельности следователей прокуратуры и подразделений Министерства внутренних дел. Труд следователей характеризуется высокой степенью вариативности и вероятностных подходов. Поэтому процесс принятия решений и формирование содержательных выводов сопряжен с использованием сложного информационного контента, ограниченного реальными возможностями его получения. В этом случае большое значение в получении и использовании следственной информации приобретает иррациональный путь информационного оборота в деятельности следователя. В ранних работах авторов доказано, что именно информационный компонент в содержании деятельности следователей определяет не только показатели ее эффективности, но и их профессиональные способности, временные параметры работы, систему эмоционально-регулятивных возможностей.

Наш научный интерес охватывал вопросы значения интуитивности личности следователей в определении эффективности их деятельности. Новое направление исследование в этой отрасли психологического знания определили его актуальность.

Целью исследования была необходимость определить факт влияния интуитивности на эффективность (успешность) следственной деятельности. Объектом исследования явились следователи прокуратуры и других подразделений МВД, предметом – уровень интуитивности их личности, который статистически сопоставлялся со стажем их работы в органах, показателем эффективности их деятельности (определяемый методом экспертной оценки). Экспериментальная выборка была сформирована из специалистов – следователей взрослого возраста (22–45 лет), имеющих высшее юридическое образование, занимающихся расследованием и дознанием экономических, административных и уголовных преступлений. Количественно выборка состояла из 59 человек.

Методологическую основу исследования определили работы Б. Г. Ананьева [1], Л. М. Веккера [2], Б. Ф. Ломова [3] с позиции субъектно-деятельностной и системной организации психики. Теоретическую основу представили труды Е. А. Науменко об интуиции как о способе подсознательной обработки информации, личностном качестве – интуитивности

в форме предобраза – архетипической идентификации объекта [4]; И. В. Васильевой – интуиции и деятельности [5; 6]; идеи К. Г. Юнга о бессознательности и синхронистичности как механизмах интуиции [7; 8]. Методический инструментарий был представлен авторскими методиками исследования интуиции и интуитивности (четыре методики), разработанными Е. А. Науменко [9]. Параметры личностных свойств, связанных с показателем уровня интуитивности, изучались по методике СМИЛ [10]. Основу количественного анализа полученных фактологических данных составили статистические методы корреляционного, дисперсионного и факторного анализов с использованием необходимых статистических критериев, реализуемые в программе «Statistica 19.0.»

Одними из первых в исследовании проблематики интуиции и интуитивности в рамках психологического знания были работы Е. А. Науменко. Результатом таких работ явились концептуальные разработки, а затем и создание теоретического подхода к содержательным определениям интуиции и интуитивности [9; 11–13]. Психологическое определение интуиции и интуитивности в представленных работах имеет четкое содержательное определение. Первое понятие интуиции трактуется следующим образом: «…психологическое явление, обеспечивающее специфический процесс обработки информации на неосознаваемом уровне, в форме мониторинга и селективности (избирательности), выражающийся в специфике формирования интуитивного образа (категория предобраза – Е. А. Науменко, А. А. Крылов) с последующей его актуализацией в виде знания. Под знанием мы понимаем результат процесса реализации интуиции, некую субъективную модель действительности, выраженную представлением, понятием, суждением, умозаключением и другими конструктами, парциальные характеристики которых зависят от содержательных особенностей интуиционного образа и уровня (степени) его актуализации» [9]. Понятие же интуитивности определяется как психологическое свойство парциальной включенности свойств интуиции в системную организацию личности. Степень включенности таких свойств в психологическую организацию личности определяет уровень ее интуитивности, который зависит от возможностей актуализации интуиционных образов и особенностей их рефлексирования. Таким образом, интуитивность является психологическим свойством личности, определяющим специфический способ информационного взаимодействия с действительностью на основе реализации свойств интуиции в ее системной организации [14].

Следующим специализированным шагом на пути исследования интуиционных возможностей личности – интуитивности, в реальной деятельности специалистов следственной деятельности стали работы

И. В. Васильевой, изучавшей параметры влияния интуитивности на интегративные показатели работы сотрудников МВД [5; 13]. Особенности дискурсивного интуитивного мышления в последние годы изучает Л. С. Тихомирова, определяя степень использования интуитивного компонента знания в мышлении, в речемыслительных процессах. Она указывает на научно обоснованный факт получения дискретных форм знания из сферы подсознания [15]. Интуицию с позиций представленности в разнообразных состояниях, переживаемых человеком в субъективно значимых ситуациях, рассматривают молодые исследователи Е. Н. Туркова, Е. А. Карачковская, В. О. Исаев. Они утверждают, что в эмоционально напряженных ситуациях жизни человека, в регулятивных процессах организации его психической деятельности значительно увеличивается потенциал интуитивного психического компонента [16].

Количество работ подобной ориентации особенно увеличивается в последние годы, что свидетельствует о возрастающем интересе исследователей к проблематике влияния процессов интуиции и интуитивности на различные сферы активности современного человека.

Результаты, полученные в работе по изучению особенностей личности следователей с различными уровнями показателей интуитивности, выявили интересные положения.

Исследование разнополюсных групп (низкоинтуитивных и высокоинтуитивных, низкоэффективных и высокоэффективных) обусловлено необходимостью поиска психологических характеристик свойственных этим группам. В связи с этим была выдвинута следующая гипотеза: эффективность профессиональной деятельности следователей связана с уровнем интуитивности его личности. Истинность этой гипотезы проверялась при помощи процедуры ранговой корреляции (критерий Спирмена). Интерес исследования заключался в возможности проверить выдвинутую гипотезу.

Результаты ранговой корреляции показывают, что высокоэффективные следователи характеризуются следующими особенностями: эмоциональной устойчивостью, смелостью выдвижения версий, проницательностью, импульсивностью, мужественностью, оптимистичностью, социальной зрелостью, ответственностью, интуитивностью, реалистичностью (рисунок 1).

Низкоэффективные следователи, в свою очередь, характеризуются следующими особенностями: эмоциональной неустойчивостью, робостью, наивностью, сентиментальностью, женственностью, а также снижены мотивация достижения, оптимизм, жизнелюбие, показатели зрелости, ответственности, интуитивности (рисунок 2).

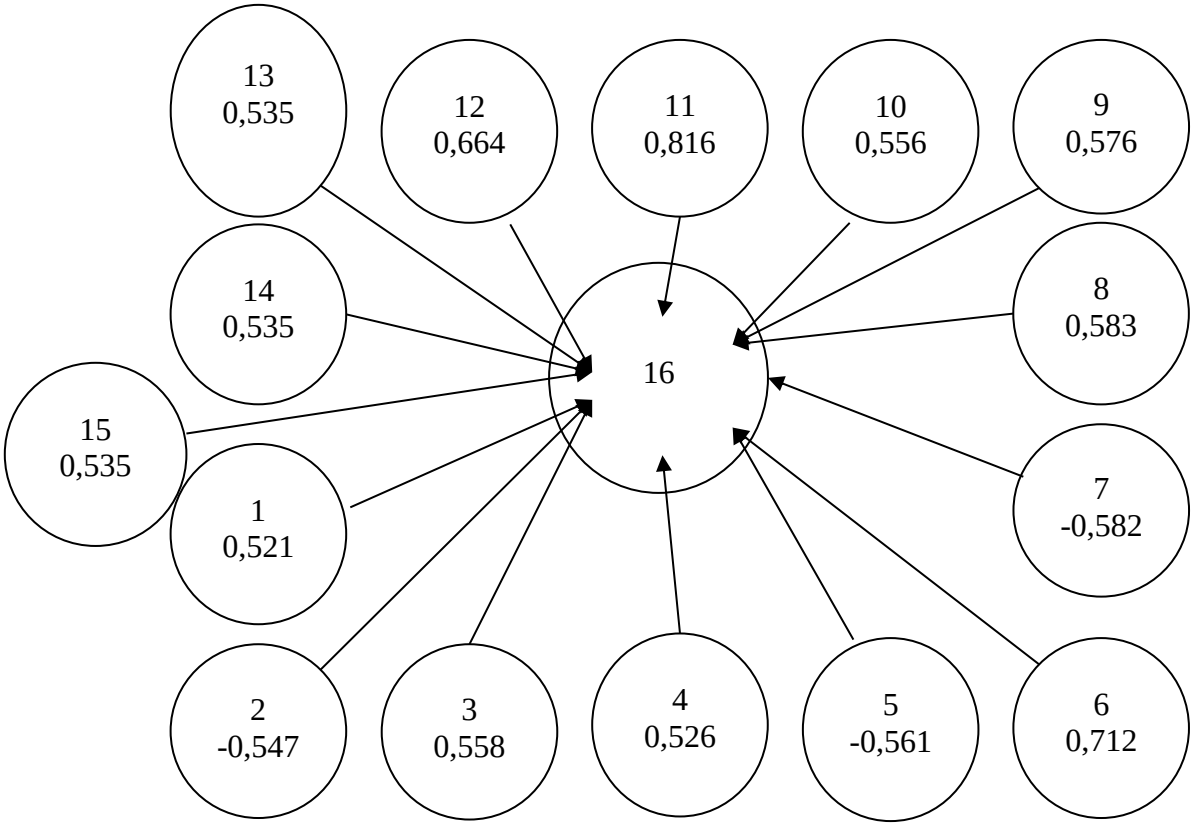

Рисунок 1 – Корреляционная плеяда связей личностных характеристик следователя и высокого уровня его эффективности

Примечания: в корреляционную плеяду помещены только статистически значимые коэффициенты корреляции. 1. Интуитивность 0,521 (при $p > 0,01$). 2. Гипнабельность –0,547 (при $p > 0,01$). 3. Фактор C – «эмоциональная устойчивость» 0,558 (при $p > 0,01$). 4. Фактор H – «смелость – робость» 0,526 (при $p>0,01$). 5. Фактор I – «мягкосердечность – жесткость» - 0,561 (при $p > 0,01$). 6. Фактор N – «искусственность – естественность» 0,712 (при $p > 0,01$). 7. Шкала 3 – «эмоциональная лабильность» -0,582 (при $p > 0,01$). 8. Шкала 4 – «импульсивность» 0,583 (при $p > 0,01$). 9. Шкала 5 – «мужественность – женственность» 0,576 при ($p > 0,01$). 10. Шкала 9 – «оптимистичность» 0,556 (при $p > 0,01$). 11. Доп. шкала 6 – «зрелость» 0,816 (при $p > 0,01$). 12. Доп. шкала 19 – «ответственность» 0,664 (при $p > 0,01$). 13. Целеустремленность 0,535 (при $p > 0,01$). 14. Сотрудничество 0,535 (при $p > 0,01$). 15. Соперничество 0,535 (при $p > 0,01$). 16. Эффективность.

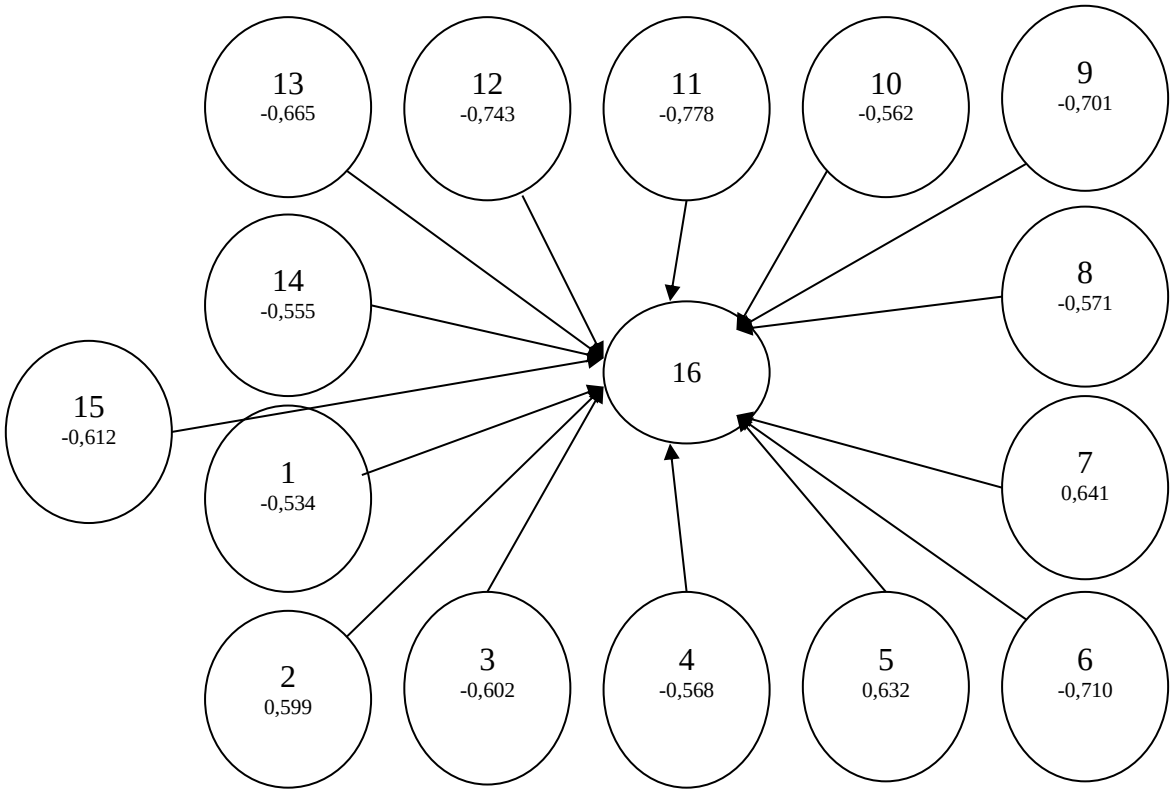

Рисунок 2 – Корреляционная плеяда связей личностных характеристик следователя и неопределенного (низкого) уровня его эффективности.
Примечание: представленные обозначения плеяд на рисунке 2 аналогичны обозначениям плеяд, представленным на рисунке 1.

Выводы:

1. Выявлены статистически значимые различия в оценке эффективности деятельности следователей с различным уровнем интуитивности.

2. Определены корреляционные связи личностных психологических характеристик следователей с показателями высокого и низкого уровней интуитивности.

3. Гипотеза о связи высокого уровня интуитивности личности следователей с высокой оценкой эффективности их деятельности подтвердилась.

4. Методика определения значений интуитивности личности кандидатов на работу в следственных органах прокуратуры и МВД, может использовать в качестве методического материала в различных видах профессионального отбора, экспертиз и рекомендаций.

5. В структуре личности высокоинтуитивных следователей доминируют факторы коммуникативного аспекта деятельности: эмоциональной устойчивости (фактор С+), склонности к чувству вины (фактор О+), тревожности (7 шкала СМИЛ), отчужденности (фактор А–); в познавательном

аспекте профессиональной деятельности следователей доминируют оригинальность и находчивость (135 доп. шкала СМИЛ); в организаторском аспекте: высокий показатель самоконтроля поведения (фактор Q3+), целеустремленности и практичности (фактор М–).

6. В структуре личности низкоинтуитивных следователей доминируют факторы в коммуникативном аспекте деятельности: эмоциональной неустойчивости (фактор С–), самоуверенности (фактор О–), подверженности аффективным переживаниям (4-я шкала СМИЛ); в познавательном аспекте деятельности: низкий уровень оригинальности и находчивости (135 доп. шкала СМИЛ); в организаторском аспекте: низким самоконтролем поведения (фактор Q3–) и мотивации достижения, отсутствием осторожности в поступках и щепетильности в вопросах этики и морали (4-я шкала СМИЛ).

Список использованной литературы

1. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 486 с.

2. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.

3. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31–45.

4. Науменко, Е. А. Ориентиры интуитивности : монография / Е. А. Науменко. – Тюмень : Вектор Бук, 2000. – 112 с.

5. Васильева, И. В. Профессиональная интуиция сотрудников органов внутренних дел : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.03 / Васильева Инна Витальевна ; Моск. ун-т МВД России им. В. Ф. Кикотя. – М., 2019. – 36 с.

6. Васильева, И. В. Интуиционные механизмы в структуре саморегуляции в экстремальных ситуациях у представителей опасных профессий / И. В. Васильева. – Тюмень : Печатник, 2010. – 79 с.

7. Юнг, К. Г. Синхронистичность / К. Г. Юнг. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 320 с.

8. Юнг, К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг. – М. : АСТ, 2010. – 160 с.

9. Науменко, Е. А. Введение в теорию интуиции и интуитивности : монография / Е. А. Науменко. – Тюмень : ТюмГУ, 2013. – 389 с.

10. Собчик, Л. Н. Стандартизированный многопрофильный метод исследования личности (СМИЛ) / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.

11. Науменко, Е. А. Философские и психологические подходы к проблеме интуиции и интуитивности / Е. А. Науменко // Мультикультурное научное пространство и Россия : сб. науч. ст. : в 2 ч.– Тюмень : Междунар. ин-т, 2017. – Ч. 1. – С. 28–33.

12. Науменко, Е. А. Философские и психологические подходы к проблеме интуиции и интуитивности / Е. А. Науменко // Российская наука в условиях реформ: практический результат инновационных трансформаций : сб. науч. ст. : в 2 ч. – Тюмень : Междунар. ин-т, 2017. – Ч. 2. – С. 211–266.

13. Науменко, Е. А. Интуиционные основы эффективной деятельности следователей : монография / Е. А. Науменко, И. В. Васильева. – Тюмень : ТюмГУ, 2008. – 205 с.

14. Науменко, Е. А. Интуитивность как психологическое свойство личности : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01 / Науменко Евгений Александрович ; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб. : СПбГУ, 2001. – 34 с.

15. Тихомирова, Л. С. Дискурсивный фактор научная интуиция / Л. С. Тихомирова // Дискурсивные основания речеведения: научный текст – новое знание – перевод : монография / М. П. Котюрова, Е. А. Баженова, Л. В. Кушнина [и др.] / под общ. ред. М. П. Котюровой ; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2023. – С. 131–194.

16. Туркова, Е. Н. Интуиция как психическое состояние человека / Е. Н. Туркова, Е. А. Карачковская, В. О. Исаев // Психологические исследования : сб. науч.-практ. исслед. молодых ученых ; редкол.: И. А. Вахрушева (гл. ред.) [и др.]. – СПб. : Изд-во Рус. христ. гуманитар. акад., 2024. – Вып. 5. – С. 33–38.

К содержанию

А. В. НЕВЗОРОВА
Россия, Ярославль, ЯГПУ имени К. Д. Ушинского

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Изучение специфики педагогического сопровождения людей пожилого возраста в современных социокультурных условиях связано прежде всего с определением границ возраста, особенностей задач возраста и социальной ситуации развития личности. Существующие в современной психологии возрастные периодизации по-разному рассматривают этот вопрос. В нашем исследовании мы опирались на возрастную периодизацию В. Ф. Моргуна, Н. Ю. Ткачевой, согласно которой выделены возрастные эпохи, следующие вслед за эпохой расцвета – это эпохи зрелости (40–55 лет) и старости, подразделяемой на пожилой возраст (55–75 лет), старческий (75–90 лет) и долгожительство (свыше 90 лет) [1]. В данной статье представлено содержание

педагогического сопровождения людей именно пожилого возраста, т. е. людей, возраст которых находится в интервале от 55 до 75 лет.

Старость – естественная и здоровая часть человеческой жизни. Современные пожилые люди образованы и энергичны, с высокими запросами, стремлением к самоутверждению, активному участию в общественной жизни, высокой творческой активностью. Ведущая потребность людей пожилого возраста состоит в том, чтобы передать молодым поколениям накопленный опыт. Эта потребность реализуется в деятельности общения. Наряду с передачей опыта в общении реализуются и другие потребности: потребность в коллективе, в уважении, потребность в самоутверждении. В эпоху старости, начало которой зависит от общей продолжительности жизни конкретного человека и состояния его здоровья, ведущими видами деятельности являются общение, выполняющее, в т. ч. функцию наставничества и самообслуживание. В этих ведущих видах деятельности проявляются личностные новообразования – чувство нужности людям, мудрость и спокойствие.

В пожилом возрасте люди продолжают активную жизнедеятельность, среди форм их социальной активности можно перечислить участие в трудовой, общественно-полезной деятельности, их собственные устремления к общественному производству. У людей продолжается труд на производстве с полным или неполным рабочим днем (с сохранением пенсии), работа на дому, работа на общественных началах в жилищно-коммунальном секторе, в общественных библиотеках, наставничество и передача огромного опыта молодежи, руководство кружками для детей и т. п., и это помимо выполнения внутрисемейных функций по воспитанию внуков.

Последние из перечисленных видов деятельности отличаются от профессиональной деятельности, которой пожилые люди занимались в прошлом, и требуют от них значительной перестройки, приобретения новых знаний и умений. С этой целью пожилые люди используют структуру своего опыта, черпая из него элементы для удержания имеющихся способностей на должном уровне и для переработки их в новые способности [1]. Некоторые личностные особенности, сформированные в прежних деятельностях, сохраняются в старости и облегчают адаптацию к новой ситуации – ситуации становления старости. Психологи отмечают, что адаптация в этом возрасте идет не путем выработки новых норм поведения, а путем использования накопленного опыта и поиска условий, поддерживающих сложившиеся в течение жизни направленность, интересы, привычки. Осознание начала физиологического старения по-разному воспринимается людьми; образовательные среды, целенаправленно поддерживающие и сопровождающие периоды старости, должны способствовать адаптации к этим возрастным периодам с целью достижения активного, здорового,

трудового долголетия и полноценной жизни в старости, продолжающегося становления личности.

Ведущий вид деятельности возрастной эпохи (более общего относительно возрастного периода понятия) – самообслуживание – открывает перспективы включения в целый ряд образовательных сред, способствующих повышению качества жизни. Во-первых, повышение компетентности относительно собственной жизнедеятельности, культуры здоровья становится насущной необходимостью. Возрастная перестройка организма, приобретенные хронические заболевания, другие нарушения физического здоровья требуют определенной организации образа жизни, наиболее соответствующего состоянию здоровья; знание информации о состоянии здоровья, понимание выполнения медицинских рекомендаций, осознание и принятие своего актуального состояния здоровья способствует поддержанию стабильного состояния и позволяет человеку вести полноценную жизнь. Во-вторых, люди в возрастной эпохе старости имеют достаточно времени и возможностей реализовать свои потребности в самореализации через творчество, предпочтительные виды деятельности, хобби. Для этого они также могут использовать доступные образовательные среды, при этом возможна реализация как индивидуальных, так и коллективных видов деятельности. В-третьих, существенную долю образовательных сред на уровне обыденной жизни занимают такие, которые позволяют осваивать необходимые знания и навыки для жизни в современном мире по самому широкому кругу вопросов (например, в сфере юридических, экономических отношений, в бытовой сфере, ведения домашнего хозяйства, банковского обслуживания). На удовлетворение потребности населения в житейских знаниях и компетенциях направлена просветительская деятельность, достигающая своих адресатов через образовательные среды.

Характеризуя задачи возраста в эпоху старости и продолжающееся развитие личности, необходимо, на наш взгляд, обратить внимание на то, что среди факторов социальной активности на этом этапе начинают доминировать не внешние, а именно внутренние факторы, среди которых одним из наиболее важных, обусловливающих нормальное личностное развитие в старости, является фактор удовлетворенности жизнью, непосредственно связанный с субъективным ощущением счастья. К исследованию этого вопроса обращались как зарубежные, так и отечественные исследователи, к примеру, одно из определений трактует это явление как высокий уровень удовлетворенности и личного благополучия в жизни [2]. Исследование 2021 г. на российской выборке показало тесную прямую связь ощущения счастья с оптимизмом и удовлетворенностью жизнью [3]. При переходе к возрасту старости отмечено изменение факторной структуры психологического благополучия: наиболее важными для людей в возрасте 50–75 лет

оказываются осмысленная и активная жизненная позиция, включенность в социальную систему, ценностно-мотивационная интегрированность, социальная поддержка и забота от людей ближнего круга, оптимизм, удовлетворенность условиями жизни и статусно-ролевой позицией [4].

Государственная политика затрагивает вопросы образовательного сопровождения людей возрастных категорий зрелости и старости. Национальный проект «Семья», реализующийся в Российской Федерации, охватывает все возрастные категории граждан, в т. ч. включает федеральный проект «Старшее поколение». В федеральный проект входят программы «Активное долголетие», «Серебряное волонтерство» и система долговременного ухода. Программа «Активное долголетие» направлена на самореализацию и вовлеченность старшего поколения в общественную жизнь, организацию досуга и обучения. Ежегодно проходит Всероссийский отбор лучших практик активного долголетия по шести номинациям: 1) активная жизнь: культура, туризм, волонтерство; 2) образование и занятость; 3) медицинский и социальный уход, общественная забота и профилактика; 4) здоровый образ жизни; 5) практики для мужчин 60+; 6) комплексные и инфраструктурные решения [5].

В пожилом возрасте спектр образовательных сред на уровне обыденной жизни может существенно расширяться ввиду выхода на пенсию и в связи с этим увеличением временных ресурсов, возможности реализовать интересы и познавательные потребности, которые существовали у человека на протяжении жизни, но откладывались «на потом» из-за жизненных обстоятельств. Появляются, например, упомянутые выше возможности бесплатного профессионального обучения, включения в творческую деятельность, участие в деятельности так называемых центров общения для пожилых людей, в программе серебряного волонтерства. На базе муниципалитетов и сельских органов исполнительской власти их реализацией занимаются, как правило, социальные работники. Система реализации этих мероприятий представляет собой совокупность образовательных сред, благодаря которым происходит освоение новых компетенций и решаются задачи возраста. Проблема состоит в низкой информированности старшего поколения в существовании таких программ и проектов, это является одной из причин того, что охват подобных мероприятий обычно невелик. К примеру, упомянутые центры общения открыты во всех регионах, как указано на сайте национального проекта «Семья», подпроекта «Старшее поколение». В то же время в Ярославской области таких центров всего три – в Переславле-Залесском, Любиме и Гаврилов-Яме, при этом количество пожилых людей (старше 55 лет) в этом регионе составляет более 400 тыс. человек [6].

Образование и психолого-педагогическое сопровождение людей старших поколений – актуальные задачи педагогики, решение которых в научном плане имеет большой задел, но нуждается в более целостном анализе и разработке способов ее решения, а проблема адаптации пожилых людей к меняющимся социокультурным условиям, обеспечение их благополучной жизни – задача практического характера, требующая разработки научно-методического сопровождения [7].

Список использованной литературы

1. Моргун, В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии : учеб. пособие / В. Ф. Моргун, Н. Ю Ткачева. – М. : Моск. ун-т, 1981. – 84 с.

2. Yensen, R. On the measurement of happiness and its implications for welfare / R. Yensen // Emotions : their parameters and measurement / ed. by L. Levy. – New York, 1975. – P. 627–644.

3. Жегалова, М. И. Исследование ощущения счастья у людей разных социальных категорий / М. И. Жегалова, Р. Ф. Сулейманов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 11 (91). – С. 82–88.

4. Нестерова, А. А. Факторная структура удовлетворенности жизнью в пожилом и старческом возрасте: социально-психологический подход / А. А. Нестерова, С. М. Жучкова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2018. – № 1. – С. 60–72.

5. Забота о каждом человеке – благополучие всей страны : [сайт]. – URL: https://национальныепроекты.рф (дата обращения: 28.01.2026).

6. Возрастно-половой состав населения Ярославской области [сайт]. – URL: https://76.rosstat.gov.ru/news/document/99827 (дата обращения: 28.01.2026).

7. Невзорова, А. В. Адаптивность как ключевое свойство индивида в транзитивном мире / А. В. Невзорова // Дошкольное и начальное образование: теория и практика : материалы науч. конф., Ярославль, 1–31 мая 2024 г. – Ярославль : Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2024. – С. 79–83.

К содержанию

Т. В. НИЧИШИНА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА: ПРОБЛЕМЫ ВЫЯВЛЕНИЯ И ОБЗОР МЕТОДИК

Проблема школьного буллинга является актуальной проблемой учреждений образования. Многофакторность детерминации возникновения буллинга, гендерные и возрастные особенности субъектов ситуации буллинга, наличие стимулирующих и сдерживающих факторов развития буллинга, определяют необходимость более глубокого изучения рассматриваемого феномена и поиска эффективного диагностического инструментария, позволяющего «распознать» буллинг на начальной стадии. При этом следует «уходить» от мифов о том, что обидчиком или жертвой становятся определенные категории детей (с высоким уровнем конфликтности в отношениях, высокой авторитарностью, замкнутые, низким социометрическим статусом, низкой самооценкой и др.). В школьную травлю могут быть вовлечены и отличники, и лидеры, и дети из благополучных семей. Кроме того, не существует точного перечня поведенческих, вербальных и невербальных маркеров, указывающих на вовлеченность ребенка в ситуацию буллинга.

Сложность диагностирования проблемы буллинга ученые связывают и с такими факторами, как: латентный характер протекания буллинга (за пределами школы, в закрытых чатах, «один на один» без свидетелей, через социальную изоляцию); наличие «второстепенных» участников буллинга, поддерживающих, стимулирующих развитие травли или молчаливых свидетелей, занимающих позицию «ничего не знаю, ничего не видел»; субъективность понимания проблемы (обидчик может восприниматься как человек, защищающий свои границы, не осознающий свои действия как насилие; жертва может восприниматься как участник ситуации травли, виновный и спровоцировавший ее своими действиями, поступками).

Как отмечают ученые, «недостатки существующих методов изучения буллинга состоят в их ретроспективной направленности (на уже совершившиеся факты), прямых вопросах, которые не учитывают деликатность темы и могут побуждать участников к социально желательным ответам, отсутствии внимания к социальному контексту изучаемых эпизодов, ориентации на числовые, а не содержательные характеристики» [1]. Поэтому в решении проблемы буллинга следует не просто провести диагностику с целью выявления основных субъектов ситуации притеснения (агрессор и жертва), а важно изучить в целом школьное образовательное пространство с позиций комфортности и гармоничности. Требуется внимательное наблюдение классного руководителя за ситуацией в школьном коллективе на разных этапах

его развития: на стадии вхождения ребенка в новый коллектив, в процессе формирования микрогрупп и распределения ролей, выстраивания иерархии. С этой целью педагог может использовать следующие техники и приемы: «термометр класса» (анонимная оценка от 1 до 10 комфортности нахождения в классе в течение недели), «скрытая камера» (фиксация поведения ребенка в ситуациях на уроке, перемене, выбора партнера для совместной деятельности, настроение при вхождении в класс и уходе домой), «социометрические снимки» (кого бы пригласил на день рождение, с кем хотел бы выполнять проект, работать на пришкольном участке) и др.

Для оценки школьного пространства по таким шкалам, как: небезопасность, благополучие, разобщенность, равноправие можно использовать опросник риска буллинга (авторы А. А. Бочавер, В. Б. Кузнецова и др.). Наличие проблемных точек в виде распространенности в классе неуважения, отсутствия сплоченности, пренебрежение правилами и границами и др., – являются факторами риска развития ситуаций буллинга.

С целью оценки школьного климата, который выступает предиктором психологического благополучия обучающихся, их академических результатов, применяется опросник школьного климата, разработанный коллективом авторов под руководством Д. А. Александрова, который включает такие шкалы, как: отношения с учителями, отношение к школе в целом, буллинг (агрессивность среды), академическая культура, представления о своих способностях, дисциплина в школе [2].

Опросник «Роли жертвы и агрессора в ситуации буллинга» Д. Ольвеуса (адаптированная русскоязычная версия), предназначенный для диагностики ситуаций школьной травли, включает шкалы «виктимизация» и «агрессия». Включенные в методику утверждения касаются различных форм школьной травли (прямой – физической и вербальной агрессии; косвенной – распространение слухов, исключение из группы и т. д.). Важно и то, что разработанная методика позволяет выявить распределение переменных агрессии и виктимизации по всей выборке респондентов, по мужскому (женскому) полу, наличие кибербуллинга, определить включенность педагогов, родителей в просветительско-профилактическую работу, связанную со школьным буллингом.

Представляет интерес, разработанный российскими учеными (М. А. Новикова, А. А. Реан, И. А. Коновалов) опросник оценки распространенности школьного буллинга, позволяющий выявить степень вовлеченности учащихся в разные типы травли (социальную, вербальную, физическую, кибертравлю) и участие в ней в разных ролях (агрессора, свидетеля, жертвы) [3]. Вопросы сформулированы для каждого типа буллинга с выбором частоты

встречаемости (от «никогда» до «5 и более раз»). Каждое из утверждений предлагается респондентам по три раза с разными инструкциями – для ролей жертвы, агрессора и свидетеля соответственно.

Для определения ролей и позиций, которые занимают школьники в ситуации буллинга, предназначен опросник выявления буллинг-структуры (автор Е. Г. Норкина). Особенностью методики является то, что она позволяет выявить не только главных субъектов школьной травли (обидчики и жертвы), но и косвенных участников – помощников обидчика, защитников жертвы, свидетелей. Свидетели часто считают, что о ситуации притеснения должен говорить кто-то другой. В результате ситуация буллинга является «замаскированной» для педагога, особенно если она происходит во внешкольной среде или киберпространстве. Методику рекомендуется применять в совокупности с методикой диагностики межличностных и межгрупповых отношений Дж. Морено «Социометрия».

В заключение следует сказать, что диагностический инструментарий по выявлению школьного буллинга должен быть комплексным, включать наблюдение за поведением обучающихся во время урока, на переменах, в процессе внеучебной деятельности, важно изучение и анализ продуктов деятельности школьников и др. Объектом пристального внимания специалистов должны стать не только собственно школьные факторы (школьный микроклимат, отношение педагогов к буллингу и др.), но и личностные особенности участников буллинга, семейные факторы (стиль взаимоотношений в семье, детско-родительские отношения, отношения между сиблингами и др.), которые могут стать подталкивающим механизмом к возникновению рассматриваемого феномена.

Список использованной литературы

1. Опросник риска буллинга (ОРБ) / А. А. Бочавер, В. Б. Кузнецова, Е. М. Бианки [и др.] // Вопросы психологии. – 2015. – № 5. – С. 146–155.

2. Школьный климат: концепция и инструмент измерения / Д. А. Александров, В. А. Иванюшина, Д. К. Ходоренко, К. А. Тенишева ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», лаборатория социологии образования и науки НИУ ВШЭ. – М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2018. – 103 с.

3. Новикова, М. А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом / М. А. Новикова, А. А. Реан, И. А. Коновалов // Вопросы образования. – 2021. – № 3. – С. 62–90. – URL: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90 (дата обращения: 02.02. 2026).

К содержанию

Ж. А. НОВИКОВА
Беларусь, Могилев, детский сад № 3 г. Могилева

ТИХИЕ БАРЬЕРЫ: ПОЧЕМУ ВОЗНИКАЮТ ПРОБЛЕМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ И КАК ИХ ПРЕОДОЛЕТЬ

Раннее детство – время невероятно интенсивного роста, когда закладывается фундамент всей будущей жизни человека. Два ключевых процесса, идущих рука об руку, – это познавательное (когнитивное) и речевое развитие. Их благополучие определяет не только успехи в учебе, но и способность ребенка общаться, управлять эмоциями, выстраивать социальные связи. Однако все чаще родители и педагоги сталкиваются с теми или иными трудностями на этом пути. Почему они возникают и что делать?

Познание и речь – неразрывный дуэт, между ними существует взаимосвязь и важно понимать, что эти сферы тесно переплетены. Познание – это мышление, внимание, память, восприятие, воображение, способность к анализу и решению задач. Речь – главный инструмент познания. С помощью слов ребенок структурирует мысли, задает вопросы, получает знания, управляет своим поведением («я буду строить высокий дом») [1].

Задержка в одной сфере неизбежно тормозит другую. Ребенок с бедным словарным запасом может испытывать трудности с пониманием логических связей. И наоборот: если нарушены процессы восприятия или памяти, речь может не наполняться нужными понятиями и грамматическими конструкциями.

Проблемы в познавательном и речевом развитии не всегда очевидны, но есть ключевые маркеры для разных возрастов.

В познавательной сфере такими маркерами являются:

– стойкое отсутствие интереса к игрушкам, книгам, новым играм;

– трудности с концентрацией на одном занятии даже несколько минут;

– проблемы с запоминанием простых стишков, последовательностей (например, времен года);

– непонимание причинно-следственных связей («Если толкнуть чашку, она упадет»;

– сложности с обобщением и классификацией (не может выделить «фрукты» или «животных» на картинке).

В речевой сфере такими маркерами являются:

– отсутствие лепета в 8–9 месяцев, первых слов – к 1,5 годам, фраз – к 2–2,5 годам;

– бедный словарный запас, постоянное использование слов-паразитов («ну, это, типа»);

– несформированность грамматического строя речи («я пошел домой» в 4–5 лет);

– невнятная, смазанная речь, которую сложно понять окружающим;

– трудности с построением рассказа, пересказом простого текста.

Наблюдается многофакторная природа нарушений в познавательной и речевой сферах. Причины нарушений редко бывают единичными. Чаще они образуют сложный клубок. Выделяют следующие факторы.

1. Биологические факторы:

– перинатальные поражения ЦНС (гипоксия, асфиксия в родах);

– наследственность (темповые задержки развития могут быть семейной особенностью);

– соматические заболевания в раннем возрасте, ослабляющие организм;

– нарушения слуха – одна из самых частых «неочевидных» причин речевых задержек.

2. Социально-педагогические (средовые) факторы:

– дефицит живого общения («слышащая, но не говорящая» среда). Родители, погруженные в гаджеты, не дают ребенку качественной речевой модели;

– гиперопека и предугадывание желаний. Ребенку не нужно говорить: за него все уже сделали и сказали;

– педагогическая запущенность. С ребенком мало играют, читают, не уделяют времени развивающим занятиям;

– высокий уровень стресса в семье, дефицит эмоционального контакта с матерью;

– синдром двуязычия в семье, где смешиваются языки, что может временно замедлить формирование четкой системы одного языка.

3. Психологические факторы:

– расстройства аутистического спектра. Нарушение коммуникации – один из ключевых симптомов;

– интеллектуальные нарушения;

– выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы.

Пути преодоления данной проблемы – командный подход и ранняя комплексная помощь. Самое главное правило – не ждать, что перерастет. Чем раньше выявлена проблема и начата работа, тем эффективнее будет результат. Можно выделить несколько шагов при решении данной проблемы.

1. Диагностика – первый шаг. В первую очередь необходимо получить консультации: детского невролога (оценка работы центральной нервной системы); отоларинголога и сурдолога (оценка слуха); детского психиатра (наличие расстройства аутистического спектра, синдрома дефицита

внимания и гиперактивности и других расстройств); логопеда и дефектолога/педагога-психолога (анализ уровня развития речи и познавательной сферы).

2. Комплексная коррекция, которая включает медикаментозную терапию (по назначению невролога для улучшения мозговой деятельности), занятия с логопедом (постановка звуков, развитие фонематического слуха, обогащение словаря), работу с дефектологом/психологом (развитие высших психических функций: мышления, памяти, внимания, восприятия), альтернативные методы: нейропсихологическая коррекция, сенсорная интеграция, АВА-терапия (при аутизме), арт-терапия [2].

3. Создание развивающей среды родителями, которое включает живое, эмоциональное общение, совместное чтение и обсуждение книг, познавательные игры: пазлы, конструкторы, сортеры, игры на память и внимание («найди отличия», «что изменилось?») [3], развитие мелкой моторики, изобразительные виды деятельности.

4 Социализация. Общение со сверстниками на детских площадках, в кружках – мощный стимул для развития речи и социального интеллекта.

Проблемы познавательного и речевого развития – не приговор, а вызов, требующий грамотного и своевременного ответа. Их преодоление – это всегда совместный труд любящих родителей и команды специалистов. Ключ к успеху – не в панике и поиске виноватых, а в терпении, системной работе и вере в потенциал ребенка, который, преодолев свои тихие барьеры, обязательно найдет свой голос и свой путь в мире знаний.

Список использованной литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 470 с.

2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М. : Академия, 2002. – 232 с.

3. Янушко, Е. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1–3 лет / Е. Янушко. – М. : Эксмо, 2020. – 424 с.

К содержанию

Т. С. ОНИСКЕВИЧ[1], Е. И. НИЧИПОРОВСКАЯ[2]
[1]Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
[2]Беларусь, Ивановский район, Тышковичская средняя школа

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЕМОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТАБЛИЦЫ УМНОЖЕНИЯ В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

Изучение темы «Табличное умножение и деление» в начальном курсе математики требует особого внимания со стороны педагога по нескольким причинам. Во-первых, этот материал отличается определенной сложностью для учащихся младшего школьного возраста. Во-вторых, знание таблицы умножения является основополагающим для дальнейшего освоения учебного предмета «Математика» как в 3-м классе, так и в последующих. В-третьих, освоение табличного умножения и деления требует от учащихся не только запоминания, но и понимания смысловой стороны арифметических действий, взаимосвязи их компонентов и результатов, умения применять эти знания в различных учебных ситуациях.

Учебная программа и учебник математики предусматривают выполнение большого объема однотипных учебных заданий. При традиционной организации уроков это нередко приводит к снижению интереса, утомляемости и, как следствие, к автоматическому выполнению упражнений учащимися. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного использования в обучении таких технологий, которые позволили бы сохранить учебную направленность заданий и одновременно повысить эмоциональную вовлеченность и активность учащихся. Мы остановили свое внимание на игровых технологиях, которые были реализованы в процессе дипломного исследования «Формирование познавательного интереса младших школьников с помощью игровых технологий в процессе математического образования» в ГУО «Тышковичская средняя школа» Ивановского района Брестской области.

Разработанный нами цикл уроков математики с применением игровых технологий состоял в последовательном изучения темы «Умножение и деление» и был построен в соответствии с логикой учебной программы: введение действий умножения и деления, изучение переместительного свойства умножения, осмысление взаимосвязи компонентов и результата действия умножения, а также поэтапное освоение табличного умножения и деления с числами 2, 3 и 4. Все занятия цикла объединялись общей методической идеей – формирование познавательного интереса при помощи активного вовлечения учащихся в игровую учебную деятельность. Мы опиралась на принципы систематичности, доступности, активности и возрастной адекватности. Игровые технологии использовались не эпизодически,

а на каждом занятии, что способствовало формированию устойчивого положительного отношения к изучению математики. В процессе подбора игровых заданий использовались упражнения, представленные в учебнике: работа с таблицами, заполнение пропусков, сравнение выражений, решение простых задач на умножение и деление, восстановление цепочек вычислений. Игровая форма позволяла сохранить содержание упражнений, изменив лишь способ их предъявления и выполнения (таблица).

Таблица – Характеристика цикла занятий по теме «Табличное умножение и деление» с использованием игровых технологий

Тема занятия	Используемые игровые технологии	Обоснование выбора игровых технологий
Умножение и деление	Дидактическая игра, игровые ситуации	Игровые ситуации помогают осмыслить смысл действий умножения и деления через наглядные и практические действия
Переместительное свойство умножения	Игра-исследование, игра-сравнение	Игровая форма способствует самостоятельному открытию свойства и его осознанному пониманию
Взаимосвязь компонентов и результата действия умножения	Игра «Найди пропущенный элемент», игровые карточки	Игровые задания позволяют установить связи между множителями и произведением
Табличное умножение и деление с числом 2	Игра-тренажер, игра-соревнование	Повторение табличных случаев осуществляется в динамичной форме, поддерживающей интерес
Табличное умножение и деление с числом 3	Игра-путешествие, дидактическая игра	Образный контекст снижает утомляемость и способствует запоминанию
Табличное умножение и деление с числом 4	Игра-конструктор, игровые цепочки	Конструирование примеров развивает активность и осознанность действий

Приведем более подробное описание использованных игровых приемов.

Урок № 1 по теме «Умножение и деление» – направлен на формирование представлений о смысле данных арифметических действий. В начале занятия использовались игровые ситуации, основанные на распределении предметов и объединении их в равные по численности группы. Учащимся предлагалось «помочь персонажу разложить предметы», «объединить одинаковые наборы». Это позволяло перейти от конкретных действий к записи выражений. Дидактическая игра обеспечивает активное вовлечение учащихся, поддерживает эмоциональный интерес на протяжении всего занятия.

Урок № 2 «Переместительное свойство умножения». В процессе изучения этой темы применяется игра-исследование, в ходе которой учащиеся

самостоятельно сравнивают результаты вычислений при изменении порядка множителей. Задания строятся по типу упражнений учебника, но подаются в игровой форме: учащимся предлагается проверить, угадать, доказать, что результат не меняется.

Урок № 3 «Взаимосвязь компонентов и результата действия умножения», на котором учитель использует игровые карточки с пропущенными элементами. Учащимся предлагается восстановить недостающий множитель или произведение и аргументировать свой выбор. Игровая форма снижает страх ошибки и побуждает к активному участию в обсуждении. Работа в парах способствует развитию сотрудничества и взаимопомощи.

На уроке № 4 «Табличное умножение и деление с числом 2» можно использовать игровые тренажеры и элементы соревнования: учащиеся выполняют задания на скорость и точность, сравнивают результаты, получают игровые поощрения. Такая форма работы позволяет многократно повторять табличные случаи умножения и деления без ощущения однообразия.

Урок № 5 «Табличное умножение и деление с числом 3». Использование игры-путешествия на этом уроке позволяет учащимся «переходить» от одного этапа к другому, выполняя задания на вычисление, сравнение и нахождение пропущенных элементов.

Урок № 6 «Табличное умножение и деление с числом 4» с использованием игровых конструкторов и цепочки вычислений. Учащимся предлагается самостоятельно составлять примеры, продолжать цепочки и проверять правильность решения.

Разработанные нами методические рекомендации для учителя позволяют эффективно использовать игровые технологии на уроках математики, учесть возможные проблемы, которые обусловлены содержанием учебного предмета «Математика», возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, а также организационными аспектами учебного процесса. Перечислим основные.

Первая проблема – это формальное использование игровых элементов, когда игра подменяет собой учебную деятельность и утрачивает образовательную направленность. В этом случае внимание учащихся сосредотачивается на внешней стороне игры, а не на ее математическом содержании. Мы рекомендуем четко соотносить игровые задания с целями и задачами конкретного урока, обеспечивать наличие учебной задачи внутри игровой ситуации и подводить учащихся к осознанию результата выполненной деятельности. Игра должна рассматриваться не как развлечение, а как форма организации учебной работы.

Еще одной проблемой может стать неравномерная активность учащихся в процессе игровой деятельности. Как правило, более уверенные

и активные учащиеся стремятся взять на себя ведущую роль, тогда как менее уверенные предпочитают занимать пассивную позицию. С учетом этого рекомендуется использовать такие формы игровых заданий, которые предполагают обязательное участие каждого учащегося. Этому способствует работа в парах, распределение ролей педагогом, смена функций внутри группы, а также задания, в которых результат зависит от вклада каждого участника.

Сложности могут возникать и в процессе подбора игровых заданий: чрезмерно сложные задания приводят к утрате интереса и росту тревожности, а слишком простые – к снижению познавательной активности. Здесь помогает соблюдение принципа постепенного усложнения игровых заданий, а также возможность выбора уровня сложности и использование заданий разного типа: репродуктивные, частично-поисковые и поисковые. Это позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся и поддерживать их интерес к учебе.

Следующая проблема – ограниченность времени урока. Игра при недостаточной организации может занимать продолжительное время и снижать темп изучения материала. Поэтому учителю важно продумывать структуру урока, четко определять этапы игровой деятельности и регламентировать время выполнения заданий. Эффективной является практика использования кратких игровых элементов, встроенных в различные этапы занятия, а не проведение длительных игр, требующих значительных временных затрат.

При использовании игровых технологий возможны проблемы, связанные с дисциплиной и повышенной эмоциональной возбудимостью учащихся младшего школьного возраста. Игра нередко вызывает бурные эмоциональные реакции. Это может приводить к шуму и отвлечению внимания. Чтобы этого не произошло, учитель заранее оговаривает правила игровой деятельности, формирует у учащихся навыки самоконтроля и ответственности за общее дело. Поддержание учителем доброжелательной, организованной атмосферы ведет к созданию положительного эмоционального фона с сохранением дисциплины в классе.

Еще одна проблема – ограниченность методического опыта педагога в использовании игровых технологий, что может приводить к однообразию игровых заданий и снижению интереса учащихся. Для преодоления этого мы предлагаем систематически расширять методический арсенал, анализировать содержание учебника, адаптировать упражнения к игровой форме, использовать элементы уже знакомых учащимся игр, модифицируя их под учебные задачи.

Важно учитывать и то, что не все учащиеся одинаково быстро принимают игровую форму работы. У некоторых может наблюдаться настороженность или неуверенность, особенно при выполнении заданий в группе. Для профилактики данной проблемы рекомендуем начинать с простых

игровых ситуаций, постепенно увеличивая степень самостоятельности и ответственности учащихся. Поддержка со стороны учителя и акцент на успехах, а не на ошибках, способствуют формированию уверенности и положительного отношения к игровой деятельности.

Таким образом, использование игровых приемов в математическом образовании младших школьников требует постоянного анализа и гибкости. Корректировка заданий, учет реакции учащихся, варьирование форм и приемов позволяют избежать шаблонности и поддерживать интерес к учебной деятельности. Соблюдение выработанных нами методических рекомендаций создает условия для формирования познавательного интереса учащихся младшего школьного возраста и обеспечивает устойчивую положительную динамику их учебной активности в процессе изучения математики.

К содержанию

Т. В. ПЕТРОВА
Беларусь, Могилев, детский сад № 3 г. Могилева

ПРОБЛЕМЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С каждым годом жизнь предъявляет человеку все более и более высокие требования. Растут требования не только к взрослым людям, но и к детям. Ежегодно растет объем знаний, умений, которые нужно передать подрастающему поколению. Помимо этого, необходимо стремиться, чтобы усвоение этих знаний было не механическим, а осмысленным. Передать этот опыт можно не иначе, как с помощью языка. Язык – важнейшее средство человеческого общения.

Дошкольное детство – сенситивный период для активного усвоения родной речи. Чем раньше будет начато целенаправленное развитие речи, обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет пользоваться им в дальнейшем.

Но не надо забывать, что, овладевая родным языком, ребенок познает окружающий мир и самого себя, усваивает нормы социального взаимодействия, вбирает в себя культуру народа, созданную поколениями. Умение интересно рассказать и заинтересовать слушателей своим рассказом помогает стать более общительным, преодолеть застенчивость, развивает уверенность в своих силах. Фундамент речевого развития ребенка закладывается в дошкольном периоде (поэтому речь в этом возрасте должна быть предметом особой заботы со стороны взрослых), а вместе с тем формируется пытливость к познанию окружающего мира.

Для ребенка исследовать окружающий мир – интереснейшее из занятий. Мир открывается через опыт его личных ощущений, действий, переживаний. Подобно путешествию первооткрывателя, ребенок шаг за шагом узнает все новое и новое в своем окружении. Важность познавательного развития в дошкольном возрасте подчеркивал выдающийся педагог Я. А. Коменский. Дети охотно всегда чем-нибудь занимаются, так как их живая кровь не может оставаться в покое. Это весьма полезно, а потому не только не следует этому мешать, но и необходимо принимать меры к тому, чтобы для них всегда нашлось занятие. Пусть они будут теми муравьями, которые всегда заняты. Также о неоценимом значении говорили и советские психологи и педагоги, такие как А. Леонтьев («Ребенок, осваивающий окружающий мир, – это ребенок, который стремится действовать в этом мире»), а также К. Д. Ушинский («Логика природы есть всякая доступная для детей логика – наглядная и неопровержимая. Всякий новый предмет дает возможность упражнять рассудок сравнениями, вводить новые понятия в области уже приобретенных, подводить изученные виды под один ряд. Всякое физическое явление есть также превосходнейшее упражнение для детской логики. Здесь ребенок наглядно и практически усваивает логические понятия: причины, следствия, цели назначения, выводы и умозаключения») [1, с. 4].

В познавательной деятельности происходит своеобразное практическое размышление ребенка об окружающем. Расширяется объем и углубляются точные знания детей об окружающем, вместе с тем возникают еще не совсем ясные, незавершенные, гипотетические знания, которые выступают в форме вопросов. Проблема, характерная для таких вопросов, является, по мнению ученых В. В. Давыдова, Н. Н. Подъякова и др., мощным стимулятором умственной активности. «Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет его творческая деятельность», – говорил Л. С. Выготский [1, с. 5].

Но, к большому сожалению, современные реалии говорят о том, что увеличивается количество детей с отставанием в развитии речи и в познавательном развитии. Этому есть немало объяснений. Это, как ни странно, и технический прогресс, и ритм современной жизни, и загруженность родителей, и наличие в большинстве семей только одного ребенка. Уставшие родители не могут, а иногда и не хотят общаться с детьми. Детям включают телевизор, компьютер, планшет, телефон, предлагают множество игрушек, которые носят исключительно развлекательный характер, заменяя этим живое общение.

Поэтому перед современными педагогами стоят следующие задачи: развивать познавательные потребности воспитанников, стимулировать интерес к изучению живой и неживой природы, расширять и обогащать «поля» для осмысленной самостоятельной поисковой деятельности, развивать познавательно-практическую деятельность, мышление, наблюдательность, умственные способности. И при любых ситуациях важно помнить о том, что для нормального и своевременного развития речи необходимо достаточное и соответствующее возрасту общение ребенка со взрослым. Особенно важным оно является в дошкольном возрасте, когда закладываются все основы личности и деятельности растущего человека.

Список использованной литературы

1. Экспериментальная работа в детском саду / авт.-сост. Л. С. Понамарева. – 4-е изд. – Мозырь : Содействие, 2010. – 72 с.

К содержанию

Е. А. РОМАНЮК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ВНИМАНИЯ КАК ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОЗНАННОСТИ

В последние десятилетия наблюдается повышение интереса научного сообщества к изучению теории осознанности (Mindfulness). Ученые и практики утверждают, что одним из базовых принципов осознанности является саморегулирование человеком внимания. Ему рекомендуется направлять внимание на текущий опыт таким образом, чтобы улучшить качество распознавания собственных психических состояний, которые происходят в конкретный момент [1]. S. R. Bishop, M. Lau, S. Shapiro, L. Carlson, N. D. Anderson и другие ученые отмечают, что саморегулирование внимания состоит из мониторинга и контроля, что обеспечивает непрерывность отслеживания человеком своих ощущений, мыслей, переживаний [2]. Поэтому мы сочли необходимым обсудить, как формируется в онтогенезе способность управлять собственным вниманием, т. е. произвольность внимания.

Общеизвестно, что внимание представляет собой психический процесс сосредоточенности и направленности сознания субъекта на реальные или идеальные объекты. В классификации Л. М. Веккера внимание относится к группе интегративных психических процессов, обеспечивающих единство всей психической активности человека [3]. Внимание, как и другие

интегративные процессы, пронизывает внешнюю практическую и внутреннюю психическую деятельность, но при этом не имеет собственного продукта. П. Я. Гальперин отмечает, что внимание всегда является стороной другой деятельности (например, деятельности восприятия, мышления, запоминания). Соответственно, результат внимания заключается в улучшении той деятельности, к которой оно присоединяется [4].

По функционированию процесса внимания выделяют непроизвольное, произвольное и послепроизвольное виды внимания. Непроизвольное внимание является наиболее простым, врожденным видом внимания, так как оно возникает и поддерживается независимо от сознания индивида. Деятельность захватывает человека сама по себе, в силу своей увлекательности, новизны или неожиданности. Источником непроизвольного внимания, которое Л. С. Выготский называет натуральной, элементарной психической функцией, выступают сильные раздражители окружающей среды, а его физиологической основой является безусловная ориентировочная реакция организма в новых условиях (ориентировочный рефлекс, имеющий врожденный характер). Высшие же формы внимания, формирующиеся у человека, сознательны, опосредованы и произвольны, так как источником произвольного внимания является сам субъект, его решение сосредоточить свое сознание на каком-либо объекте. И человек, развивая способность контролировать собственное внимание, прилагает усилия для его удержания на чем-либо, будучи «хозяином» своей психики. Поэтому, по утверждению Л. С. Выготского, произвольное внимание является высшей психической функцией [5].

Развитие произвольного внимания, как и других высших психических функций, являющихся сущностной характеристикой психики человека, осуществляется, по мнению Л. И. Выготского, Л. И. Божович и др., по двум линиям. Первая линия – это линия натурального развития вследствие созревания нервной системы, представляющей собой органическую основу всех психических процессов. Вторая линия – линия культурного или функционального развития, происходящего в процессе присвоения человеком общественно-исторического опыта [6; 7]. Л. С. Выготский установил, что на ранних стадиях онтогенеза натуральные психические функции (в т. ч. и непроизвольное внимание) опосредуются выработанными человечеством различными знаковыми системами (т. н. «психологическими орудиями»), самой универсальной из которых является язык. Элементарные психические функции «интеллектуализируются», т. е. вступают в связь с мышлением, что приводит к изменению их строения и содержания. Поэтому они становятся управляемыми. Знаковые системы изменяются в процессе развития человеческого общества, что, в свою очередь, приводит к изменениям

в структуре и содержании высших психических функций. Поэтому теория, разработанная Л. С. Выготским, называется культурно-исторической [7].

При этом следует отметить, что формируется произвольное внимание наряду с другими высшими психическими функциями только в процессе совместной деятельности и общения детей со взрослыми, которые являются носителями различных знаковых систем. Вначале произвольное внимание, согласно теории культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского, возникает в форме коллективной, социальной деятельности, т. е. как функция интерпсихическая (разделенная между ребенком и взрослым), затем как индивидуальная деятельность, внутренний способ мышления, как функция интрапсихическая. Это означает, что развитие произвольного внимания в онтогенезе осуществляется в процессе интериоризации, вращивания социальной, совместной деятельности в деятельность индивидуальную, внутреннюю, психическую. Усвоение ребенком «психологических орудий» преобразует внимание и другие психические фунции: они становятся произвольными и осознанными в своих функциональных характеристиках [7; 8].

В психологии общепризнано, что произвольность и осознанность внимания, как и других психических процессов, их интеллектуализация является важным итогом психического развития, значимым новообразованием детей младшего школьного возраста (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, П. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, О. М. Дьяченко, Е. Е. Кравцов, В. А. Иванников, Е. В. Субботский, Т. Н. Шульга и др.). Именно на данном возрастном этапе, по утверждению Л. С. Выготского, осознанность и произвольность входят в сознание благодаря усвоению системы научных понятий. Д. Б. Эльконин отмечает, что для успешной учебы ребенку следует подчинять свою работу ряду правил: следует соблюдать тишину и внимательно слушать объяснения учителя, направлять свое внимание на ответы одноклассников, следить при чтении за содержанием прочитанного. Если младший школьник решает какую-либо учебную задачу, он обязан сосредотачивать внимание и сохранять его устойчивость не ослабляя, не переключая внимание на другое содержание, не отвлекаясь, даже если учебный материал не интересен и ребенок устал. Надо быть внимательным при усвоении нового материала, понимая, что он будет важен для выполнения последующих заданий. Поэтому именно в процессе освоения учебной деятельности, являющейся ведущей в младшем школьном возрасте, осуществляется переход от непроизвольного внимания к осознанному использованию средств для управления им, происходит формирование внутреннего плана действий и самоконтроля, дети учатся управлять вниманием и другими психическими процессами, которые начинают функционировать под контролем мышления [8–12].

Итак, произвольность и осознанность внимания как высшей психической функции формируются в младшем школьном возрасте в процессе освоения учебной деятельности. Данное новообразование обеспечивает возможность направления человеком собственного внимания на текущий опыт, будь то какие-либо внешние стимулы или внутренние ощущения, мысли, переживания. При этом практика осознанности предполагает безоценочное принятие всего происходящего, полностью погружаясь в настоящий момент, не отвлекаясь на мысли о событиях прошлого или размышления, беспокойство о будущем.

Список использованной литературы

1. Замалиева, С. Сила момента: Mindfulness: принципы осознанности для нового качества жизни / С. Замалиева, А. Еричев. – М. : Изд решения, 2016. – 64 с. – URL: https://zamalieva.ru/wp-content/uploads/2016/12/sila-momenta.pdf (дата обращения: 12.02.2023).

2. Mindfulness: A Proposed Operational Definition / S. R. Bishop, M. Lau, S. Shapiro [et al.] // Clinical Psychology: Science & Practice. – 2004. – Vol. 11 (3). – P. 230–241. – URL: https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1093%2Fclipsy.bph077 (дата обращения: 03.02.2023).

3. Веккер, Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.

4. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по вниманию / под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузырея, В. Я. Романова. – М. : Моск. ун-т, 1976. – С. 220–228.

5. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский; редкол.: А. В. Запорожец (гл. ред.). – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3 : Проблемы развития психики / под ред. и послесл. А. М. Матюшкина. – 367 с.

6. Божович, Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 108–116.

7. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.

8. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2005. – 1136 с.

9. Левитов, Н. Д. Психологические особенности младших школьников / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 2009. – 244 с.

10. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

11. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 384 с.

12. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд., доп. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – С. 142–143.

К содержанию

А. В. СЕВЕРИН, **О. С. КОЗЕКА**
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЮБОВНОЙ АДДИКЦИИ У ДЕВУШЕК

Актуальность исследования проблемы любовной аддикции определяется тем, что романтические отношения в юношеском возрасте являются важным взаимодействием между партнерами и оказывают влияние на личность в целом. При недостаточном жизненном опыте у девушек любовные отношения не всегда строятся адекватно, у них часто возникают привязанности и угнетенные состояния, любовные аддикции также могут стать серьезной проблемой взаимоотношений девушек с другими людьми. Более того, любовные аддикты опекают и контролируют своих партнеров, фокусируют всю свою энергию на них и их проблемах, при этом отрицают наличие каких-либо проблем у себя. Они имеют низкую самооценку, нередко подавляют собственные чувства и ищут счастье вне самих себя, склонны проявлять пассивную агрессию, постоянно чувствуют гнев, страх и стыд. У них отмечаются слабые личностные границы, так как они не доверяют ни себе, ни другим людям, лишь обвиняют, угрожают и манипулируют. Изучению проблемы любовной аддикции посвящены труды ученых Е. П. Ильина, Е. В. Ивановой, О. С. Соловьевой и мн. др. Однако, несмотря на это, проблема любовной аддикции остается еще недостаточно изученной в психологической науке.

П. В. Овчарова и Ю. А. Токарева высказывают мнение, что в случае отсутствия отца или его отчужденности от дочери возникает отцовская (патернальная) депривация. Она приводит к тому, что девочка начинает считать себя нелюбимой, не заслуживающей любви и в итоге, став взрослой, оказывается неспособной переживать подлинную близость с мужчиной, от чего испытывает разочарование и боль. Отношения девушек – любовных аддиктов с отцами часто характеризуются директивностью отца, его непоследовательностью и враждебностью, но позитивным интересом дочери к нему; физически отсутствующий, именно безучастный или неадекватный в своем участии отец (директивный, непоследовательный, враждебный) является фактором формирования любовной аддикции у дочери [1].

М. А. Зона установил, что отношения девушек – любовных аддиктов с собственными отцами достоверно чаще характеризуются директивностью отца, его непоследовательностью и враждебностью по сравнению с девушками, не страдающими любовной аддикцией. При этом у девушек обеих групп (экспериментальной и контрольной) позитивный интерес к отцу выражен в равной степени. Но если учесть, что из экспериментальной группы в полной семье воспитывались лишь 25 девушек, тогда как из контрольной группы – 34 девушки, тогда вывод о заметной роли отца (физически отсутствующего или безучастного) в формировании любовной аддикции дочери представляется вполне обоснованным [2].

Е. П. Шалаева придерживается позиции, что в формировании любовной аддикции у дочери большую роль играют ее отношения с отцом: они показывают пример межполовых контактов и взаимодействия, влияют на характер общения дочери с мужчинами и будущими партнерами по длительным любовным взаимоотношениям и браку. Теплые и приносящие удовлетворение отношения с отцом развивают в дочери женственность и уверенность в себе, способствуют более легкой гетеросексуальной адапта-ции. Кроме того, отец может влиять и на результат разрешения ею экзистенци-альной дилеммы: семья или карьера? Недостаточное проявление отцовской любви вызывает у дочери тревогу, нестабильность настроения и капризы [3].

О. П. Макушина к предпосылкам возникновения любовной аддикции относит неспособность любить себя, трудности в установлении границ между собой и другими. Поскольку такие люди не могут установить границы своего «я», то у них отсутствует способность к реальной оценке окружающих. У этих людей существуют проблемы контроля – они позволяют контролировать себя или пытаются контролировать других. Характерны навязчивость в поведении, в эмоциях, тревожность, неуверенность в себе, импульсивность действий и поступков, проблемы с духовностью, трудность в выражении интимных чувств [4].

Е. П. Ильин приводит описание результатов исследования С. Скворцовой с использованием опросника любовной зависимости Б. Уайнхольда, который позволяет определить выраженность любовной аддикции в выборке девушек 17–20 лет. Среди них со склонностью к аддикции оказался 31 % девушек, еще у 10 % была выявлена тенденция к формированию любовной аддикции. Кроме того, умеренный уровень любовной зависимости был выявлен лишь у семи процентов испытуемых, что свидетельствует о преобладании достаточно адекватных способов взаимодействия с партнером по общению. Низкий и очень низкий уровень проявления любовной зависимости проявился у 51 % девушек в выборке [5].

Стоит согласиться с положением А. Носова о том, что «любовная аддикция не проходит со временем. Это тот случай, когда время бессильно. Если не заняться лечением, болезнь будет медленно разрушать Вас» [6, с. 5]. Ведь любовная аддикция обретает власть над человеком. Находясь в зависимых отношениях, любовный аддикт восполняет состояние внутреннего дефицита, но при этом постепенно доводит себя до истощения.

Таким образом, суть любовной аддикции заключается в появлении у аддикта навязчивых мыслей и чрезмерном увлечении другим человеком, появлении потребности быть с ним все время. Факторами формирования любовной аддикции являются социально-психологические характеристики – это различные детско-родительские взаимоотношения, влияние семьи в целом, и личностные особенности любовного аддикта. Основная причина возникновения любовной зависимости – потребность почувствовать себя нужным, уверенным и желанным за счет значимого другого. Основной путь преодоления любовной аддикции предполагает обращение за психологической или психотерапевтической помощью.

Список использованной литературы

1. Овчарова, Р. В. Отцовство как ценность и сфера самореализации личности / Р. В. Овчарова, Ю. А. Токарева // Психологические проблемы современной семьи : материалы междунар. науч. конф., Москва, 21–23 окт. 2009 г. – М. : МГУ, 2009. – С. 434–439.

2. Зона, М. А. Сравнительное исследование эротоманических и обсессивных субъектов в судебно-медицинской выборке / М. А. Зона // Судебно-медицинская наука. – 1993. – № 38. – С. 894–903.

3. Шалаева, Е. П. Исследование любовной аддикции дочерей в связи с отцовской депривацией / Е. П. Шалаева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2017. – № 3. – С. 131–135.

4. Макушина, О. П. Психология зависимости : учеб. пособие / О. П. Макушина. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2007. – 78 с.

5. Ильин, Е. П. Психология любви / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.

6. Носов, А. А. Любовная зависимость: как выйти из нездоровых отношений / А. А. Носов. – М. : АСТ, 2020. – 224 с.

К содержанию

А. В. СЕВЕРИН, О. Н. КОРАБЛЕВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В эпоху современных условий жизни общества ценностные ориентации играют весьма серьезную роль в облике человека в качестве личности, особенно в юношеском возрасте, когда происходит социализация индивида и его дальнейшее развитие в качестве личности. Ценности определяют выбор, мотивацию и поведение студентов. На их основе происходит формирование профессиональной личности в юности. Исследование ценностных ориентаций студентов является актуальным и нужным для понимания и обоснования их развития и роста как личности и профессионала. Ведь возраст студентов – это достаточно уязвимый период жизни для трансформации основных социальных возможностей любой личности человека. Высшее образование напрямую оказывает воздействие на психическую составляющую личности человека.

Возраст студентов является периодом очень восприимчивым для развития основных социальных возможностей человека. Высшее образование оказывает большое влияние на развитие психики и личности человека. В процессе обучения в высшем учебном заведении, при благоприятных условиях, у студентов бессознательно развиваются все уровни психики. Формируется рациональная ориентация, определяется менталитет, который складывается в профессиональную идентичность человека.

В связи с постоянной происходящей трансформацией рынка труда и растущей экономической и социальной неопределенностью современные студенты, в т. ч. и будущие педагоги, должны не только специализироваться в выбранной области, но и готовиться к погружению в свою будущую работу. Ограниченный объем аналитических знаний о том, как именно формируется профессиональная автономия, кто и что на нее влияет, как студенты представляют себе собственный профессионализм, не позволяет оказывать эффективную и целенаправленную психолого-педагогическую поддержку в подготовке к профессиональному будущему.

Важность данного исследования связана с проблемой профессиональной самоотдачи в образовательном процессе высшей школы, а также необходимостью анализа мотивационных полей студентов при взаимодействии с профессиональной личностью. В настоящее время каждый молодой человек, стремящийся получить высшее образование, должен определиться с будущей сферой деятельности.

Выбирая профессию, люди неосознанно выбирают наиболее близкие им формы регуляции поведения и так или иначе связывают этот выбор с наиболее важными для них ценностями. Речь идет о развитии внутренней тенденции к самостоятельному и осознанному решению проблем. Речь идет об осознании важности выбранной профессии и необходимости профессионального обучения. Это также может свидетельствовать о том, что у человека сформировалось определенное понимание места выбранной профессии в современной системе социальной работы. В совокупности эти элементы создают основу для определения основных карьерных и жизненных целей, средств их достижения, а также сильных и слабых сторон, которые могут повлиять на успех в профессии. Иными словами, в процессе выбора профессии молодые люди определяют важные личностные смыслы; другими словами, они становятся самоопределяющимися личностями.

Восприятие ценностей профессионального сообщества варьируется тем, что важнейшими характеристиками всех студентов являются компетентность, образованность, активность и ответственность. Современные студенты думают о материальных ценностях и ценностях самореализации личности. То, что отражает их отношение к окружающим и моральным нормам, не имеет для них большого значения (на это хотелось бы обратить внимание родителей и преподавателей). Не стоит забывать, что ценности носят социальный характер и прививаются нам обществом.

В демократических странах гуманистические и религиозные ценности официально признаются как осознанные ценности: право на жизнь и продолжение рода, сохранение здоровья и целостности человеческой личности.

Следовательно, ценности, влияющие на формирование системы ценностей, играют центральную роль в формировании профессиональной идентичности.

Анализируя подходы в работах российских и зарубежных психологов в рамках личностно-профессионального развития студентов, современное университетское образование должно учитывать личностное и профессиональное развитие студентов. Образование должно фокусироваться на уникальной и целостной личности студента и стремиться к полной реализации его потенциала и его личностному и профессиональному развитию, помочь максимальному раскрытию потенциала учащихся. Развитие потенциала означает изучение внутреннего потенциала, открытость новому опыту и принятие ответственности за свой жизненный выбор.

Таким образом, важные изменения в системе ценностных ориентаций личности происходят при переходе от возраста юношеского к взрослости. Это время, когда человек учится в колледже, в высшем учебном заведении или начинает профессиональную карьеру на производстве. Вместе с другими социальными и психологическими структурами они регулируют

поведение и проявляются во всех сферах человеческой деятельности. Для студентов характерен интенсивный поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным изменениям в обществе. Для студентов учеба – один из важнейших этапов их жизни. Это период получения образования, профессиональной квалификации и согласования собственных устремлений, возможностей и ориентации с условиями и требованиями общества.

К содержанию

А. В. СЕВЯРЫН
Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

ФУНКЦЫЯНАВАННЕ МЕХАНІЗМА ПЕРЦЭПЦЫЙНАГА ДЗЕЯННЯ “ВОКА – РУКА” Ў ПАДЛЕТКАЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ІМІ ПРАДМЕТАЎ З ВАРЫЯТЫЎНАЙ ФОРМАЙ

Прадметы з варыятыўнай формай – гэта адмысловы клас прадметаў, якім уласцівая варыятыўнасць формы: мяккасць, пругкасць, пластычнасць (напрыклад, цела чалавека, мяч, спружына, галінка дрэва і інш.). Ад намагання мышц рукі чалавека пры перцэпцыйных уздзеяннях на прадметы яны змяняюць сваю форму ў зрокава прыкметнай чалавеку ступені. Пры гэтым змена формы, уласцівая фізічнай прыродзе такога аб’екта, ідзе ў маштабах, якія не разбураюць аб’ект і яго функцыянальнае прызначэнне [1].

Пры ўспрыманні прадметаў, якія валодаюць варыятыўнай формай (галінка дрэва, мяч, цела чалавека, тулава жывёлы і інш.), у кары галаўнога мозга актывуюцца адмысловыя нейроны-дэтэктары, якія кадзіруюць прыкметы, што вылучаюць прадмет [2]. Тэарэтычны аналіз навуковых крыніц і вынікі даследаванняў перцэпцыйных дзеянняў далі нам падставу вылучыць здагадку, што існуе спецыяльны механізм перцэпцыйнага дзеяння “вока – рука”, які выкарыстоўваецца пры вывучэнні прадметаў з варыятыўнай формай. Дадзены механізм уяўляе сабой скаардынаваную працу рухаў вока і рукі пры ацэнцы адрозненняў паміж прадметамі з варыятыўнай формай. Дзякуючы такой каардынацыі выяўляецца дадатковая інфармацыя для параўнання статыкі і дынамікі формы прадметаў і больш дакладна ацэньваюцца гэтыя адрозненні па шкале пругкасці. З улікам гэтага была распрацавана мадэль перцэпцыйнага дзеяння з прадметам варыятыўнай формы [3; 4], якая тлумачыць працу механізма “вока – рука”. Дадзеная мадэль складаецца з наступных звёнаў: звяна зрокавага кантролю “вока” (фокус увагі пры зрокавым успрыманні), звяна маторнага ўздзеяння “рука” (аўтаномнае ўздзеянне рукі пры тактыльным успрыманні)

і звяна каардынацыі іх працы. Прапанаваная мадэль адрозніваецца ад мадэлі перцэпцыйнага дзеяння А. У. Запарожца (згодна з якой пры вывучэнні прадметаў з цвёрдай формай важнае значэнне маюць тактыльныя ўздзеянні рукі, а зрок адыгрывае другарадную ролю).

Для эмпірычнай праверкі працы дадзенага механізма перцэпцыйнага дзеяння пры ўспрыманні падлеткамі прадметаў з варыятыўнай формай быў праведзены эксперымент. У якасці стымулу матэрыялу выкарыстаны набор з дзевяці прадметаў з варыятыўнай формай, якія былі праранжыраваны па ступені пругкасці, вымеранай пры дапамозе дынамометраў. Мэтай эксперымента была праверка правамернасці ўвядзення ў мадэль перцэпцыйнага дзеяння таго ці іншага з трох звёнаў. Таму падчас эксперымента правяралася, наколькі захоўваецца або парушаецца механізм перцэпцыйнага дзеяння пры блакіраванні яго асобных звёнаў. Для гэтага штучна па чарзе парушалася працы розных звёнаў, а менавіта аднаго з аналізатараў, або іх сінхроннасці.

У якасці незалежнай зменнай выступалі чатыры рэжымы правядзення з падыспытным доследу па суб'ектыўнай ацэнцы дзевяці варыятыўных прадметаў. Для даследавання кожнага рэжыму прад'яўлення прадметаў фарміравалася асобная група падыспытных. Чатыры рэжымы вывучаліся паасобку на чатырох групах падыспытных. Мы не сталі адным і тым жа падыспытным прад'яўляць дзевяць прадметаў паслядоўна чатыры разы ў чатырох рэжымах успрымання, так як узнікала небяспека прывыкання падыспытнага да працэдуры бальнай ацэнкі адных і тых жа прадметаў. У якасці залежнай пераменнай выступала велічыня (ад 0 да 9 адзінак) дакладнасці шкалы пругкасці пры ацэнцы варыятыўнасці прадмета.

Эксперымент праводзіўся ў г. Брэсце. У ім узялі ўдзел чатыры групы падлеткаў ва ўзросце 13–15 гадоў (у кожнай па 80 падыспытных). Групы былі зраўняныя. З кожным падыспытным эксперымент праводзіўся індывідуальна ў лабараторных умовах. Кожнаму ўдзельніку прапаноўваліся пары прадметаў. Для кожнай групы падыспытных па-рознаму блакавалася пэўнае звяно механізма перцэпцыйнага дзеяння (зрокавы кантроль, аўтаномнасць маторыкі рукі, каардынацыя). Так, у першай групе падыспытных распазнаванне і ацэньванне прадметаў адбывалася ва ўмовах блакіравання звяна зрокавага кантролю – не дазвалялася зноў уздзейнічаць на прадмет рукой (А); у другой групе – блакіраванню падвяргалася звяно маторыкі рукі і падыспытнаму завязвалі вочы, не дазвалялася кантраляваць ўздзеянне рукі (У). У трэцяй групе візуалізацыя прадмета і рухаў рукі падыспытнага ажыццяўлялася з часовай затрымкай з дапамогай камп'ютара. Ацэнку непадобнасці прадметаў падыспытны рабіў пры дапамозе ўздзеяння на іх сваёй рукой і тактыльнага аналізатара, але зрокавая ацэнка трансфармацый прадмета ад рукі ажыццяўлялася не наяве, а праз

экран манітора (C). Для гэтага доследу была створана прылада для відэазапісу рухаў рук падлетка і падачы ў анлайн-рэжыме, але з затрымкай у 100 мс праз дысплэй камп'ютара.

Пры правядзенні чацвёртага доследу з чацвёртай групай падыспытных ніякая блакіроўка звёнаў не рабілася, распазнаванне прадметаў адбывалася з дапамогай паўнавартаснай каардынацыі звёнаў працы рукі і зрокавай увагі пры дапамозе тактыльнага і зрокавага аналізатараў з удзелам чацвёртай групы падыспытных (D). Такім чынам, у першым доследзе ў падыспытных быў задзейнічаны толькі зрокавы аналізатар, у другім – толькі тактыльны, у трэцім – сумесная праца двух аналізатараў (зрокавага і тактыльнага), але са скажоным на 30° напрамкам погляду на прадмет і з часовай затрымкай у 100 мс зрокавага ўспрымання выніку ўздзеяння рукой. У чацвёртым доследзе цалкам працаваў увесь механізм, усе тры звяны. Меркавалася, што дакладнасць шкалы пругкасці ў падыспытнага будзе нізкай у першых трох доследах і значна ўзрастаць толькі ў чацвёртым доследзе, толькі калі зрок і рука ўдзельнічаюць ва ўспрыманні варыятыўнасці формы.

Былі атрыманы вынікі, якія гавораць аб тым, што адбываецца зніжэнне дакладнасці шкалы пругкасці пры блакіраванні звёнаў механізма перцэпцыйнага дзеяння. Для статыстычнага пацвярджэння гэтага вываду параўноўваліся паказчыкі дакладнасці шкалы пругкасці пры блакіраванні і ў яго адсутнасць. Супастаўляльны аналіз быў праведзены па наступнай схеме: пры блакіраванні звяна зрокавага кантролю і адсутнасці такой блакіроўкі атрыманы значэнні выхадной пераменнай ($F'эмп = 29$, пры $p \leq 0,05$).

У выніку першага супастаўлення выяўлена, што ў выпадку штучнага блакіравання асобнага звяна зрокавага кантролю механізма перцэпцыйнага дзеяння ў падыспытных адбываецца зніжэнне дакладнасці шкалы пругкасці прыкладна на 2,0 адзінкі ў параўнанні са станам гэтага механізма пры адсутнасці блакіроўкі такога роду. Гэта значнае зніжэнне дакладнасці. Падобная карціна назіраецца і пры штучнай дэфармацыі другога звяна механізма перцэпцыйнага дзеяння, звяна маторнага ўздзеяння. У гэтым выпадку пры блакіраванні звяна маторнага ўздзеяння на прадмет у параўнанні з выпадкам адсутнасці блакіроўкі ($F'эмп = 12,3$, пры $p \leq 0,05$) былі атрыманы наступныя значэнні выхадной пераменнай.

Пры другім супастаўленні выяўлена, што ў выпадку штучнага блакіравання асобнага звяна рукі адбываецца зніжэнне дакладнасці шкалы пругкасці на 2,0 адзінкі (на 30 %) у параўнанні са станам дадзенага механізма пры адсутнасці блакіроўкі. Гэта велічыня таксама гаворыць пра парушэнне працы механізма.

У трэцім выпадку пры штучным разузгадненні механізма перцэпцыйнага дзеяння (каардынацыі зроку і рукі) у параўнанні з выпадкам

адсутнасці такой блакіроўкі ($F'_{эмп} = 58,7$, пры $p \leq 0,05$) было ўстаноўлена, што адбываецца яшчэ больш значнае зніжэнне дакладнасці шкалы пругкасці. Зніжэнне дакладнасці адбываецца на 2,6 адзінкі (на 62 %). Рэшткавы ўзровень дакладнасці (38 %) шкалы пругкасці – самы нізкі з усіх трох выпадкаў. Гэта сведчыць аб тым, што звяно каардынацыі працы зроку і рукі – найбольш функцыянальна важнае ў механізме перцэпцыйнага дзеяння пры ўспрыманні прадмета з варыятыўнай формай.

Такім чынам, ва ўмовах дэфармацыі розных звёнаў механізма перцэпцыйнага дзеяння паказчыкі дакладнасці шкалы пругкасці не ў аднолькавай ступені, але істотна зніжаюцца. Блакіраванне звяна збядняе, скажае адэкватнае ўспрыманне падыспытным варыятыўнасці прадмета са зменлівай формай. Далей пры супастаўляльным аналізе выяўлена, што найбольшае зніжэнне дакладнасці адбываецца пры блакіраванні звяна каардынацыі механізма перцэпцыйнага дзеяння, і менш моцнае зніжэнне адбываецца пры штучным блакіраванні працы асобнага звяна зрокавага кантролю і звяна маторыкі рукі. Таму далей мы спецыяльна супаставілі паказчыкі дакладнасці шкалы пругкасці пры працы звяна рукі і зроку са звяном каардынацыі. Так, у выпадку блакіравання звяна зрокавага кантролю ў параўнанні з выпадкам блакіравання звяна каардынацыі маем наступную карціну ($F'_{эмп} = 30,8$, пры $p \leq 0,05$): Пры дэфармацыі звяна зрокавага кантролю, калі мы штучным шляхам “блакіруем” вока, зніжаецца дакладнасць шкалы пругкасці пры ацэньванні адрозненняў прадметаў варыятыўнай формы. Аднак гэта зніжэнне меншае, чым у выпадку ўспрымання прадмета, калі мы выкарыстоўваем разузгадненне рухаў вачэй падыспытнага і затрымку рухаў яго рукі з інтэрвалам у 100 мілісекунд. У другім выпадку назіраецца разлад працы ўсяго механізма перцэпцыйнага дзеяння, разузгадненне зрокавага кантролю і маторнага ўздзеяння / на прадмет.

Зніжэнне дакладнасці шкалы пругкасці адбываецца таксама і ў выпадку дэфармавання звяна маторнага ўздзеяння на прадмет. Аднак і гэта зніжэнне меншае, чым пры дэфармацыі звяна каардынацыі ($F'эмп = 232$, пры $p \leq 0,05$). Дадаткова аналізаваліся два выпадкі штучнага блакіравання звёнаў механізма перцэпцыйнага дзеяння: калі ў падыспытнага дэфармавалася звяно зрокавага кантролю і калі дэфармацыі падвяргалася звяно маторнага ўздзеяння на прадмет. Зніжэнне дакладнасці пры дэфармацыі звяна зрокавага кантролю 2,33 і вышэй, чым у звяна маторнага ўздзеяння на прадмет – 3,03 ($F'эмп = 27,4$, пры $p \leq 0,05$).

Для пацвярджэння адрознення паказчыкаў дакладнасці шкалы пругкасці ў падлеткаў пры блакіраванні і разблакіроўцы розных звёнаў механізма перцэпцыйнага дзеяння ўжываўся дысперсійны аналіз. Было выяўлена, што дакладнасць шкалы ў падлеткаў у чатырох розных умовах

істотна адрозніваецца (F’эмп = 37, пры p ≤ 0,05). Для дадатковай праверкі адрозненняў паміж сярэднімі значэннямі выкарыстоўваўся апастэрыерны крытэрый Цьюкі (HSD = 0,63 аказаўся меншым, чым розніца паміж сярэднімі значэннямі пры блакіраванні (A, B, C) і разблакіроўцы (D), што сведчыць аб тым, што яны маюць істотныя адрозненні).

Атрыманыя вынікі ў цэлым пацвярджаюць распрацаваную намі мадэль механізма перцэпцыйнага дзеяння “вока – рука”: блакіраванне розных звёнаў мадэлі ва ўсіх выпадках прынцыпова пагаршае працу механізма. Усе тры звяны, такім чынам, неабходныя ў механізме, але кожны з іх неабходны з рознай важнасцю. У працы механізма перцэпцыйнага дзеяння з прадметам варыятыўнай формы важнейшае за ўсё звяно каардынацыі, на другім месцы – звяно зроку, потым – звяно рукі. Праца механізма значна дэфармуецца пры разладзе ўсяго механізма, разузгадненне яго працы менш значнае пры блакіраванні яго асобнага, таго ці іншага аднаго звяна. Дакладнасць шкалы пругкасці пры ацэнцы варыятыўнасці прадметаў у падлеткаў істотна адрозніваецца пры блакіраванні ад дакладнасці ў адсутнасць блакіравання механізма перцэпцыйнага дзеяння.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Лосик, Г. В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект / Г. В. Лосик. – Мн. : ОИПИ НАН Беларуси, 2008. – 138 с.

2. Соколов, Е. Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е. Н. Соколов. – М. : МГУ, 2003. – 288 с.

3. Северин, А. В. Перцептивные действия подростков при восприятии предметов с вариативной формой / А. В. Северин // Псіхалогія. – 2011. – № 1. – С. 7–13.

4. Северин, А. В. Модель перцептивного действия при восприятии предметов вариативной формы / А. В. Северин // Весці Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта. – 2013. – № 2 (76). – С. 51–56.

К содержанию

А. Н. СЕНДЕР, Т. В. СОКОЛОВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профилактика – это совокупность действий, мероприятий, направленных на предупреждение, предотвращение чего-либо нежелательного, опасного, вредного. Как известно, стресс опасен тем, что приводит к нарушениям физического и психологического состояния человека. Для старшеклассников эти последствия могут иметь критическое значение в ситуациях подготовки и сдачи экзаменов, в связи с решением задач профессионального самоопределения и выстраивания межличностных отношений, в т. ч. с противоположным полом. Выделяют три вида профилактики: первичную, вторичную и третичную [1]. Применительно к вышеуказанной теме, первичная профилактика ориентирована на предотвращение возникновения стресса у старшеклассников путем создания благоприятной социальной и образовательной среды, работу с ценностными установками, обучение конструктивным стратегиям поведения в стрессовых ситуациях и т. д.

В связи с этим в учреждениях общего среднего образования необходимо создавать условия, снижающие или устраняющие влияние стрессогенных факторов на обучающихся, а также обоснованно определять задачи и методы первичной профилактики стресса у старшеклассников в условиях общего среднего образования.

Для того, чтобы помочь старшеклассникам успешно справляться с трудностями, важно повышать их стрессоустойчивость, т. е. учить поддерживать себя в ресурсном состоянии, прислушиваться к своим чувствам и потребностям. Т. Ю. Иванова описывает выделяет психологические условия для развития стрессоустойчивости подростков: формирование системы знаний о самом феномене стресса и путях его преодоления; развитие способности саморегуляции психофизиологического состояния; создание модели конструктивного поведения в стрессовых условиях; развитие позитивного и рационального мышления личности; формирование осознанности собственного поведения [2].

В качестве основных задач первичной профилактики стресса у старшеклассников в средней школе выделяют следующие [3]:

– развитие самоэффективности, т. е. уверенности в себе в новых ситуациях, особенно в трудных или неопределенных;

– развитие саморегуляции как совокупности процессов, позволяющих субъекту управлять собственным поведением;

– развитие самоконтроля как способности организовывать свое поведение, противостоять актуальным желаниям и преодолевать импульсивные желания или привычные реакции, чтобы привести поведение в соответствие с долгосрочными целями или социальными нормами;

– формирование настойчивости как ориентации на завершение начатого, готовность прилагать усилия для достижения целей, способность подчинять свое поведение внешним обстоятельствам и требованиям среды;

– развитие самообладания – способности к контролю своих эмоциональных реакций, сдерживанию и регулированию эмоций, устойчивость к стрессу.

Для их решения следует использовать следующий комплекс психологических методов первичной профилактики стресса у старшеклассников.

1. Аутотренинг – этот метод представлен системой упражнений, направленных подростком на себя и предназначенных для саморегуляции психических и физических состояний в тех видах деятельности, которые повышают эмоциональную напряженность и требуют эмоционально-волевой саморегуляции. Использование аутотренинга позволяет человеку целенаправленно изменять настроение, самочувствие, рационально распределять и экономно использовать свои силы. Аутотренинг основан на сознательном применении подростком разнообразных средств психологического воздействия (специальные упражнения, словесное самовнушение, представления и чувственные образы, вызываемые волевым путем).

2. Визуализация (использование позитивных образов) – мысленное воссоздание идеальной картины, дающей внутренний покой. Навыки визуализации повышают креативность, способность к эмпатии, обостряют интуицию, развивают позитивное мышление. Способность к визуализации формируется не только за счет зрительных представлений, но и за счет активизации воображения с помощью обонятельных, вкусовых, тактильных ощущений и их комбинаций. Например, можно попытаться на фоне спокойного состояния, закрыв глаза, представить вкус лимона, почувствовать запах розы, услышать шум моря или воссоздать ощущение прикосновения к бархату.

3. Арт-терапия – это лечение искусством. Она включает рисуночную, библиотерапию, музыкотерапию, куклотерапию и др. Применяют арт-терапевтические методики как самостоятельные, так и в качестве вспомогательных к другим видам терапии. Арт-терапия показана в первую очередь в случае тяжелых эмоциональных нарушений, а также в случае трудностей в общении, замкнутости, стеснительности. Наиболее полно разработана рисуночная терапия. Темы для старшеклассников могут охватывать отношения к самому себе, своей семье («Я в прошлом», «Я такой, какой

я есть», «Мой обычный день», «Я дома», «Мой мир», «Ситуации, в которых я чувствую себя неуверенно»; «Моя главная проблема в общении»).

4. Методы формирования позитивного мышления, которое основывается на возможности в процессе аналитического рассуждения увидеть в любом предмете как положительные, так и отрицательные стороны. Оно определяется высокой самооценкой и оптимистическим взглядом на жизнь, способностью человека действовать в соответствии с выработанной установкой. Позитивное мышление подразумевает умения здраво рассуждать и анализировать свои чувства, безусловную любовь к себе, принятие самого себя таким, какой есть, восприятие мира с позиций «я – хороший, ты – хороший», «мир вокруг меня – хороший»; умение говорить окружающим «нет», не испытывая при этом чувства вины; способность прислушиваться к своей интуиции. Эти умения формируются в процессе медитативных размышлений, в которых подросток спрашивает сам себя о всех сторонах своего бытия и получает ответы, дающие основу для поступков.

Эффективной формой профилактической работы со старшеклассниками, по мнению Т. В. Транинко, выступает тренинг, который позволяет сформировать у них необходимые навыки самоконтроля и саморегуляции, оказать определенное воздействие на личность, на развитие личностного потенциала [4]. М. А. Лошманова пишет, что наиболее результативным социально-психологическим тренингом для подростков является тот, который сочетает в себе теоретическую часть и практические упражнения. В результате такого тренинга старшеклассники получают ценный жизненный опыт, который помогает им успешно преодолевать подобные сложные жизненные ситуации [5].

Таким образом, основные задачи первичной профилактики стресса у старшеклассников заключаются в повышении их стрессоустойчивости, формировании умений поддерживать себя в ресурсном состоянии за счет расширения знаний о стрессе и способах его предупреждения, развитии навыков саморегуляции эмоций и поведения, позитивного мышления. Психологическими методами первичной профилактики стресса у старшеклассников являются аутотренинг, техники арт-терапии, визуализация, методы формирования позитивного мышления, рефлексия и др.

Список использованной литературы

1. Профилактика // Викисловарь : [сайт]. – URL : https://ru.wiktionary.org/wiki/профилактика (дата обращения: 05.02.2026).

2. Иванова, Т. Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса / Т. Ю. Иванова // Высшая школа экономики. Серия: Психология. – 2013. – № 10. – С. 119–135.

3. Каменюкин, А. Г. Стресс-менеджмент / А. Г. Каменюкин, Д. В. Ковпак. – СПб. : Питер, 2012. – 208 с.

4. Тратинко, Т. В. Теория и методика социально-психологического тренинга / Т. В. Транинко. – Мн. : БГУ, 2017. – 105 с.

5. Лошманова, М. А. Разработка и апробация программы развития стрессоустойчивости в старшем подростковом возрасте в предэкзаменационный период / М. А. Лошманова // Актуальные исследования. – 2025. – № 4 (239). – С. 75–77.

К содержанию

Е. Ф. СИВАШИНСКАЯ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

СУЩНОСТЬ, ВИДЫ И ФУНКЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕЙРООТЛИЧНЫХ ДЕТЕЙ

Нейроотличные дети (с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, расстройствами аутистического спектра и др.) нередко проявляют проблемное поведение. Такое поведение является одной из наиболее частых причин беспокойства педагогов и родителей, так как создает значительные трудности в процессе обучения и воспитания детей, препятствует их успешной социализации и реализации принципа инклюзии в их образовании. Термин «проблемное (синонимы – нежелательное, неадаптивное, социально неодобряемое) поведение», который в настоящее время широко используется педагогами и психологами, позаимствован из прикладного анализа поведения, или АВА (от англ. *Applied behavior analysis*). Как известно, прикладной анализ поведения является научной и практической дисциплиной, которая базируется на экспериментально доказанных законах поведения и охватывает группу вмешательств, направленных на формирование у ребенка жизненно необходимых умений и навыков путем поощрения (подкрепления, усиления) желательного поведения, стимулирования обобщения (генерализации) этих умений и навыков, уменьшения частоты проявлений проблемного поведения [1].

Для коррекции проблемного поведения рекомендуется обращаться к квалифицированным в этой области специалистам. Вместе с тем следует констатировать, что в настоящее время у многих семей, воспитывающих нейроотличных детей, нет доступа к качественной помощи в решении проблемы коррекции их нежелательного поведения. Поэтому ознакомление педагогов и родителей с теорией и практиками прикладного анализа поведения является актуальной задачей.

Под проблемным поведением нейроотличных детей разные авторы понимают любое поведение, которое представляет физическую опасность, вредит здоровью самих детей или окружающих, создает серьезные препятствия в процессе их социализации и образования, нарушает нормальную жизнедеятельность семьи и в целом является социально неприемлемым. Выделяют несколько видов такого поведения с учетом степени его опасности и тяжести последствий.

К наиболее опасному поведению относится самоповреждающее поведение (аутоагрессия). Это действия, которые могут нанести вред здоровью и даже угрожать жизни ребенка: удары головой о предметы, укусы и царапины, наносимые самому себе, поедание несъедобного, побеги из дома или школы в небезопасных условиях и др. Не менее опасно поведение, которое характеризуется обычно как физическая или вербальная агрессия по отношению к другим людям: удары, укусы, толчки, щипание, обзывание и т. п. Еще один вид проблемного поведения – порча имущества, например разрушение и ломание предметов, мебели, учебных материалов и др. В качестве отдельного вида проблемного поведения детей выделяют поведение, препятствующее их образованию и в целом социализации. Это наименее опасное, но наиболее распространенное нежелательное поведение. Оно включает громкие повторяющиеся вокализации, крики, раскачивание, кружение, тряску руками, стереотипные действия (стимминг), отказ от выполнения инструкций, участия в занятиях и др. [2].

Следует подчеркнуть, что современная наука о поведении рассматривает проблемное поведение не как обязательную часть того или иного диагноза, а как следствие взаимодействия ребенка с окружающей средой, осложненное дефицитом социальных, коммуникативных умений и навыков и особенностями обработки сенсорной информации. Понимание функций проблемного поведения является необходимым условием его успешной коррекции. Утверждение о том, что практически любое поведение можно изменить, если понять его причину или функцию, является основной идеей прикладного анализа поведения.

Исследователи пришли к выводу, что именно трудности в коммуникации и социализации у детей с особенностями развития приводят к тому, что они добиваются желаемого или отказываются от неприятного для себя действия при помощи социально неодобряемого поведения (например, убегают, кричат, разбрасывают предметы, толкают других детей и др.). Проблемное поведение, которое внешне выглядит как «плохой» поступок, нередко является единственным доступным ребенку способом коммуникации, с помощью которого он сообщает о своих потребностях, желаниях или дискомфорте. Причинами проблемного поведения детей с нейроотличиями

являются также низкие способности к социальному взаимодействию, непонимание социальных норм и правил, приверженность рутинам, нарушение исполнительной функции, сенсорные перегрузки и др.

Исследователями установлено, что всякое поведение выполняет для ребенка определенную функцию. Изучение многообразия функций проблемного поведения детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, расстройствами аутистического спектра и иными нейроотличиями позволило свести эти причины к двум основным группам. Первая группа причин состоит в стремлении детей получить что-либо желаемое: внимание, предмет, занятие, сенсорные ощущения, любимую еду и др. Вторая группа причин сводится к стремлению детей избежать чего-либо нежелаемого: неприятной для них деятельности, сложного задания, дискомфортной ситуации, громкого звука, яркого света, сенсорной перегрузки [2].

В прикладном анализе поведения также принято ввиду значимости выделять в качестве основных функций поведения доступ к желаемому; привлечение внимания (получение социальной реакции от взрослого или сверстника); избегание, или уход; сенсорная стимуляция как автоматическое подкрепление, суть которого состоит в получении приятных сенсорных ощущений или, наоборот, в избавлении от неприятных. Примером сенсорной стимуляции является так называемый «стимминг» (самостимулирующее поведение), который может выполнять защитную, компенсирующую или успокаивающую функции [3].

Многие случаи проблемного поведения детей с нейроотличиями часто связаны с их сенсорными особенностями, с наступлением состояния сенсорной перегрузки. Сенсорная перегрузка вызывается длительным и (или) интенсивным воздействием сенсорных стимулов на органы чувств детей с повышенной чувствительностью к ним. Признаками такой перегрузки являются внезапно возникшие проявления проблемного поведения, появление новых, несвойственных ребенку в спокойной обстановке, повторяющихся моторных движений (раскачивания, прыжки, хлопанье в ладоши, повторения одной и той же фразы или слов и др.). Могут также наблюдаться попытки закрыть уши или глаза, ухудшение координации, бледность или покраснение лица, учащенное сердцебиение и другие соматические проявления.

Сенсорная перегрузка может привести к сильному эмоциональному срыву, непроизвольной, неконтролируемой реакции в виде крика, вокализации, самоповреждения, агрессивного поведения или реакции изолирования «отключения» от раздражителей в виде ступора, молчания, ухода в себя, нереагирования на окружение (в англоязычной литературе соответственно meltdown и shutdown). При эскалации напряжения состояние meltdown нередко перерастает в состояние shutdown, но последнее может возникать и самостоятельно. В подобных случаях важно понимать, что если ребенок

«успокоился» и перешел в состояние отстранения, то это не означает, что сенсорная перегрузка закончилась.

Кроме того, родителям и педагогам следует отличать состояние *meltdown* от состояния *tantrum* (с англ. ‘истерика, вспышка раздражения, гнева’) – истерики, направленной на достижение цели, получение или избегание чего-либо. Эти способы поведения (плач, крик, упрямство, неповиновение, сопротивление попыткам усмирения, агрессивное поведение и др.) внешне схожи, но имеют разные функции, а потому требуют разных способов реагирования со стороны педагогов и родителей. В случае состояния *tantrum* проблемное поведение происходит в присутствии другого человека и направлено на него. Ребенок контролирует свое поведение и прекращает его, как только цель достигнута. При состояниях *meltdown* и *shutdown* поведение не преследует никакой цели, за исключением попыток устранить раздражители. Оно не зависит от присутствия другого человека, не контролируется ребенком и прекращается через некоторое время, если удалены сенсорные раздражители.

Чтобы уменьшить вероятность появления состояния *meltdown,* рекомендуется создать дружелюбную сенсорную среду и обеспечить детям так называемую «сенсорную диету»: минимизировать воздействие раздражителей, приводящих к возникновению неприятных ощущений; предоставить ребенку необходимые сенсорные стимулы для того, чтобы справиться со стрессом и уменьшить потребность в аутостимуляции; заранее предупреждать о возможных изменениях; замечать первые признаки сенсорной перегрузки; обеспечить ребенку возможность регулярно отдыхать (оборудовать в классе и дома зоны для релаксации и регулярно их использовать); использовать специальные занятия и виды активности, специальные приемы и оборудование, позволяющие снизить чувствительность к сенсорным стимулам.

Адаптированная внешняя среда, «сенсорная диета» обеспечивают комфортное состояние детей с нейроотличием и повышают продуктивность их деятельности. Важно, чтобы окружающие относились к сенсорным особенностям детей с пониманием и оказывали им необходимую поддержку.

Понимание связи сенсорных особенностей детей с проявлениями проблемного поведения помогает родителям и педагогам правильно интерпретировать действия ребенка. Так, самоповреждающее поведение может быть способом заглушить невыносимый внешний стимул (например, шум) более сильным внутренним (болью), получить недостающие проприоцептивные ощущения (чувство собственного тела) или справиться с сенсорной перегрузкой. Агрессия по отношению к другим – это не проявление враждебности, а реакция на нарушение личного пространства или неожиданное прикосновение при тактильной гиперчувствительности. Например, ребенок

может ударить того, кто пытается его обнять, потому что объятие для него неприятно или болезненно. То, что воспринимается и реально является порчей имущества, может быть способом выразить протест, избежать задания или получить сильные слуховые и зрительные стимулы. Крики и вокализации могут быть реакцией на неприятные звуки или, наоборот, способом получения слуховой стимуляции.

Следует понимать, что двигательное беспокойство, например постоянное раскачивание на стуле, длительные бег или прыжки, нередко указывает на гипочувствительность вестибулярной и проприоцептивной систем. Ребенок не балуется, а интуитивно ищет движения, чтобы лучше ощущать свое тело в пространстве и концентрироваться. Избирательность в еде в виде отказа от определенной пищи нередко связана не со вкусом, а с непереносимостью ее запаха, текстуры или даже внешнего вида из-за обонятельной, тактильной или зрительной гиперчувствительности. Стереотипные действия (стимминг) могут быть попыткой справиться с сенсорной перегрузкой или отрегулировать свою сенсорную систему, а также способом выразить чувства и эмоции [3].

Таким образом, сущность проблемного поведения нейроотличных детей заключается в том, что оно направлено на достижение определенных целей, выполняет те или иные функции в случае недостаточного развития социальных, коммуникативных умений и навыков детей. Большое значение в коррекции проблемного поведения специалисты придают именно этапу функциональной оценки поведения, так как только после определения функций поведения разрабатывается план его коррекции.

Список использованной литературы

1. Альберто, П. Прикладной анализ поведения : учеб.-метод. пособие для педагогов, учителей-дефектологов, психологов : пер. с англ. / П. Альберто, Э. Траутман. – М. : Оперант, 2015. – 672 с.

2. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. – СПб. : Сеанс, 2018. – 202 с.

3. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи : метод. пособие / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррои [и др.] ; под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – М. : МГППУ, 2018. – 70 с.

К содержанию

Д. Э. СИНЮК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ПОЗИТИВНОГО САМОВОСПРИЯТИЯ

В самовосприятии ключевую роль играет самооценка. Известно, что самооценка определяет отношение детей к себе, отражая опыт их жизнедеятельности, характер общения со сверстниками и взрослыми. Самооценке отводится значимая роль в формировании мотивации, уровня притязаний, стрессоустойчивости, целеустремленности и других личностных качеств детей. Эта важная личностная инстанция позволяет детям управлять собственным поведением, ориентируясь на социальные нормы, правила и складывающийся образ себя.

Уточним, что представляет собой самооценка. В словарных источниках данное понятие определяется как устойчивое, внеситуативное и вместе с тем дифференцированное отношение человека к самому себе. Исследователи отмечают, что самооценка функционирует в двух формах – общей, отражающей обобщенные знания человека о себе и основанное на них целостное отношение к себе и частной (конкретной, локальной), характеризующей оценку определенных психических и физических качеств. При этом самооценка бывает следующих видов:

– по уровню развития выделяют высокую, среднюю и низкую самооценку;

– по стойкости самооценка делится на устойчивую и неустойчивую;

– по реалистичности самооценка бывает адекватной и неадекватной. Неадекватная, в свою очередь, подразделяется на завышенную и заниженную;

– по временному отношению выделяется актуальная (в настоящем), ретроспективная (в прошлом) и прогностическая (в будущем) самооценка.

Рассмотрим, как развивается самооценка у детей. Когда в семье появляется ребенок, родители, понимая, что он абсолютно беспомощен, окружают его заботой, вниманием, стараются удовлетворять разнообразные потребности младенца, проявляя безусловную любовь, принятие. И через определенное время малыш, отзеркаливая позитивное отношение близких взрослых к нему, начинает воспринимать себя как ценность. Родители и другие близкие хвалят ребенка за первые успехи в освоении деятельности, навыков самообслуживания. И так уже к трем годам у ребенка формируется общая положительная самооценка («Я хороший») и гордость за собственные достижения [1].

Поэтому у детей дошкольного возраста самооценка чаще всего завышенная, так как ребенок, считая, что он самый-самый, высоко оценивает свои возможности и реальные достижения вне зависимости от действительности результата своих действий. На протяжении дошкольного детства в развитии самооценки происходит переход от слепого принятия оценок взрослых к самостоятельному анализу своих поступков.

Ученые утверждают, что на границе дошкольного и младшего школьного возраста у детей уже начинает оформляться обобщенная самооценка, которая приобретает достаточно устойчивый характер. В то же время в психологической литературе отмечается, что такой самооценке свойственна и дифференцированность, т. е. у ребенка отношение к себе в целом (общая самооценка) может отличаться от оценивания им своих конкретных действий, определенных умений или фактов поведения (конкретной, частной самооценки) [2].

Исследователи выяснили, что у детей старшего дошкольного возраста уже обнаруживаются все виды самооценок, которые отражаются на развитии их личности, поведении, так как могут стимулировать или, наоборот, подавлять активность. На протяжении обучения в школе самооценка детей претерпевает существенные изменения. Учеными установлено, что самооценка дошкольников, младших школьников динамична и при этом имеет тенденцию к устойчивости, в дальнейшем переходит во внутреннюю позицию личности. При этом отмечается, что именно в младшем школьном возрасте происходит интенсивное формирование ученика как субъекта учебной деятельности, оценка себя приобретает статус собственной самооценки, постепенно начинает эмансипироваться от внешних оценок.

В то же время известно, что самооценка детей поначалу, как мы отмечали выше, является почти буквальным слепком оценок со стороны социального окружения. Следовательно, самооценка дошкольников, младших школьников – это в первую очередь то, что говорят о ребенке близкие, как оценивают его личностные качества, внешность, деятельность. Поэтому далее обсудим рекомендации для родителей, способствующие формированию у детей позитивного самовосприятия и адекватной самооценки.

Родители являются источником удовлетворения потребности ребенка в любви и привязанности. Дети должны чувствовать, что они нужны и желанны. И здесь недостаточно просто слов «Мы тебя любим», как бы искренне они ни звучали. Эту любовь дети должны ощущать. Поэтому близким взрослым необходимо использовать различные «языки» любви.

1. Совместное времяпрепровождение. С детьми необходимо проводить достаточно времени: вместе играть, делать уроки, выполнять какие-то задания. Нужно чем-то заниматься. Чем конкретно, не так уж важно. Главное, чтобы ребенок ощущал, что близкие рядом, они уделяют ему внимание.

А общее дело помогает почувствовать это. Если родители внимательны к ребенку, он понимает, что важен для них, что им приятно быть с ним. Необходимо каждый день уделять ребенку все свое внимание, не деля его ни с чем и ни с кем. Главное – не сколько, а как общаются родители с ребенком. Важно бережное, уважительное отношение родителей к личности ребенка, их интерес к жизни сына или дочери, понимание характера, вкусов, знание друзей. Установлено, что в семьях, где воспитывались дети с высокой самооценкой, родители, как правило, привлекали детей к обсуждению различных семейных проблем и планов, к мнению ребенка внимательно прислушивались и относились к нему с уважением даже тогда, когда оно расходилось с родительским.

2. Совместная деятельность. Ребенок должен быть уверен, что при необходимости родители окажут ему любую реальную помощь. При этом следует понимать, что помощь заключается не в том, чтобы сделать вместо школьника домашнее задание, а выполнить его вместе с ним. И со временем степень включенности родителей в совместную деятельность должна уменьшаться, чтобы ребенок научился выполнять учебные задания, решать возникающие проблемы самостоятельно. Конечно, взрослым зачастую проще и быстрее разобраться с заданием самим, да и ребенок просит о помощи, ведь он уже устал, а так много задали… Идя на поводу таких просьб, родители формируют у своих детей выученную беспомощность – убежденность том, что они не способны самостоятельно справляться не только с учебными заданиями, но и с различными жизненными обстоятельствами. Это убеждение приводит к потере мотивации, низкой самооценке. Также важно помнить, что и самого ребенка можно просить о помощи, поручая ему какие-нибудь посильные дела или обязанности, чтобы он почувствовал собственную значимость.

3. Похвала. Родители могут выражать свою любовь к ребенку похвалой в его адрес, словами поощрения, ободрения. Рекомендуется хвалить ребенка в целом («Ты самая лучшая дочка», «Ты такой хороший сын») и за конкретные поступки, действия («Какой красивый рисунок у тебя получился!»), уважительно отмечая при этом самостоятельность усилий ребенка («Как приятно, ты *сам* сделал все уроки», «Какой ты у меня уже взрослый стал, *сам* можешь себе завтрак приготовить»). Если ребенок видит, что близкие взрослые действительно заметили его попытки что-то сделать хорошо, он их обязательно повторит.

4. Акцент на сильные стороны. Родителям следует признавать сильные стороны своего ребенка и хвалить за них, а не фокусировать внимание, как это часто происходит, на его ошибках, слабостях. Надо предоставлять ребенку как можно больше возможностей добиваться успеха в том, что ему нравится и что у него получается. Это поможет ему приобрести уверенность

в себе. Если случаются неудачи, объяснить ребенку, что у всех иногда такое происходит («Не ошибается только тот, кто ничего не делает»). Очень важно понять, что ошибки дают человеку возможность учиться. При этом можно переключить внимание младшего школьника на очевидные свидетельства его развития, его достижения (например, показать его старые рисунки или школьные тетради, более раннюю видеозапись), чтобы доказать, какие он сделал успехи, какие приобрел навыки.

Данная рекомендация не означает, что родители не должны высказывать критические замечания в адрес детей, оценивая результаты их деятельности. Но и тут работает правило похвалы: сначала хвалим личность ребенка в целом и прилагаемые им усилия («Умница, у тебя уже многое получается», «Вижу, ты старался»), а затем высказываем в корректной форме замечания по работе и обсуждаем пути ее исправления. При этом родителям, оценивая достижения и личность своего ребенка, ни в коем случае нельзя сравнивать его с другими. Он должен быть уверен, что его любят таким, какой он есть.

5. Телесный контакт. Для детей очень важны прикосновения и объятия. Конечно, ребенку может не нравиться, что его целуют, как маленького, особенно если это происходит на глазах у сверстников. Но это вовсе не значит, что прикосновения ему не нужны. Может быть, ему достаточно просто посидеть рядом с родителями и вместе посмотреть фильм. Когда он получил хорошую отметку, его можно приобнять, взъерошить волосы, пожать ему руку и т. п. Такие мимолетные прикосновения не отнимут много времени у взрослых, но вселят в ребенка уверенность – его любят.

6. Поддержка. Любовь проявляется в поддержке: если взрослые хотят поддержать ребенка, нужно разговаривать с ним, слушать его. Необходимо также обращать внимание на то, что именно говорят дети, не пропускать их слова мимо ушей, не отмахиваться от них. Близким взрослым рекомендуется не только слушать ребенка, но и смотреть на него, причем глаза родителей должны находиться в одной горизонтальной плоскости с глазами детей. «Слушать» надо глазами, а не только (и не столько) ушами. Очень важную роль при этом, как мы отмечали выше, играет физический контакт. Выслушивая ребенка, надо стараться найти одно слово, которое максимально точно описывает его эмоциональное состояние. На этапе обучения этому навыку полезно использовать следующую формулу: «Ты чувствуешь (то-то и то-то) или тебе (так-то и так-то), потому что...». Позже, когда родители приобретут некоторый опыт в обозначении чувств и эмоций, можно будет отбросить вторую часть формулы, которая начинается со слов «потому что», и формулировать свои высказывания в более естественной манере: «Ты, вроде, немного нервничаешь из-за того, что сегодня у вас будет контрольная по математике». Причем догадки взрослых о том, какие

чувства испытывает ребенок, могут оказаться ошибочными. Это не важно. Если что, ребенок сам поправит предположение родителей.

7. Ценностное отношение к чувствам ребенка. Когда ребенок рассказывает о своих проблемах, переживаниях, не надо преуменьшать, обесценивать его чувства. В таких ситуациях нет смысла подбадривать: «Все это мелочи жизни». Проблемы в восприятии ребенка от этого не исчезнут. То, что кажется несущественным для взрослого, для детей имеет совсем другое значение. Задача родителей – показать ребенку, что они признают и понимают его чувства. Они могут объяснить, что разные люди могут иметь разные чувства. Признавать чувства ребенка, даже негативные, не значит позволять ему неприемлемое поведение. Поэтому надо давать ребенку возможность выговориться, проявляя понимание, сочувствие. В этом и заключается эмоциональная поддержка.

Итак, формирование позитивного самовосприятия у детей невозможно без безусловной любви близких взрослых и создания ими безопасной, поддерживающий атмосферы.

Список использованной литературы

1. Гуськова, Т. В. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет / Т. В. Гуськова, М. Г. Елагина // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 78–85.

2. Лысюк, Л. Г. Психология развития: младший школьник : учеб.-метод. пособие / Л. Г. Лысюк ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2010. – 103 с.

К содержанию

Т. Л. СМАЛЬ
Беларусь, Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

ДЫДАКТЫЧНЫЯ ПРЫНЦЫПЫ ВУЧЭБНА-ТРЭНІРОВАЧНАГА ПРАЦЭСУ ФУТБАЛІСТАК 9–11 ГАДОЎ

Граматна арганізаваны вучэбны працэс, у тым ліку вучэбна-трэніровачны працэс юных футбалістак, немагчыма ўявіць без педагагічнага выканання агульнадыдактычных прынцыпаў. Згадаем, прынцып (ад лац. *principio* ‘першы’) – гэта тэарэтычнае палажэнне (сцвярджэнне, максіма, норма), выведзенае з практычнага вопыту для безумоўнага кіравання ў адукацыйным працэсе з мэтай яго аптымізацыі. Сёння ўніверсальнай завершанай сістэмы дыдактычных прынцыпаў не існуе, аднак класічнымі

найчасцей называюць наступныя: прынцып нагляднасці, навуковасці, даступнасці, сістэмнасці і паслядоўнасці, актыўнасці, сувязі з практыкай.

Прынцып навуковасці атрымлівае актуальнасць на этапе планавання вучэбна-трэніровачнага працэсу, акрэслення навуковай мадэлі падрыхтоўкі, выбару варыянтаў мікрацыклаў і макрацыклаў, аб'ёму трэніровачных нагрузак у залежнасці ад ступені падрыхтаванасці гульцоў і трэнера, індывідуальных фізіялагічных магчымасцей спартсменак, метадычнага забеспячэння вучэбнага працэсу, надвор'я і інш. Ігнараванне прынцыпу навуковасці прыводзіць да неправільнага выбару трэніровачнай мадэлі, а ў канчатковым варыянце – да ператрэніраванасці, траўматызму, зніжэння цікавасці да трэніровак, безвыніковасці. Напрыклад, для футбалістак 9–11 гадоў у Рэспубліцы Беларусь існуюць два спаборніцкія турніры ("Талент-ліга" і "Wooooy"), таму мэтазгодным бачыцца выбар двухступеннай мадэлі падрыхтоўкі з перадспаборніцкімі мікрацыкламі, у якіх будзе зніжаны ўзровень фізічных нагрузак.

Прынцып нагляднасці прадугледжвае апору вучэбна-трэніровачнага працэсу на актыўнае выкарыстанне сродкаў слыхавой і візуальнай падтрымкі (планшэты, ноўтбукі, магнітна-маркерныя дошкі трэнера, інтэрактыўныя тактычныя дошкі і інш.), што спрыяе больш глыбокаму засваенню ведаў, уздзеянню на эмацыйную сферу футбалістак. Рэгуліроўка тэхнічных параметраў (запаволены прагляд, паўторны перагляд неабходных момантаў, стоп-кадр, прыбліжэнне ракурсаў і інш.) і магчымасць самастойнага відэапрагляду па-за межамі вучэбна-трэніровачнага працэсу дазваляюць істотна павысіць эфектыўнасць успрыняцця інфармацыі юнымі спартсменкамі. На практыцы пашырана выкарыстанне прыёму ўзорнага паказу дзеяння трэнерам, радзей паказ ажыццяўляецца найбольш дасведчанай спартсменкай, якая ўжо асвоіла неабходныя дзеянні. Шматразовае паўтарэнне забірае час трэніроўкі, не дае магчымасці дэталёва разгледзець важныя дэталі, таму найлепшым метадычным прыёмам паказу з'яўляецца спалучэнне натуральнай дэманстрацыі з аналізам відэаматэрыялаў і словам трэнера. Аптымальнае спалучэнне гэтых метадаў стымулюе актыўнасць успрымання, спрыяе паспяховасці і трываласці засваення ведаў.

Прынцып сістэмнасці і паслядоўнасці рэалізуецца найперш у планаванні структуры і зместу падрыхтоўчага перыяду трэніровак. Сёння навучанне дзяцей футболу ў СДЮШАР ажыццяўляецца трэнерамі паводле сістэмы функцыянальных блокаў (блокавая перыядызацыя), якія маюць дакладны алгарытм паслядоўнай рэалізацыі зместу паводле канкрэтнага кампанента падрыхтаванасці (каардынацыя, трываласць, хуткасць, гібкасць, сіла). Гэты прынцып адказвае таксама і за паслядоўнае асваенне матэрыялу ад простага да складанага. Напрыклад, у галіне тэхнікі з дзецьмі малодшай

узроставай групы (УТ-1) засвойваюцца базавыя тэхнічныя элементы (гульнявая стойка, бегавы крок, стопарны крок) і асноўныя спосабы перамяшчэння (бег са змяненнем накірунку і хуткасці, прыстаўны бег, бег спінай уперад, скокі на адной і дзвюх нагах), у групе УТ-2 мэтазгодна асвойваць тэхнікі вядзення мяча сярэдняй, знешняй і ўнутранай часткай пад'ёму, асноўную тэхніку ўдараў па мячы пад'ёмам, у групе УТ-3 варта адпрацоўваць тэхніку ўдараў па мячы нагой і элементы спынення мяча, у групе УТ-4 удасканальваюцца ўдары па мячы галавой і выкідванне мяча.

Прынцып сістэматычнасці прадугледжвае рэгулярнасць і паслядоўнасць трэніровак, адпачынку і спаборніцтваў, рацыянальнай дынамікі велічыні і скіраванасці нагрузак. Прынцып сістэматычнасці рэалізуецца ў аптымальным падборы метадаў і сродкаў, неабходнай колькасці паўтораў сродкаў навучання.

Прынцып даступнасці і індывідуалізацыі патрабуе абавязковай дыягностыкі дзяцей і апоры на вядомыя ўзроставыя асаблівасці футбалістак, што дазваляе пазбегнуць ці, прынамсі, мінімалізаваць фізічныя і псіхалагічныя перагрузкі юнага арганізма выхаванцаў. Напрыклад, ва ўзросце 9 гадоў неабходна пазбягаць вялікіх сілавых нагрузак статычнага характару, сілавыя нагрузкі ва ўзросце 11 гадоў карысна спалучаць з практыкаваннямі на расслабленне, а завяршаць лёгкім бегам або рухомай гульнёй на спрытнасць.

Рэалізацыя прынцыпу актыўнасці прадугледжвае актыўную міжасабовую камунікацыю паміж футбалісткамі, а таксама паміж спартсменкамі і трэнерам. На трэніроўцы важна стварыць умовы для максімальна поўнай рэалізацыі патэнцыялу спартсменак, іх актыўнага кантакту з мячом.

Акрамя агульнадыдактычных прынцыпаў, у вучэбна-трэніровачным працэсе юных футбалістак неабходна прытрымлівацца агульных прынцыпаў спартыўнай падрыхтоўкі: матывацыі навучання, гульнявога характару трэніровак, скіраванасці на вышэйшыя дасягненні, паглыбленай спецыялізацыі, паглыбленай індывідуалізацыі, адзінства агульнай і спецыяльнай падрыхтоўкі, бесперапыннасці трэніровачнага працэсу, адзінства паступовасці і тэндэнцыі да пэўных нагрузак, цыклічнасці трэніровачнага працэсу, хвалепадобнасці дынамікі нагрузак.

Спецыфічным прынцыпам падрыхтоўкі футбалістак з'яўляецца адзінства фізічнай, псіхалагічнай, тэхнічнай і тактычнай падрыхтоўкі, менавіта таму перавагу неабходна аддаваць інтэграванай трэніроўцы, у якой развіццё тэхнікі і тактыкі ажыццяўляецца ў змадэліраваных гульнявых сітуацыях, што ўплывае на займальнасць і змястоўнасць вучэбна-трэніровачнага працэсу.

Не менш важна на пачатковых этапах навучання футболу развіваць, заахвочваць нестандартнасць, крэатыўнасць мыслення, станоўча ацэньваць

жаданне згуляць не так, як іншыя, а прыгожа, нечакана. Пры гэтым неабходна ацэньваць не сам факт паспяховых дзеянняў (абводка, адбор, перадача, гол), а працэс і імкненне да паляпшэння футбалісткай сваёй гульні.

Спецыфічным прынцыпам падрыхтоўкі футбалістак з'яўляецца і выкарыстанне шматмэтавых трэніровак, на якіх дзеці вучацца выконваць простыя камбінацыі рухаў (напрыклад, лавіць і выкідваць мяч) і хутка рэагаваць на нечаканыя загады змяніць рух (зрабіць кувырок, прысесці, падскочыць і інш.). Такія рэзкія змены гульнявой сітуацыі ўплываюць на сбалансіраванасць фізічнай падрыхтоўкі, паляпшаюць хуткасць рэакцыі прымаць пэўнае рашэнне, удасканальваюць каардынацыю, спрыяюць фарміраванню рухавых адаптацый да больш складаных дзеянняў.

Акрамя агульнадыдактычных прынцыпаў, у навучанні футбалістак выкарыстоўваюцца прынцыпы кіравання трэніровачным працэсам, прынцыпы новай аб'ектыўнасці, дакладнасці, зручнасці, эфектыўнасці, кантролю. Кожны з гэтых прынцыпаў утрымлівае свой комплекс важных прынцыпаў. Напрыклад, прынцып кантролю дзейнасці футбалістак рэалізуецца праз такія прынцыпы, як рэгулярнасць, улік гульнявой спецыялізацыі, улік узроставых асаблівасцей, інфарматыўнасць, надзейнасць і валіднасць дыягностыкі, параўнанне вынікаў з кантрольнымі нарматывамі і кантрольнымі групамі, улік этапу падрыхтоўкі, выкарыстанне рознабаковых метадаў маніторынгу падрыхтаванасці гульцоў (відэааналіз, GPS-трэкеры, замер ЧСС, тэсты МАМ, АнП, МПК), што ўплывае на аб'ектыўнасць канчатковых вынікаў.

Мы лічым, што ў вучэбна-трэніровачным працэсе з футбалісткамі 9–11 гадоў важна прытрымлівацца спецыфічных прынцыпаў.

1. Актыўнае выкарыстанне спрошчаных гульняў, г. зн. трэніровачныя гульні пераважна ажыццяўляюцца з паменшаным складам каманд (2×2, 3×3, 4×4), зменай памераў варот, з паменшанымі памерамі поля, выкарыстаннем мяча меншых памераў, скарочаным часам гульні і інш. Падобныя ўмовы дазваляюць не перагружаць дзяцей, павялічыць працягласць часу непасрэдна з мячом падчас гульні, падымаюць настрой юным футбалісткам.

2. Трэніроўка практыкаваннямі, набліжанымі да спаборніцтваў. Найлепшая трэніроўка – гульня, аднак у ёй гульцы мала працуюць з мячом, таму важна выкарыстоўваць практыкаванні, падобныя да гульнявых сітуацый. Напрыклад, адпрацоўваць удары па варотах не па статычным мячы, прычым ва ўмовах супрацьдзеяння саперніка, калі патрабуецца хуткасць прыняцця правільнага рашэння і імгненная рэакцыя У гэтым сэнсе справядлівым з'яўляецца меркаванне шэрага вучоных (М. Я. Набатнікава, В. С. Арушанаў, У. І. Жукавец, В. А. Філіпаў і інш.) аб тым, што "праца па ўдасканаленні тэхнікі валодання мячом, развіцці рухавых якасцей і пачуццевых сістэм павінна ажыццяўляцца паралельна, прычым пры ўдасканаленні кожнай

з іх неабходна прытрымлівацца адпаведных прынцыпаў, заснаваных на пераносе трэніраванасці" [1, с. 151].

3. Улік псіхаэмацыйных кампанентаў, якія каталізуюць вынікі навучання і ўплываюць на тэхніка-тактычныя дзеянні футбалістак. Практыка паказвае, што ігнараванне падобнага падыходу ў навучанні негатыўна ўплывае на выніковасць афіцыйных гульняў: гульцы, якія ў дастатковай ступені засвоілі асноўныя кампаненты тактыкі ва ўмовах адказнай гульні губляюцца, становяцца няўважлівымі, дапускаюць шмат памылак ва ўзаемадзеянні з таварышамі па камандзе, паддаюцца эмацыйнаму ўплыву з боку саперніц. Трэнер павінен пільна сачыць за мікракліматам у калектыве, цікавіцца індывідуальнымі праблемамі ў сем'ях сваіх навучэнак.

4. Развіццё крэатыўнасці дзеянняў футбалістак у канчатковым выніку дае больш, чым навязванне "класічнай" тэхнікі. Футбалісткі павінны авалодаць функцыянальнай варыятыўнасцю ўласных рухаў, якія маюць ключавое значэнне для выніковасці гульні, супрацьдзеяння традыцыйным навыкам саперніц. Пры гэтым падчас трэніроўкі важна часцей ставіць праблему без абазначэння шляхоў яе вырашэння (напрыклад, абвесці саперніц і прыбегчы з мячом на іншую палову поля), а не канкрэтныя шляхі дзеянняў (напрыклад, выкарыстоўваць знешні бок стапы, "марадону", праход па броўцы і інш.). Гэта спрыяе самастойным пошукам аптымальных варыянтаў і больш трываламу засваенню навыкаў. Інструкцыі, дадзеныя футбалісткам, павінны ствараць не ўнутраны, а знешні фокус увагі, павінны будавацца на аналогіях жадаемых рухаў, спрыяць самарэгуляцыі індывідуальных і калектыўных дзеянняў.

5. Першаснае навучанне тэхнічным навыкам, на базе якіх удасканальваюцца тэхніка-тактычныя дзеянні футбалістак. Агульнапрынятым з'яўляецца палажэнне пра комплекснае навучанне ў футболе, аднак фокус асноўных дзеянняў у працы з юнымі футбалісткамі павінен быць скіраваны на ўдасканаленне тэхнікі. У гэтым сэнсе даследчык праблем дзіцячага футбола С. С. Бахадзіраў справядліва адзначае: "Не трэба імкнуцца да механічнага засваення толькі тактычных дзеянняў і іх варыянтаў. Гэта можа спыніць крэатыўнасць гульцоў і каманд. Тактычная падрыхтоўка сама па сабе з'яўляецца творчым працэсам. Пры гэтым тактычныя веды і ўменні не гарантуюць іх дасканалага прымянення на практыцы. У роўнай ступені важна ўдасканальванне і навыкаў тэхнікі, засваенне якіх павінна папярэднічаць уласна тактычным навыкам" [2, с. 151].

Такім чынам, улік агульнадыдактычных і спецыфічных прынцыпаў навучання ў вучэбна-трэніровачным працэсе футбалістак 9–11 гадоў спрыяе фарміраванню трывалых адаптацыйных заканамернасцей гульцоў, аптымізацыі ўзаемадзення юных спартсменак і трэнера, павышэнню функцыянальнай падрыхтаванасці і выніковасці гульнявых дзеянняў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Арушанов, В. С. Развитие специальной работоспособности у студентов-футболистов / В. С. Арушанов, В. И. Жуковец, В. А. Филипов // Вестник Брестского технического университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6. – С. 150–151.

2. Bakhodirov, S. S. Pedagogical principles of preparing young soccer players for competition through technical and tactical skills / S. S. Bakhodirov // Galaxy International Interdisciplinary Research Journal. – 2023. – Vol. 11, № 10. – P. 314–316.

К содержанию

Т. В. СОКОЛОВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ КЛОУНОТЕРАПИИ В ДЕТСКИХ БОЛЬНИЦАХ

В современном обществе здоровье нации определяется прежде всего здоровьем детей и подростков. В Республике Беларусь приняты законы и постановления, обеспечивающие законодательную базу охраны здоровья подрастающего поколения (законы «О здравоохранении», «О правах ребенка», государственная программа «Здоровье» и др.), в которых определены основные направления и содержание охраны здоровья детей и подростков. Вместе с тем в связи с нарастающими масштабами загрязнения окружающей среды, широким распространением вредных социальных привычек и болезней, слабым внедрением здорового образа жизни и множеством других причин усиливаются отрицательные тенденции в динамике здоровья детского населения. О наличии данных тенденций свидетельствует увеличение численности детей с хронической патологией и морфофункциональными отклонениями, заболеваниями крови; рост гастроэнтерологических, аллергических, эндокринных и нервно-психических патологий; общая высокая острая заболеваемость, что способствует длительному нахождению детей на стационарном лечении в детских больницах, в свою очередь, дети испытывают как физические, так и психологические трудности, включая страх и тревогу.

Решение проблемы психологического напряжения, которое испытывают дети, находясь в больницах, из-за того, что необходимо постоянно взаимодействовать с медицинским персоналом и пребывать в больничных условиях, мы видим в реализации социально-психологической поддержки

болеющих детей средствами клоунотерапии, которая способствует гуманизации процесса излечения и реабилитации, улучшению качества жизни пациентов, привнесению положительных эмоций в социальный контекст их здоровья.

По нашему мнению, клоунотерапия – направление социально-психологической поддержки, основанной на использовании юмора, игры и творчества для улучшения эмоционального состояния детей, находящихся на стационарном лечении в больницах, центрах реабилитации. Это не просто развлечение, а целенаправленная терапевтическая практика, которая помогает уменьшить тревогу и боль, снять стресс, а также способствует позитивному восприятию ребенком процесса лечения.

Участниками клоунотерапии являются дети, находящиеся на стационарном лечении, и клоунотерапевты, или доктора-клоуны, которые отличаются от обычных врачей яркими, расписными халатами, умением показывать фокусы, жонглировать и моделировать шары. Данные техники клоунотерапевты используют для того, чтобы отвлечь «маленького пациента» от состояния болезни, подарить ему положительные эмоции, потому что доктора-клоуны не лечат болезнь, так как не являются квалифицированными медицинскими работниками, а стимулируют «здоровую сторону» пациента, вызывая иронию в восприятии его медицинских проблем и таким образом активизируя процессы выздоровления. Клоун-доктор не просто развлекает, а использует возможности клоунотерапии, основанной на комических или поэтических играх, фокусах, мобилизующих жизненную энергию болеющих детей для борьбы с недугом.

В БрГУ имени А. С. Пушкина докторами-клоунами являются студенты-волонтеры, обучающиеся по специальности «Социально-педагогическое и психологическое образование», «Специальное и инклюзивное образование», «Психология», «Начальное образование», «Дошкольное образование». Их деятельность осуществляется в составе волонтерского отряда «Доктор Клоун» в рамках реализации проекта «Доктор Клоун приносит радость болеющим детям!», получившим грант Президента Республики Беларусь в сфере молодежной политики на 2026 г.

Осуществлению студентами-волонтерами клоунотерапии предшествует трехэтапное обучение.

1-й этап – теоретический, представляющий собой серию тренингов по обучению основным правилам работы доктора-клоуна с болеющими детьми, техникам жонглирования, демонстрации фокусов, моделирования воздушных шаров (твистинга), актерского мастерства в работе клоунотерапевта; фильмогрупп; интерактивных лекций по представлению психологической характеристики детей, находящихся на стационарном лечении, детей с особенностями психофизического развития, обоснованию

особенностей взаимодействия с детьми-инвалидами и др. Данный этап направлен на формирование системы знаний об особенностях организации клоунотерапии с конкретными целевыми группами.

2-й этап – практический, представленный визитами докторов-клоунов к болеющим детям в УЗ «Брестская областная детская больница», в ГУ «Брестский областной центр медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями “Тонус”» и направленный на применение студентами-волонтерами полученных теоретических знаний на практике.

3-й этап – рефлексивный, представленный упражнениями для снятия психологического напряжения и восстановления сил студентов-клоунотерапевтов, выявление причин успехов или неудач и направленный на осознание, анализ и оценку ими собственных мыслей, чувств, действий, поступков и переживаний.

Таким образом, систематическая целенаправленная работа по осуществлению клоунотерапии позволяет студентам-волонтерам, будущим специалистам, приобрести опыт будущей профессиональной деятельности посредством взаимодействия с различными категориями детей; сформировать необхдимые умения и значимые профессиональные и личностные качества, такие как неравнодушие к проблемам других, эмпатия, ответственность, целеустремленность, тактичность и др.

К содержанию

И. Л. СОЛОВЬЕВА
Россия, Москва, МГПУ

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Федеральная программа «Обучение служением» реализуется по поручению Президента России Ассоциацией волонтерских центров, Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» при поддержке Министерства образования и науки России совместно с Росмолодежью и Министерством труда России. Программа «Обучение служением» включена в национальный проект «Молодежь и дети» с сентября 2024 г.

В ходе IV ежегодной конференции «Добро» 11 июня 2024 г. было объявлено о слиянии Ассоциации волонтерских центров и платформы

«Добро.РФ» в новый единый бренд – экосистему социального развития «Добро.РФ».

Гражданское становление предполагает новый образовательный подход, при котором студенты обучаются и одновременно приносят пользу обществу, применяя свои профессиональные навыки для решения реальных социальных задач: развития гражданственности, патриотизма, лидерства, гражданской солидарности и традиционных ценностей, формирования ответственности за свою страну и ее будущее через поддержку участников СВО, работу с общественными организациями инвалидов Юго-Западного административного округа, Детским орденом милосердия, Российским детским фондом.

Программа «Обучение служением» позволяет студентам обучаться и одновременно приносить пользу обществу, применяя свои профессиональные навыки для решения реальных социальных задач. Ребята оказывают конкретную помощь по запросам, поступающим на экосистему социального развития «Добро.РФ». Результаты социальных проектов, выполненных студентами, учитываются в рамках учебных дисциплин, курсового проекта, выпускной квалификационной работы, учебной, производственной, преддипломной практики или экспедиции на базе некоммерческой организации или другого социального партнера.

В течение нескольких лет студенты Института психологии и комплексной реабилитации поддерживали Всероссийскую военно-патриотическую акцию «Пишу тебе, Герой!» к значимым праздничным датам: Дню народного единства, Дню Героев Отечества, Дню Победы. Студенты принимали активное участие в реализации образовательно-просветительских мероприятий проекта «Без срока давности», где были проведены конкурсы плакатов с рейтингованием на странице университета в ВКонтакте. Студенты готовили материалы, связанные с семейными событиями. Заканчивая мероприятие, студенты отметили важнейшую мысль о том, что нужно чтить и помнить тех, кто сражался за нашу Родину, кто ценой собственной жизни защищал родную землю, кто уничтожил врага и победил. У того, что было, нет и не будет срока давности! Эта идея была поддержана в мероприятиях «Семейная реликвия» и «7-я» [1].

Студенты-волонтеры владеют знаниями о сущности и структуре инклюзивной компетентности, особенностях применения базовых дефектологических знаний в социальной и профессиональной сферах. Формирование мотивации к волонтерской деятельности происходит в процессе развития общегражданских ценностных ориентаций, толерантности, милосердия за счет развития навыков работы в команде, формирования самостоятельности, профессиональных навыков, социального опыта при сопровождении лиц с инвалидностью.

У студентов уже с первых лет обучения есть возможность планировать и осуществлять профессиональную деятельность с лицами с ограниченными возможностями здоровья в качестве тьюторской волонтерской деятельности. Система волонтерской деятельности позволяет студентам получить навыки взаимодействия в социальной и профессиональной сферах с лицами с ограниченными возможностями здоровья [2]. Ежегодно силами волонтеров к новогоднему празднику и Международному дню защиты детей собирается 6100 подарков для детей-инвалидов, детей-сирот, детей участников специальной военной операции.

Также студенты-волонтеры принимают активное участие в разработке и проведении интерактивных занятий со слабовидящими дошкольниками и обучающимися школ, в процессе которых они отрабатывают профессиональные компетенции через развитие у обучающихся ценностно-смысловой и нравственной сферы, навыков взаимодействия в команде с особым детским коллективом, через публичные выступления перед разновозрастным коллективом в Российской государственной библиотеке для слепых, составление методических рекомендаций по организации интерактивных волонтерских занятий по формированию читательской деятельности с использованием тактильных книг «Капелька», «Теремок», «Азбука эмоций». Кроме того, студенты закрепляют свои умения планировать и осуществлять профессиональную деятельность с лицами с ограниченными возможностями здоровья с помощью осязательной деятельности у слабовидящих дошкольников – участников проекта «Научим читать, играя».

В подразделении для глухих дошкольников у волонтеров есть возможность участвовать в проекте «Добрая сказка». Работая в этом проекте, волонтеры адаптируют тексты известных сказок, таких как «Зимовье зверей», «Мешок яблок», «Ежик». Продумывают, как через драматизацию и русский жестовый язык, различные сценографические приемы можно донести до маленьких глухих детей высокий нравственный смысл сказок. Таким образом, становление навыков взаимодействия в социальной и профессиональной сферах с лицами с ограниченными возможностями здоровья происходит через развитие профессиональных компетенций, привлечение внимания к роли жестового языка в жизни людей с нарушениями слуха [3].

Опыт оптимизации волонтерской деятельности студентов Института психологии и комплексной реабилитации позволил сформировать модель проектирования в системе «Обучение служением» – средство развития педагогических компетенций специалистов помогающих профессий, представленную ниже. Данная модель состоит из следующих частей.

1. Самооценка студентов. Критерии: достижение целей, оценка своего вклада в проект, обратная связь от наставника.

2. Взаимооценка студентов. Критерии: сотрудничество и коммуникация, качество работы, активное участие, ответственность.

3. Оценочные средства результатов обучения.

3а. Оценка преподавателем. Критерии: профессиональное поведение, работа в команде, развитие навыков и компетенций, вовлеченность.

3б. Оценка сообщества (проекты в подходе «Обучение служением» реализуются прежде всего в целях решения актуальных проблем конкретных сообществ граждан, поэтому оценка с их стороны – одна из самых значимых для студентов). Критерии: сотрудничество и коммуникация, качество работы, активное участие, ответственность.

3в. Общие оценочные средства результатов обучения. Критерии: соответствие целям обучения, вклад в сообщество, рефлексия и критическое мышление, межличностные навыки, личностный рост и развитие, качество выполненной работы.

Таким образом, следование компетентностной модели позволит существенно повысить уровень волонтерской деятельности студенческих организаций, что, в свою очередь, будет содействовать оптимизации системы подготовки специалистов помогающих профессий.

Список использованной литературы

1. Соловьева, И. Л. Волонтерские традиции Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета в диалоге культур: включение детей с особыми возможностями здоровья в поликультурное городское пространство / И. Л. Соловьева, А. В. Миронова, Е. А. Рыкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2021. – № 2. – С. 94–97.

2. Львова, С. В. Организация волонтерского движения в образовательной организации : учеб.-метод. пособие : в 3 ч. / С. В. Львова. – М. : Перо, 2018. – Ч. 1. – 101 с.

3. Соловьева, И. Л. Феномен выдающихся педагогов с инвалидностью в пространстве успешного инклюзивного образования / И. Л. Соловьева, М. С. Соколова // Философия и образование: грани взаимодействия : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию проф. В. А. Степановича, Брест, 19 июня 2025 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол.: Г. И. Займист, А. В. Климович. – Брест : БрГУ, 2025. – С. 207–210.

К содержанию

Я. Л. ТЕРЕБИЛОВА
Беларусь, Могилев, детский сад № 7 г. Могилева

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На появление и становление речи природа отводит человеку очень мало времени – ранний и дошкольный возраст. Одна из задач дошкольного образования – речевое развитие. Благодаря речи происходит развитие познавательной сферы ребенка, формируется его внутренний мир, с позиции которого он воспринимает все, что его окружает.

Проблема речевого развития на сегодняшний день очень актуальна, так как процент детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями остается стабильно высоким. С раннего детства ребенок сталкивается с такими благами цивилизации, как мобильные телефоны, планшеты, интерактивные игрушки, компьютеры, имеет свободный доступ к телевизору, следствием чего является дефицит речевого общения со взрослым, что негативно сказывается на развитии ребенка в дальнейшем. Да, говорить умеют почти все, но говорить правильно – лишь совсем немногие. Все чаще приходится встречаться с темповыми задержками речевого развития у детей от 1 года до 5 лет.

Проблемами развития речи детей дошкольного возраста занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Е. И. Тихеева, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский и др. Л. С. Выготский выдвинул и развил идею социального характера причин и особенностей развития речи, получившую подтверждение в исследованиях П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина. Также он пришел к выводу: «Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его эмоций, характера, и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи».

А. А. Леонтьев рассматривает речь следующим образом: «Деятельность познания, т. е. такая деятельность, которая заключается в “распределении” действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики. Эта деятельность общения, коммуникативная деятельность. Речь может выступать как орудие планирования речевых или неречевых действий».

Д. Б. Эльконин придавал большое значение языковому развитию детей дошкольного возраста, и его идеи по этому вопросу были изложены в кратком очерке «Развитие речи в дошкольном возрасте». По его мнению, потребность в новом общении приводит к интенсивному усвоению языка, словарного запаса, грамматических строя. Д. Б. Эльконин критикует

ошибочный взгляд на развитие речи детей в младенчестве, основанный на фактических обобщениях.

К. Д. Ушинский придавал важное значение чувству языка, которое, по его словам, подсказывает ребенку способ сочетания слов в предложении, место ударения в слове, грамматический оборот.

Большой вклад в разработку проблемы развития связной речи внесла А. М. Леушина, которая предлагала вскрыть сильные позитивные стороны детской речи, уяснить все богатство ее потенциальных возможностей для того, чтобы, опираясь на них, развивать то, что уже имеется в детской речи.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется речь контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры). Она появляется сначала при пересказе ребенком рассказов, сказок, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных впечатлений, переживаний.

О. С. Ушакова в своих исследованиях отмечает, что «развитие речи, речевого общения, совершенствование речевых навыков – одна из главных задач дошкольной психологии и педагогики. При этом решение этой задачи включает решение целого ряда других задач: воспитание звуковой культуры, обогащение словаря, формирование навыков связной речи, привитие интереса к художественному слову, посредством литературных произведений» [1, с. 202].

Существуют следующие проблемы в развитии речи:

− неспособность грамматически правильно построить распространенное предложение;

− односложная, состоящая лишь из простых предложений речь (так называемая ситуативная речь);

− недостаточный словарный запас;

− бедная диалогическая речь: неспособность грамотно и доступно сформулировать вопрос, построить краткий или развернутый ответ, если это необходимо и уместно;

− употребление нелитературных слов и выражений;

− неспособность построить монолог: например, сюжетный или описательный рассказ на предложенную тему, составить рассказ по серии картин, сюжетной картине, творческий рассказ, пересказ текста своими словами;

− отсутствие навыков культуры речи: неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т. д.;

− отсутствие логического обоснования своих утверждений и выводов;

− нарушения звукопроизношения и дикции;

− недостаточно развитое фонематическое восприятие и неумение проводить звуковой анализ слов.

Речевые нарушения отрицательно влияют на мыслительную деятельность, поэтому затрудняют общение, ограничивают овладение понятийными значениями и речевыми образцами, также ведут к изменениям в эмоциональной сфере ребенка. На развитие речи влияют: болезнь матери во время беременности, родовые травмы, вредные привычки родителей, экология, социальная и педагогическая запущенность, различные заболевания детей. Причин и факторов оказывается намного больше. Ниже перечислены основные.

1. Излишняя тревожность и заботливость. Например, из-за страха, что при приеме пищи ребенок подавится, мама перемалывает пищу, тем самым происходит затруднение в развитии мышц речевого аппарата.

2. Гиперопека. Например, родился долгожданный ребенок, родители стремятся обеспечить его всевозможными игрушками, соблюдать режим питания, предугадывают все желания и тем самым не дают попытки развиваться, они практически делают все за него.

3. Протест ребенка из-за чрезмерного давления со стороны взрослых. «Скажи, повтори, нет, нужно вот так!» или, наоборот, «Закрой рот! Помолчи!» Подобные действия приводят к речевому замыканию – речевому негативизму, а в дальнейшем – к задержке речевого развития.

4. Чрезмерная занятость. Общаться с ребенком времени нет, а если дать ему в руки планшет, телефон, он спокоен и занят. Практика показывает, что с раннего возраста с ребенком нужно постоянно общаться. Вместе учить стихи и потешки, читать, заниматься пальчиковой и артикуляционной гимнастикой, развивать мелкую моторику, побольше вместе играть. Но, увы, многие родители считают, что это устаревшие методы, они живут в современном мире, где детям нужны современные гаджеты, игрушки. Другие родители уверены, что развитием их детей должны заниматься в учреждениях дошкольного образования.

В условиях учреждения дошкольного образования ответственность за речевое развитие детей, действительно, в большей мере ложится на педагогов. Учебная программа дошкольного образования ставит перед педагогами задачи формировать и развивать умение каждого ребенка участвовать в диалоге с взрослым и детьми, пользоваться словами для выражения своих желаний, просьб, развивать навыки связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи [2].

Для этого необходимо создавать максимально благоприятные условия, в т. ч. и речевую развивающую среду. Основными задачами речевой развивающей среды, будь то естественная или искусственно созданная, является самостоятельная речевая активность детей дошкольного возраста и их комфортное эмоциональное состояние в процессе речевых коммуникаций.

Вся педагогическая деятельность направлена на формирование у воспитанников культуры общения, коммуникативных навыков, умение

доступно и кратко формулировать свои мысли, создание языковой среды, способствующей возникновению естественных потребностей в общении.

Чтобы создать условия для практического овладения разговорной речью для каждого ребенка необходимо выбирать такие методы и приемы обучения, которые позволили бы каждому воспитаннику проявить свое словотворчество, свою речевую активность.

Одно из условий речевого развития детей – это обеспечение развивающей предметно-пространственной среды, которая предоставляет всем детям равные возможности для его всестороннего развития.

Насыщая групповое пространство, необходимо заботиться о том, чтобы дети в группе могли удовлетворить свои жизненные потребности в познании, движении, общении со сверстниками и взрослыми. Развитие речи детей происходит на специально организованных занятиях, в нерегламентированной деятельности. Особое значение имеет речь педагога, который занимается с детьми. Каждый педагог должен знать, что в детском саду его речь превращается в педагогическое средство.

Речевое общение в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности: в игровой, учебной, трудовой деятельности и выступает как одна из сторон каждого вида. Например, чтение литературы развивает образность речи, помогает почувствовать красоту родного языка. У детей формируется умение понимать, слышать речь, обогащать словарный запас, развивается монологическая речь и ее интонационная сторона, выразительность.

Немаловажной является работа с родителями. Ведь значимая роль в речевом развитии детей отводится родителям и всему семейному окружению. Родителям важно доносить, что необходимо постоянно контактировать с ребенком, создавать благоприятную атмосферу в семье, уметь слышать и слушать своего ребенка. Во время бесед с ребенком необходимо четко демонстрировать культуру диалога, ведь именно взрослые показывают пример ведения диалога за столом, в гостях, в общественных местах, при общении со сверстниками и незнакомыми людьми.

Таким образом, развитие речи – сложный процесс, которые требует усилий как со стороны семьи, так и со стороны воспитателей дошкольного образования. Необходимо постоянно обогащать словарный запас ребенка, развивать в нем культурную речевую среду, расширять кругозор и формировать знания окружающей действительности. Необходимо, чтобы присутствовала атмосфера сотрудничества между педагогом и родителями, так как это позволит согласовать методы и приемы деятельности, показать родителям, как необходимо строить общение со своими детьми, как преодолеть возможные трудности и получить желаемый результат. Родители должны понимать и серьезно подходить к решению проблем речевого развития

детей, чтобы их дети быстрее социализировались и не испытывали трудностей на последующих ступенях образования.

Список использованной литературы

1. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 288 с.

2. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языкм обучения и воспитания / М-во образования Респ. Беларусь. – Мн. : НИО, 2023. – 384 с.

К содержанию

М. И. ТОКАРЕВА
Беларусь, Минск, БГАА

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ОПЕРАТОРОВ БЕСПИЛОТНЫХ ЛЕТАТЕЛЬНЫХ АППАРАТОВ: ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

Одной из самых востребованных профессий на рынке труда сегодня являются операторы беспилотных летательных аппаратов (далее – БЛА), причем как в силовых ведомствах, так и в гражданской сфере. Широкое распространение сфер применения БЛА позволило быстрее и качественнее решать многие задачи, которые касаются охраны, безопасности, разведки, доставки и т. п.

Актуальными остаются и вопросы качественной подготовки операторов БЛА. Все больше исследователей сходятся во мнении, что подготовку операторов БЛА нельзя проводить аналогично с подготовкой других авиационных специалистов. Профессиональная деятельность операторов БЛА обладает своей спецификой (высокой когнитивной нагрузкой, необходимостью обработки больших объемов информации в режиме реального времени, длительной монотонной работой, чередующейся с эпизодами острого стресса, а также дефицитом сенсорной информации по сравнению с пилотированием управляемых воздушных судов). Современные отечественные исследования в данной сфере пока уступают зарубежным и по масштабу, и по техническому оснащению, и по степени практической значимости полученных результатов.

Систематизация и обобщение современных зарубежных исследований профессионально важных качеств (далее – ПВК) операторов БЛА позволяет условно выделить три ключевых методологических подхода, в каждом из которых можно определить сильные и слабые стороны (таблица).

Таблица – Сравнительный анализ зарубежных подходов к исследованию профессионально важных качеств операторов БЛА

Характеристика подхода	Возможности	Ограничения
Лабораторно-экспериментальный подход (университетские центры США, Великобритании)		
Фокус на изолироанном изучении базовых когнитивных функций	1. Высокий уровень контроля. Позволяет выделить влияние конкретной переменной (например, объема рабочей памяти) на выполнение стандартизированной задачи [1]. 2. Использование высокоточного оборудования. Применение eye-trackers, ЭЭГ и МРТ дает объективные данные о нейрокогнитивных процессах [2]. 3. Формирование теоретических моделей. Результаты ложатся в основу фундаментальных моделей, таких как теория множественных ресурсов (Wickens)	1. Низкая экологическая валидность. Искусственные задачи в лаборатории слабо отражают комплексный стресс и многозадачность реальной операторской деятельности. 2. Игнорирование факторов среды. Не учитываются влияние командного взаимодействия, длительности выполнения полетного задания и организационной культуры
Полевой (симуляционный) подход на базе военных и исследовательских центров (НАТО, ВВС США)		
Использование высокоточных симуляторов, максимально приближенных к реальным условиям	1. Высокая экологическая валидность. Ситуации моделируют реальные сценарии (сбои связи, отказы техники, множественные цели), что позволяет изучать интегральные ПВК, такие как ситуационная осведомленность [3]. 2. Оценка комплексных навыков. Возможна оценка не только когнитивных, но и коммуникативных навыков в распределенных экипажах [4]. 3. Прямая практическая применимость. Результаты напрямую влияют на модификацию протоколов обучения и интерфейсов управления	1. Высокая стоимость. Создание и поддержание реалистичных симуляторов требует значительных финансовых вложений. 2. Сложность воспроизведения долгосрочного стресса. Даже продвинутые симуляции не могут в полной мере смоделировать психологические последствия многомесячных операций и моральной ответственности. 3. Избирательность (селективность) выборки. Участниками часто являются уже действующие операторы, что затрудняет выделение предиктивных качеств у новичков

Продолжение таблицы

Комплексный психофизиологический и лонгитюдный подход (междисциплинарные проекты ЕС и США)		
Сочетание мониторинга психофизиологических показателей (кортизол, ВСР), субъективных опросников и данных о реальной производительности в течение длительного времени	1. Выявление скрытых коррелятов стресса. Позволяет объективно оценить психофизиологическую цену деятельности, даже если оператор субъективно не ощущает перегрузки [5]. 2. Прогнозирование рисков. Позволяет выявить ранние признаки профессионального выгорания и снижения когнитивных функций	1. Этические и конфиденциальные сложности. Непрерывный мониторинг физиологических данных вызывает вопросы о приватности и может быть стрессогенным сам по себе. 2. Методологическая громоздкость. Требует координации усилий психологов, физиологов и инженеров, что осложняет реализацию

Проведенный анализ позволяет выделить системные пробелы в современных зарубежных исследованиях.

1. Этико-психологический вакуум. Исследования, финансируемые оборонными ведомствами, часто фокусируются на оперативной эффективности в ущерб глубокому изучению долгосрочных последствий для психического здоровья (моральная травма, эмоциональное выгорание).

2. Культурная ограниченность. Подавляющее большинство исследований проводится в странах НАТО, а их результаты экстраполируются как универсальные, без учета культурных различий в когнитивных стилях и коммуникации.

3. Разрыв между микро- и макроуровнями. Лабораторные исследования дают «микроскопическую» картину когнитивных процессов, но слабо связывают их с «макроскопическими» организационными факторами (ротация смен, система поощрений), определяющими здоровье оператора в долгосрочной перспективе.

Таким образом, зарубежные подходы к исследованию ПВК операторов БЛА демонстрируют высокий технологический и методологический уровень, обеспечивая детальную картину ключевых когнитивных и отчасти эмоциональных компетенций. Однако преобладание прагматической, ориентированной на сиюминутную эффективность парадигмы ведет к игнорированию фундаментальных вопросов психологического благополучия и этики профессиональной деятельности. Анализ зарубежных исследований показывает, что не все полученные результаты возможно использовать в отечественной системе военного образования при подготовке будущих специалистов операторов БЛА, однако выделенные в рамках данных исследований ПВК необходимо учитывать и при разработке отечественной модели ПВК личности оператора БЛА.

Список использованной литературы

1. Wickens, C. D. Multitasking and attention management in UAV supervision : a test of multiple resource theory / C. D. Wickens, J. G. Hollands, S. Banbury // Human factors. – 2022. – Vol. 64, № 7. – P. 1127–1145.
2. Wilson, G. F. Neurophysiological metrics of workload and stress in UAV operations: an EEG study / G. F. Wilson, C. S. Russell // IEEE Transactions on human-machine systems. – 2023. – Vol. 53, № 3. – P. 451–460.
3. Endsley, M. R. From theory to practice: enhancing situation awareness in remote pilots through adaptive training / M. R. Endsley, S. M. Jones // Journal of cognitive engineering and decision making. – 2023. – Vol. 17, № 4. – P. 315–334.
4. Cummings, M. L. Communication protocol design for shared mental model maintenance in distributed UAV teams / M. L. Cummings, A. R. Clare, M. S. Nehme // IEEE transactions on human-machine systems. – 2023. – Vol. 53, № 1. – P. 188–199.
5. NATO STO. Human factors in multi-UAV operations: vigilance, fatigue, and cognitive resilience : Final report of HFM-323 research task group. – Neuilly-sur-Seine : NATO Science and Technology Organization, 2023. – 178 p.

К содержанию

А. Ю. УЛЬЯНОВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Учебная деятельность составляет основу всех уровней образования, особенно начального школьного обучения, ведь именно в этот период жизни ребенка идет активное получение информации, необходимой для дальнейшего жизнеобеспечения. Конечным же результатом данного процесса должно стать формирование полноценной личности, способной к анализу ситуаций, решению поставленных задач, взаимодействию с социумом. К окончанию школы ребенок должен овладеть всеми необходимыми знаниями, навыками и умениями, которые обеспечат ему нормальное существование в дальнейшем. Современная образовательная практика ориентирована на устойчивое развитие личности учащихся, и именно учебная деятельность способствует этому процессу в наибольшей мере.

Вопросы учебной деятельности являются актуальными во всех возрастных периодах и поднимают вопросы как психологической, так и педагогической направленности. На практике каждый педагог все чаще сталкивается

с проблемой неодинакового усвоения учащимися при их нормальном уровне развития интеллектуальных способностей одного и того же учебного материала. Кроме того, участились отзывы родителей и учителей о трудностях включения детей в учебную деятельность, о нежелании современных детей учиться и прилагать усилия к учебному труду. Корень этой проблемы кроется именно в особенностях формирования учебной деятельности.

Учебная деятельность в обобщенном смысле понимается как особая форма активности самого ученика по овладению новым опытом (знаниями, умениями, навыками, привычками и др.), который выступает как основа его дальнейшего самостоятельного развития. «Учебная деятельность, – писал В. В. Давыдов, – есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике» [1, с. 13].

Для того, чтобы овладеть учебной деятельностью, необходимо овладеть ее структурой. И здесь перед учителями начальной школы встает важная задача – формирование и становление компонентов учебной деятельности: именно в таком варианте ученик становится субъектом учебной деятельности, учитель здесь является ключевой фигурой. Учение должно быть реализовано таким образом, чтобы произошло преобразование самого учащегося из субъекта, не владеющего данным действием, в субъекта, овладевшего им [2]. При этом основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. Таким образом, именно организация обучающих условий во многом определяет направление и темп развития ученика.

Учебная деятельность, как и любая другая, не только динамична, но и имеет свою структуру. Важнейшая задача педагогов начальной школы состоит в формировании компонентов учебной деятельности. В противном случае учебная деятельность учащихся начинает формироваться стихийно, принимая неупорядоченные и деформированные формы. Возможность корректного формирования учебной деятельности может обеспечить переход от знаниевой (ориентация на знания как эталон/результат учебной деятельности) парадигмы к процессуальной/деятельностной (показатель процесса деятельности и развития), что позволит сформировать умение учиться и субъектную позицию у обучающихся. Ведь большинство школьников испытывают трудности в освоении знаний не потому, что они тяжелые или объемные, а потому, что ученики не умеют их «добывать», не понимают путь и способ познания, не умеют себя организовать.

Чтобы более детально разобраться в данном вопросе, следует обратиться к компонентному составу учебной деятельности. Согласно классической теории учебной деятельности [1–3] выделяют несколько компонентов учебной деятельности.

1. Учебная мотивация: побуждает к учению. Важнейшим является познавательный интерес, внутреннее стремление к самоизменению.

2. Учебная задача: цель, которую необходимо достичь в определенных условиях.

3. Учебные действия: то, что делает учащийся для решения учебной задачи.

4. Действия контроля: сравнение учащимся собственных действий с заданным образцом. Действия контроля помогают учащемуся также отслеживать степень выполнения заданий.

5. Действия оценки: определение качества освоения и выполнения учебных действий. Действия оценки направлены на определение достижений в учебной деятельности и степени изменений в самом себе: «С каждым днем я узнаю больше и выполняю задания лучше!». Действия оценки помогают учащимся испытать чувство удовлетворения, радости познания и преодоления трудностей.

Учебная деятельность считается сформированной, если учащийся самостоятельно ставит цели, планирует работу, контролирует и оценивает свои действия, стремясь к саморазвитию.

Здесь необходимо отметить, что представленная структура учебной деятельности – это ее «развернутая и зрелая форма, что такой она становится лишь на определенном этапе формирования» [3, с. 219]. В свою очередь, форма эта зависит от конкретного содержания усваиваемого материала и целенаправленной организации процесса обучения.

У детей, приходящих в первый класс школы, целостной структуры еще нет, она формируется у некоторых детей несколько лет, особенно интенсивно в период начальной школы, что во многом зависит от организации самого процесса обучения. «Формирование учебной деятельности, – писал Д. Б. Эльконин, – есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя» [3, с. 49].

Учебную деятельность необходимо рассматривать и формировать только в единстве всех ее компонентов и их взаимопереходов, иначе она теряет свою развивающую функцию. Здесь учителю важно выстраивать свою деятельность, направленную на развитие личности учащихся, с учетом компонентного состава учебной деятельности.

Сравнительная характеристика содержания компонентов учебной деятельности в процессе ее становления от 1 к 4 классу [4–9] представлена в таблице.

Таблица – Показатели сформированности компонентов учебной деятельности от 1-го к 4-му классу

Компоненты учебной деятельности	Характеристика показателей сформированности	
	1 класс	4 класс
Мотивация	– преобладание мотивов, не связанных с учебной деятельностью (например, мотив поощрения или страх осуждения/наказания); – положительный интерес к учению обусловлен новизной деятельности, яркими, нестандартными и неизвестными ранее методами ее организации; – мотивация подкрепляется внешними стимулами	– наличие сформированного учебно-познавательного мотива; – самостоятельный поиск общих способов решения задач и их перенос на новый материал; – творческий подход к решению; – интерес к дополнительным сведениям в изучаемых темах; – мотивационная избирательность к предметам (что-то нравится больше, что-то меньше); – снижение роли отметки, преобладание анализа деятельности; – мотивация основывается на личных побуждениях и интересах
Учебная задача	– улавливается частично, не всегда осознанно; – полностью принимаются простые задачи, сложные – вызывают затруднения и могут утрачиваться в процессе выполнения; – трудности в различении разного типа задач; – помощь учителя является указание для выполнения	– наличие активности в самостоятельной постановке познавательных задач; – осознанное принятие требований и сложности задач; – исследовательская инициативность; – установление связей известных способов решения с новыми; – помощь учителя принимается на уровне рекомендаций и наводящих вопросов
Учебные действия	– самостоятельные учебные действия отсутствуют; – формируются простейшие умения; – преобладает внешнее копирование действий; – отсутствие связи конкретных операций и действий; – необходима конкретная помощь учителя на всех этапах	– самостоятельная постановка учебных действий; – осознанное использование адекватных действий для решения конкретных задач; – самостоятельный перенос известных способов действий на новые задачи; – творческая поисковая активность; – стремление совершенствования действий; – опора на принципы построения действий при конструировании нового способа действий;

Продолжение таблицы

		– самостоятельный анализ и корректировка действий в процессе решения учебных задач
Действия контроля	– действия контроля не осознаются, характеризуются неустойчивостью; – ошибки не замечаются и не исправляются; – повтор ошибок; – невнимательность к указаниям учителя; – хаотичность и импульсивность в выполнении действий; – необходимость постоянного внешнего контроля и сопровождения со стороны учителя	– самостоятельный контроль соответствия применяемых действий; – самостоятельность в нахождении и корректировке ошибок; – уверенность и успешность в выполнении заданий; – ориентировка на самостоятельный поиск решения; – своевременная корректировка действий при необходимости; – наличие внутреннего плана действий
Действия оценки	– ориентация на отметку учителя; – отсутствие потребности и собственных критериев оценивания; – отсутствие соотнесения собственных сил и возможностей для решения поставленных задач	– самостоятельность в оценивании своих возможностей при решении поставленных задач; – осознание своих сильных и слабых сторон; – наличие собственных критериев оценивания; – появление рефлексии деятельности и самого себя как носителя этой деятельности

Таким образом, решение проблемы формирования развернутой формы учебной деятельности рассматривается в единстве ее компонентов, т. е. как целостный процесс взаимосвязи и взаимопереходов всех компонентов. Исключение какого-либо компонента, например учебной задачи или действий контроля процесса учения может привести к притуплению мотивации и интереса к деятельности, усвоение знаний будет происходить от случая к случаю, что приведет к деформации всей учебной деятельности в целом.

Результатом сформированности учебной деятельности в младшем школьном возрасте является появление умения учиться, что является приоритетной задачей развития в современной образовательной практике.

Список использованной литературы

1. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13–26.

2. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 200 с.

3. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителей / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

5. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1982. – 480 с.

7. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю начальных классов / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.

8. Давыдов, В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.

9. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

К содержанию

Е. В. УШАКОВА, И. А. ФИЛАТОВА
Россия, Москва, МГПУ

ОПЫТ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ (ЛОГОПЕДОВ)

Сетевое взаимодействие с образовательными и практическими организациями при подготовке специалистов помогающих профессий направлено на реализацию концепции непрерывного профессионального образования, расширяет возможности выпускников для дальнейшего обучения в магистратуре, дает возможность стать более конкурентноспособными и востребованными на рынке труда, успешно решать задачи комплексной психолого-педагогической реабилитации и сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [2].

В 2025 г. Московский городской педагогический университет (далее – МГПУ) заключил договор с Российским национальным исследовательским медицинским университетом (далее – РНИМУ) имени Н. И. Пирогова о сетевой форме реализации образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование “Логопедия и основы нейропсихологии”», которая реализуется в Институте психологии и комплексной реабилитации МГПУ. В истории

МГПУ это первый сетевой договор с медицинским университетом, отражающий стратегические приоритеты развития высшего образования в научно-исследовательской и образовательной деятельности, поддержки междисциплинарных исследований в области медицины, нейропсихологии, когнитивных наук и логопедии.

Сетевой договор стал результатом большого труда коллективов двух вузов, объединенных общей целью – сделать процесс подготовки будущих логопедов максимально фундаментальным и практико-ориентированным. Лабораторные базы, высококвалифицированный кадровый состав педагогического и медицинского университетов позволяют будущим учителям-логопедам (логопедам) овладеть современными методами междисциплинарных научных исследований, получать углубленные знания в области коррекции нарушений речи у детей и взрослых, приобретать опыт работы с лучшими практиками логопедической помощи в московских системах здравоохранения и образования.

Сетевая программа «Логопедия и основы нейропсихологии» была разработана на основе требований Федерального Закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (статья 15), ФГОС ВО по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», Профессионального стандарта дефектолога, Приказа Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 882/391 «Об организации и осуществлении образовательной деятельности при сетевой форме реализации образовательных программ», анализа кадровых потребностей московского региона и договора о сетевой форме реализации образовательных программ между МГГІУ и РНИМУ имени Н. И. Пирогова [1].

Образовательная программа включает в себя расширенные модули медико-биологической, клинической и нейропсихологической подготовки учителей-логопедов (логопедов), которые были совместно разработаны и реализованы преподавателями двух вузов. Для определения содержания образовательных модулей программы важное значение имела компетентностная модель будущего учителя-логопеда (логопеда), которая уточнялась в ходе проведения процедуры независимой оценки профессиональных компетенций выпускников [3]. Особое внимание при реализации образовательной программы уделено практической подготовке студентов, которая осуществляется на лабораторных базах Пироговского университета, клинических и образовательных учреждений московского региона, инновационной площадке современного оборудования российских производителей Института психологии и комплексной реабилитации МГПУ.

Для изучения востребованности и качества реализации сетевой программы были проведены опросы и анкетирование студентов по следующим

критериям: источник информации о программе; мотивы выбора образовательной программы; понимание междисциплинарного характера будущей профессии учителя-логопеда (логопеда); отношение к выбранной образовательной программе; оценка степени учебной нагрузки; наличие трудностей при получении образования в вузе-партнере; факторы адаптации к обучению в медицинском университете; оценка уровня лабораторного и технического обеспечения учебных занятий в Пироговском университете.

Анализ полученных данных показал следующие результаты.

Основным источником информации об образовательной программе «Логопедия и основы нейропсихологии» во время поступления в вуз для абитуриентов традиционно стали сайты университета и института (для 41,5 % и 19,5 % респондентов соответственно); родные и знакомые (для 17,1 % опрошенных). Остальные участники опроса в качестве источника информации отметили социальные сети (14,6 %), дни открытых дверей (4,9 %), другие источники (2,4 %).

В качестве ведущих мотивов выбора образовательной программы были названы желание овладеть профессией, по которой осуществляется подготовка (27,1 %); известность и престиж вуза (17,1 %); возможность получить образование в условиях сетевого взаимодействия с медицинским вузом (14.3 %); государственный статус вуза и наличие бюджетных мест (12,9 %); высокое качество преподавания и возможность будущего трудоустройства по выбранной профессии отметили по 8,6 % студентов; параметры «решение родителей», «интересная студенческая жизнь», «выбор друзей и одноклассников» выбрало незначительное количество опрошенных.

Понимание междисциплинарного характера будущей профессии учителя-логопеда (логопеда) уверенно отметили 76 % респондентов; 24 % студентов заявили, что данную специфику будущей профессиональной деятельности понимают частично; обучающихся, которые не понимают междисциплинарной направленности профессии, не было.

Подавляющее большинство студентов (64 %) считает, что их отношение к выбранной профессии за время обучения в Пироговском университете изменилось в лучшую сторону; 36 % обучающихся сказали, что отношение к профессии не поменялось; студентов, разочаровавшихся в выборе профессионального пути, не было.

72 % обучающихся подтвердили, что если бы была возможность, то они снова выбрали бы обучение на сетевой программе «Логопедия и основы нейропсихологии»; 28 % респондентов на данный вопрос ответили: «Не знаю».

При оценке учебной нагрузки в базовом институте 60 % студентов отметили, что испытывают небольшие трудности, 36 % опрошенных учиться легко; только 4 % обучающихся заявили о том, что учиться сложно; студентов, не справляющихся с учебной нагрузкой, не было.

Оценка учебной нагрузки в Пироговском университете показала, что 28 % студентов не испытывают при обучении никаких трудностей; 24 % обучающихся считают, что обучение в медицинском вузе является очень сложным; 48 % респондентов говорят о своей достаточной базовой подготовки и имеют только небольшие трудности при обучении. Сравнение этих и предыдущих данных свидетельствуют о необходимости углубленной подготовки студентов логопедических профилей к освоению дисциплин клинических и нейропсихологических модулей.

В качестве ключевых факторов адаптации к процессу обучения в Пироговском университете студенты выделили доброжелательное взаимодействие с преподавателями (41,5 %); собственное желание овладевать выбранной профессией (20,8 %); привычку хорошо учиться (17 %); конструктивное сотрудничество в академической группе (17 %); помощь куратора группы (3,7 %).

Уровень лабораторного и технического оснащения учебных занятий в Пироговском университете все опрашиваемые студенты оценили, как высокий и современный.

Результаты реализации сетевого проекта позволяют считать опыт взаимодействия с медицинским вузом по подготовке учителей-логопедов (логопедов) положительным и сделать выводы.

1. Повышение качества подготовки учителей-логопедов (логопедов) через сетевое взаимодействие с партнерскими организациями предполагает совместную разработку содержания и единую систему обеспечения качества, согласованные подходы к оценке результатов обучения, взаимную экспертную оценку образовательных модулей.

2. Сетевые формы реализации образовательных программ направлены на формирование у студентов междисциплинарных компетенций, создание «нишевых» образовательных профилей, расширяют доступ к кадровым и материальным ресурсам организаций-участников.

3. Сетевые проекты позволяют повысить вариативность и индивидуализацию обучения при соблюдении Федеральных стандартов, усилить модернизацию и инновационность образования, достигать высоких показателей качества подготовки без пропорционального роста затрат.

Список использованной литературы

1. Ильина, Н. А. Сетевые образовательные программы : эволюция формирования регуляторного подхода и вопросы практической реализации сетевой формы сотрудничества / Н. А. Ильина, О. А. Серова // Актуальные проблемы российского права. – 2024. – Т. 19, № 5 (162). – С. 72–83.

2. Сидненко, Т. И. Инфраструктура сетевого взаимодействия вузов / Т. И. Сидненко // Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 3-4. – С. 36–41.

3. Филатова, И. А. Анализ независимой оценки профессиональных компетенций логопедов / И. А. Филатова, Е. В. Ушакова // Совершенствование образовательных систем в интересах общества, личности, государства : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 26–27 марта 2025 г. – Могилев, 2025. – С. 295–297.

К содержанию

Н. Н. ЧАЙЧИЦ
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНЯМИ С ИХ МАТЕРЯМИ

Дети с особенностями развития характеризуются ограничениями в овладении деятельностью и снижением общей активности. У детей с ДЦП и другими заболеваниями ЦНС уровень психического развития снижен по всем показателям – в двигательной, познавательной, социальной, речевой и других сферах. Нарушения речи у этих детей будут отличаться от нарушений речи нормально развивающихся детей. Различия зависят от степени тяжести поражения (Е. Ф. Архипова, М. В. Ипполитова, О. Г. Приходько). Нарушения речевого развития детей с ДЦП тесно связаны с развитием как познавательных процессов, так и личностного развития детей раннего возраста, поскольку у них наблюдаются ограничения в использовании вербальных средств коммуникации, что создает препятствия в осуществлении коммуникативного процесса ребенка с матерью, нарушает коммуникативное развитие ребенка и препятствует полноценному осуществлению совместно-разделенной деятельности близкого взрослого (матери) с ребенком в зоне его ближайшего развития. Поэтому цель настоящего исследования состояла в анализе особенностей коммуникативной деятельности детей раннего возраста с двигательными нарушениями с их матерями.

В исследовании приняли участие 24 ребенка раннего возраста и их матери, всего 24 диады. Возраст детей от 1 года 1 месяца до 3 лет. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУ «Брестский областной центр медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями “Тонус”» (ГУ «БОЦМР “Тонус”», далее – Центр) с января по май

2025 г. В экспериментальную группу (далее – ЭГ) (n = 12) вошли дети раннего возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и их матери (n = 12). В контрольную группу (далее – КГ) (n = 12) вошли нормально развивающиеся дети раннего возраста и их матери (n = 12).

В качестве основного инструмента исследования использовалась методика анализа видеоматериалов взаимодействия матери с ребенком. На основе характеристик коммуникативной деятельности матери и ребенка, выделенных Г. Ю. Одиноковой, мы разработали схему для контент-анализа полученных видеоматериалов [1]. При этом одни и те же коммуникативные акты анализируются с разных позиций в зависимости от их функций, которые могут быть многозначными. Для оценки коммуникативной деятельности детей в диаде «мать – ребенок раннего возраста» было выделено три аспекта: принадлежность инициативы в общении и наличие ответной реакции; нарушения коммуникативной деятельности у детей; средства общения.

Для оценки принадлежности инициативы в общении и наличие ответной реакции были выделены следующие категории: 1) выбор игрушки ребенком; 2) инициативные коммуникативные действия со стороны ребенка; 3) ответные коммуникативные действия со стороны ребенка.

Для оценки нарушений коммуникативной деятельности у детей на основе критериев были выделены следующие категории: 1) отсутствие ответных коммуникативных действий со стороны ребенка на действия матери; 2) демонстрация негативного эмоционального отношения к ситуации; 3) прекращение коммуникации.

Для оценки используемых ребенком средств общения были выделены следующие категории коммуникативных действий ребенка: 1) использование ребенком предметных средств общения; 2) использование ребенком экспрессивных средств общения; 3) использование ребенком речевых средств общения.

При анализе наблюдений регистрировались случаи демонстрации коммуникативных проявлений у детей с наличием обозначенных выше характеристик. Расчет средних значений частоты случаев демонстрации различных аспектов коммуникативной деятельности в диаде «мать – ребенок раннего возраста» у детей экспериментальной и контрольной групп позволил определить выраженность выделенных категорий анализа взаимодействия. Значимость различий в выраженности этих категорий выявлялась с помощью критерия Мана – Уитни.

Различия в коммуникативной деятельности в диаде «мать – ребенок» матерей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице.

Таблица – Коммуникативная деятельность детей раннего возраста в диаде «мать – ребенок» экспериментальной и контрольной групп

Аспекты коммуникативного взаимодействия в диаде «мать-ребенок»	Средние значения в экспериментальной группе	Средние значения в контрольной группе	$U_{эмп}$
Принадлежность инициативы в общении и наличие ответной реакции			
Выбор игрушки ребенком	3,8	7	25,5**
Инициативные коммуникативные действия со стороны ребенка	8,3	10,08	69
Ответные коммуникативные действия со стороны ребенка	19	24,58	54,5
Нарушения коммуникативной деятельности детей			
Отсутствие ответных коммуникативных действий со стороны ребенка на действия матери	6,3	5,25	61
Демонстрация негативного эмоционального отношения к ситуации	2,08	0,67	42,5
Прекращение коммуникации	3,75	1,8	49,5
Средства общения			
Использование ребенком предметных средств общения	6,6	6,1	71,5
Использование ребенком экспрессивных средств общения	6,5	5,5	56
Использование ребенком речевых средств общения	9,08	16,3	41,5*

Примечание – Знаком «*» обозначены уровни статистической значимости: * – при $p \leq 0,05$; ** – при $p \leq 0,01$

Данные таблицы позволяют говорить о следующем. Дети экспериментальной группы значительно реже при взаимодействии с матерью демонстрируют инициативу в выборе игрушки. Различия между ними статистически значимы ($U_{эмп} = 25,5$). Дети раннего возраста с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, будучи ограничены в движениях, при взаимодействии с игрушками совестно с матерями чаще пассивно воспринимают воздействия матери, чем инициируют свою активность. Мать фактически организует как возможность контакта ребенка с игрушками, так и избирательность по отношению к самим игрушкам. Мать часто осуществляет выбор игрушки за ребенка, не давая ему достаточно времени для проявления собственной инициативы.

Так, например, нормально развивающиеся дети при виде коробки с новыми для них игрушками сами подходили к коробке или полке, перебирали игрушки и брали ту, которая их заинтересовала. Дети же с двигательными нарушениями зачастую не имели возможности самостоятельно

подойти к коробке и взять игрушку. Матери таких детей располагали коробку вблизи ребенка и часто, не дождавшись активности ребенка по выбору игрушки, сами доставали игрушку из коробки и давали ее ребенку. Матери осуществляли не сопровождение и поддержку деятельности ребенка, а внешнее управление этой деятельностью.

Также выявлено, что дети раннего возраста с двигательными нарушениями при взаимодействии с матерями несколько реже осуществляют инициативные и ответные коммуникативные действия, чем нормально развивающиеся дети. Т. е. их коммуникативная активность несколько снижена. Возможно, это связано с тем, что матери зачастую принимают решения о содержании активности ребенка без согласования с ребенком. В этих условиях в коммуникативных актах со стороны ребенка нет необходимости.

Нарушения в коммуникативной деятельности детей были выявлены как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Однако дети в контрольной группе демонстрировали их несколько чаще, хотя различия между детьми с нарушениями движений и нормально развивающимися детьми статистически не значимы. Можно говорить о том, что матери как экспериментальной, так и контрольной групп используют разнообразные формы и средства общения с детьми и не всегда подбирают их в соответствии с ситуацией, ориентируясь на собственные представления о том, как должны строиться отношения между матерью и ребенком.

Однако стоит обратить внимание на тот факт, что дети раннего возраста с двигательными нарушениями чаще используют демонстрацию негативного эмоционального отношения к ситуации и прекращение коммуникации. Возможно, это связано с тем, что у них нет других коммуникативных средств для того, чтобы выразить матери свою субъектную позицию по поводу данной ситуации. Если ребенку надоела какая-то деятельность, вызывает у него дискомфорт и он хотел бы что-то изменить в ситуации, он должен найти способ выразить свое состояние матери. Если мать не чувствительна к эмоциональным состояниям ребенка, а ребенок не овладел речью как средством общения, другого способа привлечь внимание матери к своему состоянию у ребенка нет.

С точки зрения частоты использования детьми раннего возраста различных средств коммуникации дети как экспериментальной, так и контрольной групп используют с практически одинаковой частотой экспрессивные и предметные средства общения. Эти средства общения являются типичными для детей раннего возраста и указывают на то, что дети находятся в процессе овладения предметной деятельностью и сотрудничают со взрослым по этому поводу. Также это указывает на то, что детям важен эмоциональный контакт со взрослым, и экспрессивные средства общения являются для них важным каналом коммуникации.

Речевые средства общения у детей экспериментальной группы представлены в значительно меньшей степени, чем у детей контрольной группы. Различия между ними статистически значимы ($U_{эмп} = 41,5$). Можно говорить о том, что возможности детей раннего возраста с двигательными нарушениями в использовании речевых средств общения ограничены. Поскольку речь является основным средством общения и матери зачастую ориентированы именно на него, дети с двигательными нарушениями оказываются ограничены в осуществлении коммуникативного процесса с матерями. Если мать при этом не использует другие средства общения, это может привести к тому, что между ребенком и матерью не складываются достаточно глубокие межличностные отношения, что в дальнейшем может привести к нарушениям как познавательного, так и личностного развития ребенка.

Таким образом, взаимодействие детей раннего возраста с двигательными нарушениями с их матерями характеризуется следующими особенностями:

– дети чаще пассивно воспринимают воздействие матери, чем инициируют свою активность; у детей снижена коммуникативная активность;

– дети могут использовать демонстрацию негативного эмоционального отношения к ситуации и прекращение коммуникации как средство воздействия на мать;

– дети демонстрируют сниженную активность в использовании речевых средств коммуникации.

Список использованной литературы

1. Одинокова, Г. Ю. Общение матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна : монография / Г. Ю. Одинокова. – М. : Полиграф-сервис, 2016. – 210 с.

К содержанию

Р. В. ЧЕРЕПКО-КРАКОВСКАЯ
Беларусь, Осиповичи, средняя школа № 1 г. Осиповичи имени Б. М. Дмитриева

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ

Суицид – не способ привлечения внимания, а крайнее выражение невыносимой душевной боли. Задача профилактики – увидеть эту боль вовремя и помочь ее уменьшить, вернув подростку ощущение ценности жизни и надежду на будущее. Как отмечают Л. С. Кандыбович

и М. И. Дьяков, «суицид – следствие болезненного и мучительного внутреннего конфликта, ведущих к сужению сознания, потере смыла страданий и всей жизни». Чтоб предотвратить самоубийство, «важно заметить состояние духовного и психологического кризиса у человека, попавшего в беду, ...изменить отношение к психотравмирующему фактору» [1, с. 275], вступив с ним в общение.

Суицид и парасуицид – не синонимы в понимании самоповреждающего поведения. Суицид, завершенное самоубийство, является преднамеренным лишением себя жизни, закончившимся летальным исходом. Цель суицида – это смерть. Подросток совершает действие, убежденный в его фатальном исходе, желая прекратить невыносимые страдания. Парасуицид –это суицидальная попытка, самоповреждающее поведение без цели смерти. Ее целью есть стремление изменить жизнь, а не прекратить ее. Это крик о помощи, способ коммуникации, когда другие слова не работают. К формам парасуицида относятся демонстративная попытка, импульсивные рискованные действия в состоянии аффекта, несуицидальные самоповреждения (далее – НСС). Принятие безопасной дозы таблеток в присутствии других, порезы вен на виду характерны демонстративному поведению несовершеннолетних. Выявленные на скрытых частях тела систематические порезы, ожоги, «кот расцарапал», удары присущи подросткам, практикующим НСС. В данном случае смерть не является целью. Самоповреждение выступает способом регуляции эмоций. Главная опасность парасуицида в факторе риска для будущего завершенного суицида. Происходит «привыкание» к мысли, и она перестает быть запретной.

По данным Белстата и Минздрава, общий уровень подростковых суицидов в Беларуси на протяжении 2010–2020 гг. последовательно снижался, что связано с реализацией государственных профилактических программ. Однако проблема подросткового суицида остается острой. Так, в 2025/2026 учебном году психологически сопровождаются трое учащихся школы с парасуицидом. Психологи, педагоги, сотрудники кризисных служб выделяют устойчивый набор факторов и причин суицидов: психологические, социальные и ситуационные (контекстные) факторы 2020-х гг.

1. *Психологические и социальные.* К сожалению, депрессия и тревожные расстройства часто не диагностируются вовремя. Стигма («клеймо») вокруг психиатрии мешает родителям обращаться за помощью. Буллинг, кибербуллинг также является ведущим фактором. Конфликты из соцсетей и мессенджеров переходят в реальную жизнь. Большое значение имеет семейное неблагополучие, которое включает в себя алкоголизм родителей, эмоциональное пренебрежение, насилие, высокие требования и критику при отсутствии поддержки, немалую факторную роль играет одиночество

и потеря смысла жизни, экзистенциальный кризис, усугубляемый влиянием социальных сетей, где подростки видят «идеальные» жизни сверстников.

2. *Ситуационные (контекстные)*. Пандемия COVID-19, в ходе которой была длительная изоляция, дистанционное обучение, страх за здоровье близких, привела к росту тревожности и депрессий среди подростков. Эффект имеет «отложенный» характер.

3. *Социально-политическая напряженность*. Повышенный общий уровень стресса в обществе, конфликты из-за разных взглядов внутри семей и среди сверстников, ощущение неопределенности будущего.

4. *Информационная среда.* Доступ к деструктивному контенту, сообществ, таких как «Синие киты», пропагандирующих самоповреждение, к их инструкциям. Алгоритмы соцсетей могут подсовывать подобный контент уязвимым подросткам.

Государственная система профилактики суицидов в Беларуси строится на межведомственном взаимодействии медицинской помощи с педагогической и социальной профилактикой. Медицинская помощь состоит из работы психиатрических служб в районных и областных диспансерах, различных видов телефонов доверия, а также функционирования кризисной комнаты. Педагогическая и социальная профилактика заключается в оптимизации климата, где находится индивид, предупреждение потенциально возможных ситуаций, связанных с суицидальными попытками. К особенностям подросткового суицидального поведения относятся когнитивные особенности индивида, возложение ответственности за свои поступки на других людей, семейное благополучие, коммуникативность, категоричность суждений, психические расстройства и заболевания, дихотомичность мышления, особенности черт характера, импульсивность поведения, суицид как результат амбивалентных отношений с родителями, смерть близких, проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом, нежелательная беременность, религия [2].

Факторы, т. е. маркеры, суицидного поведения – тревожные сигналы, которые говорят о глубоком внутреннем неблагополучии. Их важно видеть в комплексе. Один маркер может быть случайностью, но сочетание нескольких, особенно если они появились внезапно, длятся более двух недель, – серьезный повод для вмешательства. Существуют вербальные, эмоциональные, поведенческие, когнитивные и ситуативные факторы.

Вербальные маркеры отражают высказывания ребенка. Он может говорить прямо или завуалированно. Существуют прямые фразы: «Я не хочу больше жить», «Я собираюсь покончить с собой». Косвенные высказывания выражают безнадежность, ловушку, обузу: «Скоро все это закончится», «Я в тупике», «Надоело все». Словесные высказывания часто воспринимаются взрослыми не как сиюминутная эмоция, а как постоянный

фон, как надежда на улучшение. Но в контексте отчаяния означает конец жизни.

Эмоциональные маркеры демонстрируют чувства учащегося, их проявление. Доминирующая эмоция – безнадежность. Уверенность, что боль никогда не кончится и будущее не несет ничего хорошего. Для подростка характерна невыносимая душевная, психологическая боль. Ребенок может описывать ее как пустоту, онемение, «камень на душе», «все болит внутри». Здесь свойственны резкие перепады настроения. От глубокой подавленности и апатии к внезапному, неадекватному спокойствию и умиротворению, что является опасным симптомом. Решение может быть принято, и это приносит облегчение. Часто депрессия маскируется под агрессию, особенно у мальчиков. Она проявляется вспышкой гнева, раздражительностью, яростью. В эмоциональном плане для несовершеннолетнего характерно чувство вины, стыда, ненависти к себе, а также одиночество и брошенности даже в кругу людей. Проявляется в выражении «меня никто не понимает», в постоянном самообвинении даже в том, на что не мог повлиять.

Поведенческие маркеры показывают, что подросток делает. Это самая важная и заметная категория для родителей и педагогов. Сюда входит самоизоляция, изменение в повседневном функционировании, рисковое, саморазрушительное поведение, действия, похожие на «приведение дел в порядок», приобретение средств для суицида. При самоизоляции связи с друзьями разрываются. Происходит отказ от общения в соцсетях, участия в любимых ранее мероприятиях, хобби, секциях, уход от семейного общения. Ребенок постоянно находится в своей комнате, теряет удовольствие (ангедония), что является ключевым симптомом депрессии. У учащегося появляются прогулы, потеря интереса к учебе. В повседневной жизни резко падает успеваемость, возникает пренебрежение личной гигиеной и внешностью, нарушение сна, изменяется аппетит. Бессонница или, наоборот, сонливость по 12–14 часов. Наблюдается также полная потеря аппетита, переедание или заедание боли. Саморазрушительное поведение подростка просматривается в целенаправленном поиске информации о способах суицида в Интернете, прямые или скрытые самоповреждения (селф-харм): порезы, ожоги, синяки на руках, бедрах. Он может оправдываться, что «кошка поцарапала», «упал». Возрастает употребление алкоголя, наркотиков, беспорядочные связи. При умении водить машиной возникает опасное вождение, отличающееся пренебрежением правил безопасности, т. е. автосуицид. К действиям, похожим на приведение дел в порядок, относят раздачу ценных для себя личных вещей друзьям, сестрам, наведение порядка в комнате, цифровых архивов, стирание переписок, аккаунтов в соцсетях, написание завещание или волеизъявление в дневнике, соцсетях.

Как несовершеннолетний мыслит, его образность отражают *когнитивные маркеры*. К ним относятся полярное и «туннельное мышление», снижение когнитивных функций. В «туннельном мышлении» восприятие сужено до одной мысли: смерть – единственное спасение от боли. Для человека присуща неспособность увидеть альтернативы, перспективу. Полярность мышления характеризуется высказываниями «Все или ничего», «Я идеальный или полное ничтожество», а снижение когнитивных функций – в ухудшении памяти, неспособности концентрироваться, «туман в голове».

Ситуативные маркеры показывают происходящее вокруг. Наличие травли, буллинга, кибербуллинг на фоне вышеперечисленных признаков резко повышает риск. Особенно если школа, родители не защищают. Состав ситуационных маркеров включает острую психотравму, разрыв значимых отношений, публичное унижение, потеря близкого человека (смерть питомца), серьезный семейный кризис, развод родителей, насилие в семье, выселение, тяжелая болезнь члена семьи, депрессия или иное психическое расстройство. Период начала приема антидепрессантов иногда может временно повышать энергию при сохранении суицидальных мыслей, что дает силы на реализацию.

Практические рекомендации взрослым при наблюдении суицидной симптоматики у подростков.

1. Не игнорируйте. Любой маркер – повод для внимания.

2. Говорите прямо. Задайте прямой вопрос «Ты думаешь о том, чтобы причинить себе вред или убить себя?» Миф о том, что такой вопрос подталкивает к суициду, ложен. Наоборот, он дает разрешение говорить о боли.

3. Слушайте без оценок. Не перебивайте, не утешайте банальностями. «Все наладится», не стыдите. Ваша задача – дать выговориться и показать, что его боль вам важна.

4. Уберите средства. Если риск высок, незаметно уберите из дома лекарства, острые предметы, ограничьте доступ к балконам.

5. Не оставляйте одного. В момент острого кризиса, который проявляется в слезах, истерике, озвученных намерениях, будьте рядом физически.

6. Срочно обращайтесь к профессионалам. Родители – к детскому психиатру за диагнозом, медикаментами и длительной помощью. Педагоги – немедленно ставьте в известность школьного психолога и администрацию, связывайтесь с родителями. Ваша задача – перенаправить к специалистам.

7. Заключите «Договор безопасности». Договоритесь, что в момент острого желания навредить себе подросток сначала позвонит вам, на номер доверия или обратится к другому взрослому, прежде чем что-то сделать.

Ребенок может тщательно скрывать эти маркеры. Поэтому внезапное, ничем не мотивированное улучшение на фоне долгой подавленности – один

из самых коварных и опасных сигналов. Это означает, что решение принято и внутренняя борьба закончилась.

Главное правило – лучше перебдеть, чем недобдеть. Даже если тревога окажется ложной, вы продемонстрируете ребенку его важность и ценность, значимость эмоционального состояния.

Список использованной литературы

1. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / Л. М. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Нар. асвета, 1996. – 399 с.

2. Аддиктивное поведение подростков / сост. С. Г. Кажарская. – Мн. : Красико-Принт, 2008. – 128 с.

К содержанию

Р. В. ЧЕРЕПКО-КРАКОВСКАЯ
Беларусь, Осиповичи, средняя школа № 1 г. Осиповичи имени Б. М. Дмитриева

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Развитие синдрома дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ) – результат сложного взаимодействия множества факторов. СДВГ – это психоневрологическое поведенческое расстройство, которое начинается в детстве [1] и характеризуется трудностями с концентрацией внимания, импульсивностью и гиперактивностью. Это особенность развития нервной системы и работы мозга. Еще Гиппократ обращал внимание на пациентов, быстро реагирующих на окружающие раздражители и при этом очень неусидчивых. Английский педиатр Ф. Стилл выделил группу заболеваний сходными с симптомами СДВГ. Объяснял их проявление наследственностью [2]. Сейчас в медицине активно проводятся исследования генетических механизмов, нейроморфологических, нейрофизиологических и нейромедиаторных нарушений. Диагностика СДВГ основывается на клинических критериях [3]. В нашей стране, как и во всем мире, действует биопсихосоциальная модель, где ключевую роль играет генетическая предрасположенность, на которую накладываются средовые факторы риска. В Беларуси есть своя специфика, связанная с медицинской практикой, социально-

экономическими условиями и последствиями катастрофы на Чернобыльской АЭС. К ним относят биологические, психосоциальные и средовые, а также факторы системы здравоохранения и диагностики.

Наиболее весомую группу причин, составляющую основу расстройства, включают биологические или органические факторы. Генетика, риски во время беременности и родов, неврологические факторы и травмы, экологическое влияние катастрофы на Чернобыльской АЭС на людей отражают органическое влияние. В проявлении гиперактивности особо значима генетика. Наследственность составляет около 70–80 % риска. Если у одного из родителей есть СДВГ, то его вероятность для ребенка возрастает в 5–10 раз. Современной наукой исследуются гены, связанные с работой дофаминовой и норадреналиновой систем мозга, – ген рецептора дофамина D4 и ген переносчика дофамина DAT1. Дисбаланс дофамина и норадреналина, которые играют ключевую роль в процессах внимания и самоконтроля, формирует данное нейробиологическое расстройство. Перинатальные биологические факторы, т. е. риски во время беременности и родов, воздействуют на внутриутробное развитие ребенка. Особенно огромен риск при контакте со свинцом, фталатами, пестицидами. Неврологические факторы и травмы развития гиперактивности проявляются в органических поражениях центральной нервной системы в раннем возрасте, хронических соматических заболеваниях, влияющих на работу мозга. Менингит, энцефалит, тяжелые травмы головы отрицательно характеризуют органику центральной нервной системы.

К причинам, способствующим возникновению СДВГ, относится и чернобыльский фактор, т. е. экология после аварии. Это фактор риска общих нейрокогнитивных нарушений. Согласно Я. Л. Коломинскому, здесь имеет место пренатальный стресс у матерей-переселенок, ликвидаторов. Колоссальный хронический стресс, тревога и депрессия у беременных в постчернобыльский период влияли на развитие плода. Стигматизация, чувство неполноценности, травма, пережитая родителями и переданная детям, возникшая среда для развития поведенческих проблем и социально-психологического неблагополучия. Радиация, особенно в высоких дозах, является мощным тератогенным фактором, нарушающим внутриутробное развитие через влияние на развивающийся мозг. Мозг плода и маленького ребенка крайне чувствителен к повреждающим воздействиям. Ионизирующее излучение отрицательно сказывается на процессах деления, миграции и дифференциации клеток мозга, его сети нейронных связей. Возникают микроструктурные аномалии. Изменения теоретически могут лежать в основе нейрокогнитивных нарушений, которые соответствуют симптомам СДВГ, – невнимательность, трудности с обучением, импульсивность. Происходит повреждение нейронов, их связей, структуры мозга. Облучение

воздействует на дофаминовую и норадреналиновую системы мозга, дисбаланс в которых является ключевой нейробиологической гипотезой возникновения гиперактивности.

Исследования последствий аварий на ЧАЭС и Фукусиме дают информацию о нарушении психических, общих когнитивных способностей, о значении стресса и социальных факторов. У детей, подвергшихся внутриутробному облучению после катастрофы в Чернобыле, чаще наблюдались снижение IQ, трудности с вербальной памятью, вниманием и речью, а также повышенная тревожность. Некоторые исследования после Фукусимы показали статистически значимое увеличение частоты диагностики СДВГ среди детей из эвакуированных семей. Объясняется это психосоциальными последствиями катастрофы, а не радиацией. Разделялось прямое радиационное воздействие и колоссальный психологический стресс при эвакуации, страхах и стигматизации, которым подверглись семьи. Вопрос влияния радиации на увеличение числа детей с различными видами гиперактивности важен, сложен и актуален. На сегодняшний день нет исследований и доказательств, что радиация вызывает «классический» СДВГ как четко очерченное генетически обусловленное расстройство. Но нет и обратных данных. Современные исследования указывают на косвенные и потенциальные пути влияния, особенно внутриутробного или облучения в раннем детстве. Учеными установлено, что пренатальное и детское облучение в высоких дозах может приводить к неспецифическим нарушениям нейрокогнитивного развития, которые включают симптомы дефицита внимания, гиперактивности и трудности в обучении. Сложно отделить влияние радиации от влияния сопутствующего психосоциального стресса, который всегда сопровождает радиационные аварии и является самостоятельным мощным фактором риска для психического здоровья ребенка. Не стоит приуменьшать прямое отрицательное радиационное воздействие на население. Ионизация атомов и повреждение ДНК и молекулярные связи – механизмы воздействия радиации. При ионизации атомов ею выбиваются электроны, создаются ионы и свободные радикалы, которые разрушают биологические структуры. Повреждение ДНК приводит к мутации, генетическим нарушениям, передающимся по наследству. Загрязненная биосфера напрямую влияет на общее здоровье человека, в т. ч. структуру мозга, нейронные связи, их особенности. Доказательством этому может служить значительное увеличение числа гиперактивных учащихся. Конечно, научное развитие общества и медицинская диагностика тоже шагнули достаточно далеко. Но если в 1990 гг. в общеобразовательных школах Республики Беларусь в паралели начальных классов был один гиперактивный ребенок, то теперь в одном классе – пять или шесть детей с подтвержденным диагнозом. Долго

распадающаяся радиация воздействует на здоровье детей, женщин, населения в целом, формируя и их генетику, мутируя. Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии геронтологии Р. И. Купчинов подчеркивал значение окружающей среды для состояния здоровья, говоря и о радиации. Он писал, что «нарушение экологического равновесия опасно срывом адаптации человека. Организм отвечает различными расстройствами на вредные воздействия физических излучений» [4, с. 112].

Не вызывают гиперактивность психосоциальные факторы. Но они могут усугублять генетическую предрасположенность, усиливать симптомы и ухудшать социализацию. Жесткое, авторитарное семейное воспитание, постоянные наказания, крик, унижение, гиперопека или гипоопека, хронические семейные конфликты, развод родителей, атмосфера неприятия, низкий социально-экономический статус семьи, бедность, плохие жилищные условия, а также алкоголизм или асоциальное поведение родителей, т. е. неблагополучная семейная обстановка и стиль воспитания, выступают критерием для выявления диагноза у ребенка. К особенностям современного детства, влияющего на нарушение нейронных связей головного мозга, относятся информационная перегрузка, дефицит живого общения, малое количество подвижных игр, высокие академические требования уже в дошкольном, младшем, среднем и старшем школьных возрастах. Это создает хронический стресс для незрелой детской нервной системы, которая формируется. Постоянный поток информации из гаджетов, быстрая смена картинок на экране развивают клиповое мышление, снижают способность к концентрации и создают информационное переутомление. Ребенок с СДВГ особенно нуждается в сенсорной и двигательной разрядке, которую дает активная игра на улице, в спортзале, на секциях. Одним из факторов, способствующих возникновению гиперактивности, является и пищевой. Модификационные пестицидами продукты питания, напичканность мяса антибиотиками, избыток простых сахаров, вредные пищевые добавки, искусственные красители и консерванты, которые вынуждены употреблять люди, влияют на формирование гиперактивности.

Система здравоохранения и диагностика направлены на выявляемость, своевременность медицинской помощи. Сегодня наблюдается низкая информированность части педиатров, неврологов и педагогов о современных критериях СДВГ, МКБ-10/11. Симптомы часто списываются на невоспитанность, характер или последствия минимальной мозговой дисфункции. Зачастую родители боятся обращаться к детскому психиатру, опасаясь постановки на учет, клейма психиатрической помощи и последствий. Это приводит к поздней диагностике. Кроме того, вне столицы существует дефицит узких специалистов. В районных поликлиниках нет детских

нейропсихологов, специалистов по сенсорной интеграции, поведенческих терапевтов. В лечении основной акцент часто делается на медикаментозной терапии, которая очень эффективна, но иногда финансово труднодоступна или приемлема для родителей. При этом недостаточно развита инфраструктура для длительной поведенческой терапии, тренировок для родителей и социально-психологического консультирования семьи. Задача современной медицины и педагогики – раннее выявление критериев, создание поддерживающей среды, применение комплексной межведомственной помощи. Сюда входит семейное консультирование психолога и правильно подобранные медикаменты врачей. Такое межведомственное сопровождение позволяет ребенку с СДВГ успешно адаптироваться, реализовать свой потенциал и занять достойное место в социуме. Если не оказывать медикаментозного лечения, то эта особенность развития нервной системы индивида никуда не уходит. Она остается и у взрослого человека, влияя на качество его жизни. Психологическое сопровождение гиперактивных детей, по Л. Н. Мицкевич, решает триединую задачу способствования развитию усидчивости и снижению импульсивности, функции контроля и формированию произвольности внимания [5]. Игры и упражнения должны осуществляться в доброжелательной атмосфере, формируя самоуважение, чувство достоинства и гордости своими достижениями.

Список использованной литературы

1. Беккер, И. М. Детская психиатрия. Если с ребенком «что-то не так...» Диагнозы. Клинические случаи. Помощь / И. М. Беккер. – СПб. : Наука и Техника, 2023. – 448 с.

2. Ефимов, И. О. proВНИМАНИЕ / И. О. Ефимов. – СПб. : Детство-пресс, 2020. – 96 с.

3. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте : учеб. пособие для вузов / Н. Н. Заваденко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2018. – 274 с.

4. Купчинов, Р. И. Формирование у учащихся здорового образа жизни (материалы для лекций, бесед, факультативных занятий) : пособие для учителей, кл. руководителей, воспитателей / Р. И. Купчинов. – Мн. : Нац. ин-т образования, 2009. – 224 с.

5. Мицкевич, Л. Н. Психологическое здоровье и коррекция гиперактивных детей в реабилитационный период / Л. Н. Мицкевич // Псіхалогія. – 1999. – № 3. – С. 73–83.

К содержанию

О. В. ЧУМАКОВА
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Мотивационные аспекты работы сегодня имеют огромное значение. Формирование профессиональной мотивации молодого специалиста следует осуществлять в процессе обучения, чтобы студент был активным участником познавательной деятельности, так как это во многом является предпосылкой успешности и эффективности профессиональной подготовки. В самом общем виде мотивация человека к деятельности – это совокупность движущих сил, которые побуждают человека совершать определенные действия.

Важнейшим фактором учебной деятельности студентов является профессиональная мотивация, понимаемая как совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих человека на получение необходимых знаний в будущей сфере. Эти силы, действующие не только внешне, но и внутренне, заставляют человека совершать определенные действия сознательно и во многих случаях бессознательно [1]. Но всегда следует помнить, что одно и то же воздействие может вызвать совершенно разные реакции у разных людей.

Студенты, которые имеют более четкое представление о своей будущей профессии после окончания университета, не демонстрируют снижения мотивации к деятельности. Практическая подготовка в высшем образовании играет важную роль в развитии устойчивой мотивации будущего специалиста. Тщательный подбор инструментов и практическое обучение обеспечивают целостность и высокую эффективность деятельности.

Повышение уровня в мотивации обучающихся является одним из самых важных вопросов как с точки зрения обеспечения высокого качества обучения и повышения эмоциональной вовлеченности в процесс обучения, так и с точки зрения развития компетенций и профессиональных навыков, которые будут определять их будущий успех в профессии.

В ходе диагностического исследования проведено эмпирическое изучение профессиональной мотивации студентов-психологов. В исследовании приняли участие 100 студентов 3-го и 4-го курсов специальностей «Психология» и «Практическая психология». Структура профессиональной мотивации испытуемых изучалась с применением теста Герцберга. Методика «Двухфакторный профиль» позволяет выявить, какие факторы профессиональной мотивации являются ведущими: мотивирующие (внутренние мотивы) или гигиенические (внешние мотивы). К мотивирующим

факторам Ф. Герцберг относит содержание работы, достижения, карьеру, ответственность. А к гигиеническим (контекст работы) – финансы, признание, отношения с руководством, отношения с коллегами.

Согласно результатам проведенного исследования, степень выраженности у испытуемых мотивов профессиональной деятельности распределилась следующим образом:

– наиболее значимыми (первая позиция) для студентов специальности «Практическая психология» и специальности «Психология» выступает мотив «содержание работы» (22,24 балла и 23,18 балла соответственно);

– мотивы «достижения», «финансовые мотивы» и «сотрудничество» для студентов специальности «Практическая психология» занимают вторую и третью позиции соответственно (соответственно 21,3 балла и по 20,86 балла), где мотивы «финансы и «сотрудничество» имеют равное количество баллов и рейтинг соответственно;

– для студентов специальности «Психология» «достижения» и «финансовые мотивы» также на второй и третьей позициях (соответственно 22,22 балла и 19,34 балла);

– на последних позициях по значимости мотивами профессиональной деятельности у респондентов специальности «Практическая психология» являются мотивы «ответственность» – восьмая позиция (13,64 балла) и «карьера» – шестая позиция (15,24 балла);

– на последних позициях по значимости мотивами профессиональной деятельности у респондентов специальности «Психология» являются мотивы «сотрудничество» – восьмая позиция (12,96 балла) и «отношения с руководством» – седьмая позиция (14,76 балла).

Исследование позволяет определить степень выраженности значимости факторов мотивации профессиональной деятельности от слабого (0–11 баллов до яркого значения 24–35 баллов).

Для студентов специальности «Практическая психология» значимость факторов выразилась следующим образом: у 21 (42 %) студента ярко выражен мотив «содержание работы» и у 21 (42 %) студента – слабо выражен мотив «ответственность». Оба мотива относятся к мотивационным (внутренним факторам).

Для студентов специальности «Психология» у 27 студентов (54 %) ярко выражен мотив «содержание деятельности», а у 25 (50 %) – слабо выражен мотив «сотрудничество». Ярко выражен мотив, относящийся к мотивационным (внутренним факторам), а слабо – гигиенический мотив (внешний фактор).

Для более подробного анализа данных нами были введены две дополнительные шкалы результатов теста Герцберга: обобщенная шкала степени

выраженности внешней профессиональной мотивации, показатели по которой представляют собой среднее значение показателей по четырем шкалам гигиенических факторов, и шкала степени выраженности внутренних мотивов профессиональной деятельности, показатель по которой вычисляется аналогично предыдущей шкале из значений по шкалам факторов-мотиваторов.

Средняя степень выраженности внешних и внутренних мотивов профессиональной деятельности по итогам исследования оказалась приблизительно одинаковой с незначительным преобладанием выраженности внутренних мотивов (18,4 балла) над внешними (16,55 балла).

Результаты исследования показывают, что в структуре профессиональных мотивов доминируют внутренние профессиональные мотивы. Это подразумевает положительное отношение к работе (интерес к содержанию деятельности, увлеченность процессом выполнения деятельности, качественное выполнение поставленных задач. В группах «Психология» и «Практическая психология» статистически значимые различия обнаруживаются только по мотиву «ответственность» ($t_{эмп}$ = 2,22 при критическом t (5 %) = 2,002).

Таким образом, результаты в значимости для студентов-психологов мотива «содержание работы» говорит о том, что респонденты стремятся разнообразить свой процесс в работе. Они заинтересованы в изменении своей профессиональной деятельности. Низкий балл по мотиву «ответственность» в группе студентов специальности «Практическая психология» говорит о том, что респонденты в настоящее время не стремятся брать на себя ответственность, т. е. выполнять более сложную и разнообразную работу.

Низкие значения по мотиву «отношения с руководством» в группе студентов специальности «Психология», предположительно, свидетельствуют о незаинтересованности респондентов в формировании и поддержании доверительных взаимоотношений с руководством. Им предпочтительнее заниматься прямыми обязанностями, а пересекаться с руководством только в случае появления рабочих проблем и вопросов. В среднем респонденты склонны предпочитать работу, позволяющую достигать личных успехов и интересную по содержанию, при этом не обязательно связанную с сотрудничеством и высокой ответственностью.

Результаты исследования показали, что ведущими потребностями большинства респондентов являются «содержание работы» и «достижения». Выдвижение данных мотивов на первую позицию демонстрирует мотивацию самого высокого порядка, что свидетельствует о преобладании у таких людей профессионального типа мотивации, выражающейся в стремлении показать себя в деятельности на рабочем месте как высоко-

квалифицированного профессионала и потребности в творческой самореализации. Респонденты с приоритетом мотивов «содержание работы» и «достижения» обладают реалистичным уровнем притязаний, стремятся к улучшению своих результатов деятельности, к самосовершенствованию, к решению все более и более сложных задач. У таких специалистов есть достаточная уверенность в ценности собственных действий, присутствует стремление к самоутверждению, коррекция неудач за счет собственных усилий, наличие устойчивых жизненных планов. Они отличаются уверенностью в своих силах, настойчивостью в достижении цели, большей продуктивностью, критичностью в оценке достигнутого.

Список использованной литературы

1. Бабаев, Д. Б. Мотивация трудовой деятельности : учебник / Д. Б. Бабаев. – Иваново, 2013. – 245 с.

К содержанию

О. В. ШАКИРОВА, А. А. БАСТРАКОВА
Россия, Киров, ВятГУ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ

Образование в современном мире подвергается постоянным изменениям и проходит адаптацию к новым реалиям. Цифровые технологии меняют реальность, дети быстро осваивают новые инструменты и традиционные методы обучения и воспитания уже не развивают нужные навыки у подрастающего поколения. Именно поэтому изучение тенденций инновационного образования становится одной из ключевых задач современного научного сообщества. Цель статьи заключается в анализе текущего состояния и перспектив развития инновационных образовательных технологий и подходов в мировом масштабе. Особое внимание уделяется выявлению особенностей реализации инновационных методик обучения в разных странах, а также определению возможностей и ограничений цифровизации образовательного пространства в настоящее время. Методологической основой исследования являются труды отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и социологии, посвященных вопросам обновления содержания и структуры учебно-воспитательного процесса. Нововведения в образовательном процессе будут рассматриваться с позиций социально-педагогической и психологической поддержки личностного роста учащегося. Практическая значимость полученных выводов будет

определяться возможностью их использования в разработке рекомендаций по совершенствованию образовательной практики и подготовке учителей нового типа.

Понятие «инновация» вошло в научный оборот в начале XX в. благодаря экономистам И. Шумпетеру и Г. Меншу, которые понимали его как научное открытие, воплощенное в новом продукте или технологии [1]. Постепенно термин стал использоваться в различных науках, тем самым он приобрел статус общенаучных категорий. В российской образовательной системе инновации стали предметом обсуждения и исследования с 80-х гг. XX в. Термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация» были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И. Р. Юсуфбековой [2]. В ее работах педагогическая инноватика рассматривалась как особая самостоятельная отрасль педагогической науки, имеющая собственный оригинальный объект, предмет и методы исследования, предполагающая введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, а также организацию педагогического процесса.

Понимание природы и значимости педагогических нововведений проявляется главным образом в многообразии их классификаций, однако общепринятого метода систематизации пока не выработано. Исследователи предлагают разнообразные варианты структурирования педагогических инноваций. Например, согласно точке зрения Э. Б. Рансиука, выделяют три основных типа педагогических новаций.

К первой группе относятся абсолютно новые, уникальные идеи и методики, которые ранее нигде не применялись. Такие подлинно оригинальные инициативы встречаются крайне редко, что создает проблему замедления прогресса и снижения продуктивности учебного процесса. Наибольшее число педагогических нововведений составляют адаптация, расширение или улучшение существующих решений, которые становятся особенно востребованными в конкретные периоды. Третью группу образуют изменения, возникающие вследствие переосмысления старых методов и действий в новых обстоятельствах, когда смена условий гарантирует успешность некоторых забытых идей и подходов [3].

Согласно анализу А. В. Хуторского, ученый В. И. Беляев определяет две категории инновационных изменений в сфере образования исходя из особенностей их возникновения [3].

Первый вид инноваций возникает преимущественно случайно, часто вне четкого понимания потребностей, условий реализации и необходимых мер. Такой тип инноваций носит название «эмпирический»: учитель приходит к новым методикам, основываясь на собственном нестандартном опыте, нередко возникающем спонтанно. Второй же вид представляет собой специально спланированный и направленный процесс, исходящий

из принципиально иных концептуальных оснований и взглядов. Именно такая деятельность ведет к формированию инновационной педагогической теории и практики. Данный тип называют научно организованным.

В мировой образовательной практике инновационные методы применяются в разных странах, при этом опыт США и Великобритании имеет свои особенности. В США активно внедряются цифровые образовательные платформы. Например, Coursera, Udacity и Udemy, которые объединяют множество учебных курсов, подготовленных классическими университетами и ведущими экспертами в той или иной области знаний. В этих платформах используются интерактивные лекции, видеоуроки, онлайн-тестирование и форумы для обсуждения. Использование VR- и AR технологий. Для примера рассмотрим проект ClassVR, который предлагает автономную VR-гарнитуру со встроенными образовательными ресурсами и удобными инструментами управления [4]. Педагогам не нужно самостоятельно разрабатывать все материалы, так как платформа предоставляет тысячи готовых учебных ресурсов в форматах виртуальной и дополненной реальности для различных предметов.

Тем временем в Великобритании в содержание начального образования включена инновационная предметная область – «Область технологии и дизайна» (Technology and Design), включающая проектирование, информатику и дизайн [5]. Также в содержание образовательного процесса активно внедряется использование смешанного (гибридного) обучения. Сочетание работы в компьютерной среде с непосредственным общением с преподавателем позволяет собирать курс из различных частей, адаптировать и дополнять материал, что делает обучение индивидуальным.

В России реализуются программы, направленные на подготовку педагогов для работы в условиях инновационного образования. Так, курс «Инновации в образовании: нейросети в работе педагога», знакомит слушателей с основными принципами и возможностями использования искусственного интеллекта в образовательном процессе для повышения эффективности и персонализации обучения, развития цифровой грамотности обучающихся. Программы, сочетающие фундаментальную педагогику с практическим освоением цифровых образовательных технологий. Например, программа магистратуры «Инновационные педагогические технологии в профессиональном образовании» сочетает фундаментальную педагогику с практическим освоением цифровых образовательных технологий и авторских методик проектирования обучения.

Инновационное образование в мировой практике представляет собой динамично развивающееся направление, обусловленное социальными и культурными изменениями современного общества. Анализ теоретических подходов и практического опыта различных стран показывает, что

педагогические инновации направлены не только на улучшение содержания и форм обучения, но и на создание условий для личностного роста обучающихся, развития их креативности, самостоятельности и цифровой грамотности. Зарубежный и отечественный опыт доказывает, что наибольшую эффективность демонстрируют научно организованные инновационные процессы, основанные на осознанном внедрении цифровых и педагогических технологий. В перспективе развитие инновационного образования требует комплексной подготовки педагогов, желающих и способных адаптироваться к изменениям и использовать современные технологии в образовательной практике.

Современные подходы к профессиональной подготовке педагогов предполагают не только освоение новых технологий, но и развитие системного мышления, умения адаптироваться к быстрой смене образовательных парадигм. Важно создавать условия для формирования профессиональной гибкости и критического мышления, что позволит педагогам самостоятельно интегрировать инновационные методы и средства в свою работу. Такой подход требует обновления учебных программ, повышения квалификации и постоянного самообразования педагогов, а также внедрения практико-ориентированных форм обучения и стажировок, что способствует более осознанному и эффективному внедрению инноваций в образовательную среду.

В качестве выводов можно отметить, что современная подготовка педагогов должна опираться на комплексную систему обучения, сочетающую теоретические знания и практический опыт. Только так можно обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности, способность к инновационному мышлению и устойчивому развитию педагогической деятельности. В условиях глобальных технологических изменений и повышения требований к качеству образования подготовка педагогов должна стать ключевым звеном в формировании эффективной образовательной системы, способной отвечать вызовам современности и способствовать развитию инновационных культур в школах и вузах.

Список использованной литературы

1. Дронишинец, Н. П. Сущность и содержание понятия «инновации в образовании» и их классификация / Н. П. Дронишинец, Л. Б. Булдакова // Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования : сб. материалов XVII Междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана, Екатеринбург, 20–21 марта 2014 г. – Екатеринбург : УрФУ, 2014. – С. 412–422.

2. Гостев, А. Г. Сущность и структура педагогических инноваций / А. Г. Гостев, В. В. Лихолетов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 26–34.

3. Хуторской, А. В. Типологии педагогических нововведений / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 10–24.

4. Ярошевич, Д. О. Зарубежный опыт использования инновационных технологий в образовании / Д. О. Ярошевич, М. П. Тишаков // КОД науки – исследования молодых ученых. – МГПУ, 2025. – № 7 (75). – URL: https://mgpu-media.ru/issues/issue-75/innovatsionnye-obrazovatelnye-tekhnologii/zarubezhnyj-opyt-ispolzovaniya-innovatsionnykh-tekhnologij-v-obrazovanii.html (дата обращения: 31.01.2026).

5. Носова, Е. А. Сравнительно-сопоставительный анализ содержания начального образования в США и Великобритании : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Носова Екатерина Андреевна ; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2019. – 24 с.

К содержанию

С. А. ШАКУНОВА, Ст. А. ШАКУНОВА, А. В. СЕВЕРИН
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЖЕНЩИН В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Эмоциональный интеллект – это способность понимать собственные чувства, управлять ими; способность отслеживать чувства другого человека; взаимосвязь эмоциональных, личных и социальных способностей, которые влияют на общую способность эффективно выполнять требования и справляться с давлением окружающих; способность выполнять эмоционально-интеллектуальную деятельность. Эмоциональный интеллект в самом широком понимании объединяет в себе способности личности к эффективному общению за счет понимания эмоций окружающих и умения подстраиваться под их эмоциональное состояние, управлять своими эмоциями.

Проблема эмоциональной культуры человека являлась актуальной на протяжении всей истории развития человеческого общества. По этой причине одной из важнейших проблем исследований в психологии является изучение различий в сфере эмоционального интеллекта, определяемого как способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза. В современных условиях жизни женщины включаются во все виды социально-экономических отношений. Они все чаще становятся перед

выбором между семьей и карьерой, сталкиваются со множеством проблем – необходимостью совмещать семейные обязанности и профессиональную деятельность. Они подвергаются постоянным физическим и ментальным перегрузкам. Современный мир требует от женщин эмоциональной уравновешенности, стрессоустойчивости, самоорганизации, умения управлять своими и чужими эмоциями. Период зрелости представляет собой значительный по времени отрезок жизни человека, с этим связаны многие проблемы исследования данного периода. В 40–50 лет, во время периода средней взрослости, человек оказывается в условиях, психологически существенно отличающихся от прежних. К этому времени уже накоплен достаточно большой жизненный и профессиональный опыт, дети выросли, состарились родители.

Теоретической основой для изучения эмоционального интеллекта взрослых людей выступили труды И. Н. Андреевой, О. В. Белоконя, Е. С. Иванова, Д. В. Люсина, А. А. Михнович, Г. У. Солдатовой, Д. В. Ушакова, Г. А. Фофановой, В. С. Юркевич и др.

Цель данного исследования – выявить особенности эмоционального интеллекта женщин в период средней взрослости. Методы исследования: опросник «Методика оценки эмоционального интеллекта» (EQ) Н. Холла и тест «Методика оценки эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина. Выборка была составлена из 60 женщин в возрасте 40–45 лет.

Применение методики оценки эмоционального интеллекта Н. Холла позволило выявить способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Так, высокий уровень эмоционального интеллекта характерен для 26 % женщин, им характерно развитое эмоциональное самосознание, способность жить «в ладах» со своими внутренними эмоциями хорошее понимание роли чувств в работе и в общении. 34 % респондентов имеют средние показатели осознания своих чувств и эмоций. Для таких женщин свойственна средняя способность к пониманию роли собственных чувств в учебе и в общении. Вполне достаточная осведомленность о эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в трудовой деятельности, но не всегда правильная интерпретация, понимание чувств и эмоций. 40 % опрошенных имеют низкие показатели. Для этих женщин свойственна недостаточная осведомленность об эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности. Заниженная самооценка своих способностей, зачастую неадекватное представление о восприятии себя другими людьми. Низкий уровень рефлексии и понимания мыслей, чувств другого человека; конфликты и разногласия зачастую связаны с непониманием причин поведения другого, неумением понять его точку зрения.

Управление собственными эмоциями – это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость и т. д., другими словами, произвольное управление своими эмоциями. По шкале «Управление своими чувствами и эмоциями» высокие показатели у 6 % женщин. Такие люди демонстрируют способность управлять своими эмоциями и чувствами, умение принимать и контролировать чувства и эмоции, и нередко используют свои эмоции для достижения поставленной цели. Низкие показатели отмечены у 64 % респондентов. Для них характерна низкая способность управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивность; эмоции часто мешают достижению цели. Низкий самоконтроль, недостаточное осознание своих эмоциональных состояний. У 30 % женщин выявлен средний уровень по данной шкале.

Что касается выраженности уровня распознавания эмоций других людей у женщин: высокие показатели демонстрируют 28 % опрошенных. Женщины распознают эмоции других людей, понимают чувства партнеров по общению, способны понять положение другого, представить мир глазами другого человека. Средние показатели продемонстрировали 32 % опрошенных женщин. Распознание эмоций других людей женщинами в некоторых случаях не является верным, так же как понимание чувства друга по общению. Способны понять положение другого, но представить мир глазами другого человека для них уже это сложно. Низкие показатели отмечены у 40 %.

Таким образом, для женщин характерен низкий уровень по шкалам: «эмоциональная осведомленность», «управление своими эмоциями», «самомотивация», «распознавание эмоций других людей» и средний уровень по шкале «эмпатия» в структуре эмоционального интеллекта.

Результаты диагностики эмоционального интеллекта женщин с помощью теста Д. В. Люсина. Анализируя полученные результаты по уровням межличностного интеллекта, можно отметить:

– у 24 % выявлен очень низкий уровень и у 12 % – низкий уровень, свидетельствующий о том, что у испытуемых нет четкого понимания чужих эмоций на основе внешних проявлений эмоций. Особой чуткости к внутренним состояниям других людей нет. Не получается вызывать у других людей те или иные эмоции;

– у 40 % выявлен средний уровень, свидетельствующий, что человек достаточно хорошо разбирается в эмоциях других людей. Может понять человека, также снижать интенсивность нежелательных эмоций;

– у 24 % – высокий уровень, готовящий, что испытуемый легко определяет эмоциональное состояние по невербальным проявлениям. Может вызвать у людей те или иные эмоциональные состояния. Имеет склонность к манипулированию.

Выявлено, что для развития внутриличностного интеллекта женщин, характерно:

– у 26 % опрошенных выявлен очень низкий уровень интеллекта и у 20 % – низкий, свидетельствующий о том, что человеку трудно понять свои эмоции. Не может идентифицировать их. Трудно вызвать положительные эмоции и удержать отрицательные;

– у 20 % – средний уровень, позволяющий утверждать, что, если человек и понимает свое эмоциональное состояние, то с трудом вычисляет их происхождение. Может осуществлять контроль эмоций. Слабый контроль внешних проявлений эмоций;

– у 34 % – высокий уровень, свидетельствующий о том, что человек хорошо понимает свои эмоции, понимание причины их возникновения и может их вербально описать. Способен осуществлять как внутренний, так и внешний контроль своих эмоций.

Проанализируем выраженность субшкал эмоционального интеллекта у опрошенных женщин (таблица).

Таблица – Уровневое распределение выраженности шкал эмоционального интеллекта

Уровень	МП	ВУ	ВЭ	ПЭ	УЭ
Очень низкий	24 %	2 %	6 %	24 %	8 %
Низкий	14 %	44 %	22 %	26 %	28 %
Средний	36 %	34 %	32 %	32 %	44 %
Высокий	18 %	10 %	36 %	10 %	10 %
Очень высокий	8 %	10 %	4 %	8 %	10 %

Анализируя данные таблицы, отметим наибольшую выраженность следующих шкал.

Для 18 % женщин характерен высокий уровень ПЭ (понимания эмоций) – более высокая выраженность способности к пониманию своих и чужих эмоций. Высокие показатели имеют 10 % женщин. Им характерно развитое эмоциональное самосознание, способность жить в ладу со своими внутренними эмоциями хорошее понимание роли чувств в работе и в общении. 32 % имеют средние показатели осознания своих чувств и эмоций. Для них свойственна достаточная осведомленность об эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности, но не всегда правильная интерпретация, понимание чувств и эмоций. 50 % имеют низкие и очень низкие показатели. Для этих женщин свойственна недостаточная осведомленность об эмоциональных качествах, состояниях личности, заниженная самооценка своих способностей, зачастую неадекватное представление о восприятии себя другими людьми.

Для 10 % женщин характерен очень высокий уровень УЭ (управления эмоциями) – высокая выраженность способности к управлению своими и чужими эмоциями. Высокие показатели у 10 % женщин. Способность управлять своими эмоциями и чувствами, умение принимать и контролировать чувства и эмоции. Возможность использовать свои эмоции для достижения поставленной цели. Низкие показатели отмечены у 28 % респондентов. Для них характерна низкая способность управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивность; эмоции часто мешают достижению цели, низкий самоконтроль.

Для 26 % женщин характерен очень высокий и высокий уровень МП (понимания чужих эмоций) – высокая выраженность способности к пониманию эмоционального состояния человека на основе внешних проявлений эмоций. Средние показатели выявлены у 36 % опрошенных женщин. Распознание эмоций других людей женщинами в некоторых случаях не является верным, так же как понимание чувства друга по общению. Способны понять положение другого, но представить мир глазами другого человека для них уже это сложно. Низкие и очень низкие показатели отмечены у 38 %.

Для 34 % женщин характерен средний уровень ВУ (способности к управлению своими и чужими эмоциями). Высокими и очень высокими показателями обладают 20 %, высокий уровень характеризуется умением управлять состоянием собеседника. У таких людей наблюдается способность предвидеть развитие событий, результаты деятельности, способность подготовиться к реакции своего организма на некое событие до его наступления, а также внешним выражением (позой, движением) своего состояния повлиять на партнера по общению.

Для 40 % женщин характерен высокий уровень ВЭ (контроля экспрессии) – высокая выраженность способности контролировать внешние проявления своих эмоций.

Проведенное исследование позволяет сделать некоторые выводы: высокий уровень эмоционального интеллекта характерен для 24 % женщин, для 56 % – средний уровень интеллекта. Низкий уровень эмоционального интеллекта у 20 % опрошенных женщин выявлен по шкалам: «управление своими эмоциями», «самомотивация», «распознавание эмоций других людей». Таким образом, современные женщины достаточно хорошо (на среднем уровне) осознают и понимают свои эмоции, распознают и понимают эмоции других людей, умеют их учитывать при общении. Но необходимость работы по повышению уровня психологической просвещенности женщин и развитию у них компонентов эмоционального интеллекта очевидна и в связи с цифровизацией разных сфер жизни.

К содержанию

Е. П. ШЕВЧУК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И СОВРЕМЕННЫЙ РЕСУРС

Интерес к проблеме педагогического сопровождения исторически обусловлен и вызван актуальными потребностями образовательной практики в современных условиях. Гуманистический характер социальных изменений изменил содержание требований к образованию со стороны общества.

В настоящее время очевиден рост внимания педагогов ко внутренним механизмам развития личности и признанию приоритетными интересов ученика, к его демократическим правам в сфере образования как несомненной ценности. Сложные процессы освоения педагогами гуманистической парадигмы воспитания, использования технологий личностно ориентированного образовательного процесса, совершенствования собственной профессиональной культуры проходят на фоне обновления системы образования, сопровождающегося реформаторскими явлениями в педагогической практике, одним из которых стала система тьюторства.

Тьюторскому сопровождению не менее 900 лет. Особого внимания заслуживает опыт тьюторского сопровождения в английских университетах. Тьютор (от лат. *tutor* ‘защитник, опекун, наставник’) означает домашний учитель, наставник, репетитор, опекун. В Великобритании тьюторское сопровождение признано «ключевым методом университетского образования и ценнейшим средством персонального руководства студентами» [1]. Данный вид сопровождения существует со времен основания Оксфорда и Кембриджа (XII–XIII вв.). К концу XVI в. тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, главным образом, за воспитательный процесс. В XVII в. сфера деятельности тьютора значительно расширяется: большое значение начинают приобретать осуществляемые им образовательные функции; тьюторская система официально признается частью английской университетской системы.

Структура тьюторского сопровождения включает в себя следующие функции: руководитель занятий (director of studies) обеспечивает учебу студентов, дает рекомендации по работе в период каникул; наставник (moral tutor) отвечает за воспитательные аспекты; тьютор (tutor) осуществляет сопровождение обучения студентов в течение учебного года. В Оксфорде эти три функции выполняет, как правило, один и тот же тьютор. В Кембридже и ряде других университетов страны тьютора, ведущего практические занятия со студентами, называют *supervisor*. Английские педагоги придерживаются точки зрения, что «понимание и истинное знание приходят

только к тому, кто учится сам, и что научиться работать самостоятельно – самая нужная вещь, для которой студент должен использовать весь курс обучения в университете» [2, с. 34].

Своеобразие деятельности тьютора заключается в том, что она органично сочетает в себе научную и педагогическую работу, которая реализуется в общении со студентами. Личностное взаимодействие студента и наставника приобретает вид сотрудничества. Сфера применения тьюторского сопровождения не ограничивается в Великобритании только университетами. Тьюторы осуществляют деятельность в грамматических школах, где учебная работа ведется на основе учебного плана, и в общественных школах-интернатах, в которых основное внимание уделяется самостоятельной работе учащихся.

Система тьюторства получила довольно широкое распространение и в американских элементарных школах. Она высоко оценивается педагогами США средство повышения уровня знаний и интереса к учебным предметам. В стране действует целая служба – *guidance*, которая включает в себя помощь ребенку в затруднительной ситуации, когда он стоит перед необходимостью выбора, принятия решения, адаптации к новым условиям.

Элементы тьюторского сопровождения в той или иной форме применяются и в некоторых европейских странах, хотя название может быть иным. Например, в Голландии смысл обсуждаемого понятия передается через английское *school counselling and guidance and career counselling*, что в переводе означает «система педагогической помощи и поддержки ребенка в образовательном процессе».

В русскую педагогическую практику слово «тьютор» было введено педагогом М. Н. Катковым (13 января 1868 г. был учрежден Лицей Цесаревича Николая в Москве, где предусматривалась данная должность). Главной задачей тьютора являлось индивидуальное воспитание вверенных ему учеников.

В условиях современных реалий институт тьюторства обретает новые черты. «Для того, чтобы сегодня реализовался принцип открытости образования, необходимо каждому обучающемуся владеть культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в его собственную образовательную программу» [3, с. 182]. Задача использования всего ресурса образования для построения индивидуального образовательного маршрута требует в современной ситуации работы педагога, обладающего специальными средствами, или тьютора, и организации им тьюторского сопровождения.

Список использованной литературы

1. Ковалева, Т. М. Тьюторство в открытом образовательном пространстве / Т. М. Ковалева. – М. : СИНТЕГ, 2012. – 126 с.
2. Гордон, Э. Революция в тьюторстве / Э. Гордон. – М. : ERGO, 2010. – 81 с.
3. Чернявская, А. Г. Инновационные процессы в образовании. Тьюторство / А. Г. Чернявская. – М. : Юрайт, 2016. – 228 с.

К содержанию

Т. В. ШИМУК, В. Ю. МОСКАЛЮК
Беларусь, Барановичи, БарГУ

СТИЛИ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МНОГОЗАДАЧНОСТИ

Каждая личность в процессе осуществлении профессиональной деятельности индивидуальна, действует в соответствии с обстоятельствами, сформировавшимися представлениями о труде и имеющимися навыками для решения повседневных задач в профессии. Так как деятельность педагога сложная и многозадачная, в сфере образования значительную роль играют природные задатки, врожденные качества учителя и приобретенные им в процессе деятельности навыки.

В педагогической психологии все чаще прибегают к понятию «стиль мышления», так как доминирующий стиль или несколько основных стилей мышления работника будут определять, какие методы научения и воспитания он применит в образовательном процессе, как спланирует деятельность, как сможет управлять временем и распределить имеющиеся ресурсы, осуществить самоконтроль.

Педагоги мыслят по-разному, но у каждого – своя преобладающая стилевая организация. Знания о разных стилях мышления снижают вероятность непонимания и конфликтов между людьми, участниками образовательного процесса, позволяют педагогам эффективно взаимодействовать с другими и совершенствоваться в профессиональном плане. От психологической устойчивости педагога к вызовам времени, усложнению образовательных систем, росту цифровизации зависит скорость обработки информации, поиск и принятие решений, успешность реализуемых проектов. Во взаимодействии с педагогом формируется и стиль мышления обучающегося ребенка, повышается уровень его мотивации и дальнейшего интеллектуального развития.

Под стилем мышления в психологии понимается открытая система интеллектуальных стратегий, приемов, навыков, операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей [1]. Формирование стиля мышления начинается в детстве и развивается на протяжении жизни. Это постоянно пополняющаяся система, но с определенным ядром, структурой, избирательностью к внешним воздействиям. Существует несколько подходов к стилям мышления. Перечислим наиболее распространенные структуры стилей мышления личности в психологии [2].

1. Классическая (А. Харрисона и Р. Брэмсона) состоит из пяти базовых стилей:

1.1 *Синтезатор (синтетический стиль)* ищет новые комбинации идей, склонен к абстракции и теоретизированию. Ориентация на будущее и мысли в ключе: «Что, если посмотреть на это с другой стороны?».

1.2 *Идеалист* сосредоточен на ценностях, целях, глобальных интересах и гармонии в группе. Ему важно не просто решить задачу, а учесть чувства и мнения всех участников. Склонен к оцениванию, но избегает конфликта, выступает за компромисс. Его кредо: «Делать мир лучше и учитывать интересы всех».

1.3 *Прагматик* занят вопросом, как и что работает, и ищет быструю отдачу, ради результата в условиях перемен может экспериментировать. Его мышление направлено на поиск кратчайшего пути к цели.

1.4 *Аналитик* уважает порядок, структурность деталей и правила. Склонен к построению моделей, поиску верного решения и последовательным действиям. Аналитику интересны факты, логика и предсказуемость, руководствуется идеей разобрать все по полочкам и найти истину.

1.5 *Реалист* – «человек дела», ориентирован на факты и практический результат, воспринимает ситуации как данность и стремится их корректировать без рассуждений и абстракций.

Данную структуру для диагностических целей в 1993 г. взяли за основу А. А. Алексеев и Л. А. Громова, адаптировав под опросник «Индивидуальные стили мышления». Они выделяют те же пять стилей, но добавляют понятие «чистых» и «смешанных» типов. Русскоязычная адаптация модели Харрисона и Брэмсона часто используется на тренингах и психологических практикумах.

2. Типология личности К. Юнга (в интерпретации Майерс-Бриггс, 40-е гг. XX в.), описывает предпочтения в обработке информации и принятии решений. Психологи также соотносят систему MBTI (Myers-Briggs Type Indicator) с анализом стилей мышления. Выделяют следующие критерии для анализа.

2.1 *Сенсорика (S) и интуиция (N)*: как человек предпочитает собирать информацию. Сенсорики мыслят фактами, деталями, практикой. Интуиты

мыслят образами, возможностями, связями между явлениями, смотрят в будущее.

2.2 *Логика (T) и этика (или чувствование) (F):* как человек принимает решения. Логики опираются на объективные законы и причинно-следственные связи. Чувствующие – на ценности, эмоции и влияние решений на людей. В диагностике сочетание этих шкал дает разные результаты, например: TN (Логик-Интуит), SF (Сенсорик-Этик).

Опросник по Юнгу OEJTS (Open Extended Jungian Type Scales) и другие опросники, например тест из 70 утверждений по определению портретов личности американского психолога Дэвида Кейрси, широко применяются в самотестировании, при найме в разные компании и др.

3. Теория ментального самоуправления Р. Стернберга подходит к мышлению с точки зрения управления. Автор выделил следующие классы мышления, исходя из того, что интеллект – это «ментальное государство», а стилей управления три: законодательный, исполнительный, оценочный [2]. Уровни управления: глобальный и локальный, а формы – от монархии до анархии. Стернберг выделил 13 стилей мышления в своем опроснике (TSI – thinking styles inventory), наличие каждого стиля оценивалось с помощью пяти утверждений. Стилистические портреты были сгруппированы в два типа: I (с креативной основой, «холистический» способ мышления) и II (с нормативной основой, аналитический способ мышления).

4. Теория самоорганизующихся психологических систем: мышление направлено на определение сверхчувственных качеств предметов (В. Е. Клочко, А. К. Белоусова, О. М. Краснорядцева и др.). Мышление рассматривается через осуществление функций, актуализируемых человеком в различных ситуациях при решении конкретных задач. Заслуживает внимания тест ролевого профиля Н. Л. Булат (1982). Методика включает три шкалы (генераторы идей, критики, эрудиты), содержащие по десять утверждений.

А. К. Белоусова описала функциональный подход к стилям мышления в монографии [3], затем в соавторстве с В. И. Пищик предложила (в начале 2000-х гг.) диагностику стилей мышления по четырем концептам: управленческому, инициативному, критическому и практическому. Дж. Ройс выделял три базовых способа мышления, на основе которых строятся различные «образы мира»: эмпирический (опора на факты, тщательность измерений, надежность, повторяемость наблюдений); рационалистический (опора на логику с использованием всего комплекса мыслительных операций); метафорический (опора на интуицию, разнообразие впечатлений и комбинирование знаний).

5. Подход М. А. Холодной. Российский психолог М. А. Холодная, исследователь интеллекта и одаренности, предложила несколько уровней

стилей мышления: кодирования информации, когнитивные стили, интелектуальные и эпистемологические [4]. Она выделила стили постановки и решения проблем (адаптивный, эвристический, исследовательский, инновационный и смыслопорождающий). Идеи М. А. Холодной успешно применяются в педагогической психологии. Автор указала на конфликт стилей мышления между учеником и учителем как одну из причин неуспеваемости, раскрыла тему индивидуальности в познавательных процессах и фактора ментального опыта личности.

6. Гендерные и социокультурные модели. В психологии также исследуются различия в стилях мышления по гендерному принципу [5]. Выделяют мужской (инструментальный) стиль: более стратегическое и менее эмоциональное мышление; женский (экспрессивный) стиль: мышление более процессуальное и целостное.

Вышеуказанные подходы и инструменты определения индивидуального стиля мышления можно использовать на практике: в вопросах самоорганизации и самоконтроля педагога, для улучшения воспитательного процесса и коммуникации, при индивидуально-профилактической, коррекционной, работе с учащимися, родителями, педагогами, при проведении психодиагностики сотрудников и профориентационных мероприятий [6]. Знание особенностей разных стилей мышления позволит педагогу быть более адаптивным и гибким, осознавать причины успеха или неуспеха на рабочем месте, улучшать социальное взаимодействие [7]. Умение переключаться между основными стилями мышления – признак интеллектуальности и профессиональной компетентности современного педагога.

Список использованной литературы

1. Алексеев, А. А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. – СПб. : Экон. шк., 1993. – 352 с.

2. Белоусова, А. К Стиль мышления / А. К. Белоусова, В. И. Пищик. – Ростов н/Д. : Юж. федер. ун-т, 2011. – 168 с.

3. Белоусова, А. К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности : монография / А. К. Белоусова. – Ростов н/Д. : РГПУ, 2002. – 360 с.

4. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – М. : ПЭР СЭ, 2002. – 424 с.

5. Кривых, Я. А. Гендерные особенности мышления / Я. А. Кривых // Весник науки и образования. Серия: Психологические науки. Ч. 1. – 2020. – № 13 (91). – С. 91–93.

6. Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2004. – 176 с.

7. Еремина, А. П. Развитие культуры самообразовательной деятельности педагога / А. П. Еремина, А. В. Леденева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 123–127.

К содержанию

Е. В. ЯРМОЛЬЧИК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ДЕТОРОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Определение мотивов рождения ребенка позволяет оценить качественную и содержательную стороны потребности в детях. Мотивация рождения ребенка раскрывает побудительный компонент репродуктивной установки.

Мотивация, согласно Г. Г. Филипповой, является одной из составляющих готовности к материнству [1]. На основе того, какую роль играют мотивы для семейной системы в целом и для матери и ребенка в частности репродуктивные мотивы Н. И. Олифирович разделяет на конструктивные и деструктивные [2]. В зарубежной психологии также рассматривают измерения мотивации к деторождению (позитивная и негативная), которые не просто являются оппозиционными, а побуждают людей к разным действиям, направленным на деторождение или избегание этого [3].

Конструктивные мотивы связаны с развитием семейной системы, с потребностью выражения благодарности супругу или со стремлением дать жизнь новому человеку; с реализацией своих возможностей (воспитать ребенка, передать ему свои знания, жизненный опыт). Любовь к детям – самый сложный мотив, в котором сочетается удовольствие от общения с ребенком, интерес к его внутреннему миру, умение и желание способствовать развитию его индивидуальности и осознание того, что ребенок станет самостоятельным.

При деструктивных репродуктивных мотивациях материнство не является самоцелью, а ребенок становится скорее средством для достижения иных целей женщины, реализации ее сторонних желаний (И. Я. Стоянова, О. В. Магденко) [4]. Данная группа мотивов отрицательно сказывается на функционировании всей семейной системы. Примерами деструктивных мотивов могут являться мотивы, связанные с повышением собственного благосостояния, получения льгот, легализации брака, удержания супруга и сепарации от родителей. Конструктивные мотивы способствуют укреплению семейных отношений, благополучному рождению, росту и развитию ребенка. Деструктивные мотивы, напротив, могут отрицательно влиять на семью в целом и на ребенка в частности.

Согласно классификации Г. Г. Филипповой, мотивы деторождения можно разделить на три группы: экономические, социальные и психологические [1].

Экономические мотивы связаны с получением материальных выгод, с упрочением благосостояния семьи, с повышением экономического статуса родителей, получением всевозможных льгот, положенных семьям с определенным количеством детей. Данная группа мотивов чаще всего носит деструктивный характер.

Социальные мотивы направлены на повышение или сохранение социального положения родителей, преемственности рода и семьи. Мотивы социального статуса направлены скорее на реальное и символическое изменение положения женщины, изменение ролевой позиции в семье и ценность общественной реакции в ответ на это изменение. Так же как экономические, мотивы социального статуса носят скорее деструктивный характер, при этом осознание собственного нового статуса матери и понимание всей ответственности за развитие ребенка является скорее конструктивной тенденцией.

Психологические мотивы связаны с удовлетворением таких высших потребностей, как стремление любить, заботиться, избежать одиночества или укрепить отношений между супругами. Они в большинстве своем носят характер конструктивных, хотя при стремлении реализовать эгоистические цели или сугубо индивидуальные потребности могут становиться и деструктивными. Психологические мотивы представлены тремя направлениями: 1) удовлетворение потребности в наполнении жизни смыслом, в получении любви, заботы, уважения, в продолжении себя в детях; 2) удовлетворение потребности в заботе, выражении родительской любви, передаче опыта; 3) стремление избежать одиночества в старости, укрепить отношения между супругами и т. д.

В последнее время все более распространенным становится полный или частичный отказ женщин репродуктивного возраста от реализации материнской роли. Данное решение обусловлено особенностями потребностно-мотивационной сферы женщины. Типичными для сегодняшних молодых взрослых стали так называемое «отложенное родительство» и малодетные семьи. Кросс-культурное исследование отношения к материнству женщин из России и США, проведенное А. Д. Андреевой, показывает, что «отложенное» родительство» является характерной чертой демографического поведения современных женщин, проживающих в разных социокультурных средах, но принадлежащих к одному поколению. Материнство утратило свои ведущие позиции в перечне ценностей социальных достижений женщины, уступив место иным формам самореализации [5].

Отечественные и зарубежные авторы (А. Д. Андреева, Ю. В. Белогай, Е. И. Захарова, Е. М. Ланцбург и др.), изучающие проблему мотивации деторождения, отмечают, что в последние десятилетия появляются негативные тенденции: увеличение возраста родителей при рождении первого ребенка, что связано с карьерными, профессиональными устремлениями молодых людей, дистанцирование от ребенка уже в первые месяцы его жизни, а также нежелание иметь ребенка вообще [5–8].

Среди мотивов избегания реализации материнских функций авторы выделяют следующие: самореализация в профессиональной деятельности, желание «пожить для себя» и получать удовольствие от жизни, не испытывая необходимости жертвовать своими временем и силами для другого человека, страх перемен, наличие негативных, травмирующих переживаний с детства, связанных с фигурой матери или отца. Данные мотивы рассматриваются в условиях физиологической возможности обоих супругов иметь ребенка, когда отказ от материнства является сознательным [8].

Таким образом, процесс формирования мотивации к деторождению женщины напрямую зависит от того, является ли материнство самоцелью (конструктивный подход) или инструментом (деструктивный подход). Наиболее благоприятным для развития ребенка является сочетание конструктивных психологических мотивов с осознанием социальной ответственности. Самым сложным и зрелым мотивом признается безусловная любовь к детям, сочетающая интерес к внутреннему миру ребенка и готовность к тому, что со временем он станет полностью самостоятельной личностью. При этом для сегодняшнего общества характерен глобальный сдвиг в иерархии ценностей женщин репродуктивного возраста. Материнство утрачивает статус единственного или ведущего способа самореализации, уступая место профессиональному росту и личностным достижениям. Это приводит к возникновению феномена «отложенного родительства». Наряду с мотивами рождения, все более значимыми становятся мотивы отказа от материнства. Они обусловлены как стремлением к сохранению личного комфорта (гедонистический аспект), так и глубокими психологическими барьерами – страхами и трансляцией негативного детского опыта (травматичные отношения с собственными родителями).

Список использованной литературы

1. Филиппова, Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г. Г. Филиппова // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 22–36.

2. Олифирович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.

3. Miller, W. B. Childbearing motivation and its measurement / W. B. Miller // Journal of Biosocial Science. – 1995. – № 27 (4). – P. 473–487.

4. Стоянова, И. Я. Мотивации деторождения беременных женщин в ракурсе становления материнской идентичности / И. Я. Стоянова, О. В. Магденко // Медицинская психология в России. – 2012. – № 3 (14). – URL: http://medpsy.ru (дата обращения: 22.01.2026).

5. Андреева, А. Д. Особенности семейной среды ребенка в постиндустриальном обществе / А. Д. Андреева // Научный диалог. – 2018. – № 7. – С. 292–307.

6. Белогай, К. Н. Телесность женщины в связи с реализацией репродуктивной функции / К. Н. Белогай // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – Т. 1, № 2.– С. 137–143.

7. Захарова, Е. И. Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли / Е. И. Захарова // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 1. – С. 44–49.

8. Ланцбург, М. Е. Родительство в современном мире – новые тренды / М. Е. Ланцбург // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5, № 2. – С. 62–66.

К содержанию

С. Л. ЯЩУК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ПРОЯВЛЕННОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Важнейшим аспектом формирования личности ученые считают развитие эмоциональной сферы, выполняющей функцию регуляции жизнедеятельности. Анализ теоретического и экспериментального наследия (М. Я. Басов, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. В. Веденов, В. И. Селиванов, К. М. Гуревич, Е. П. Ильин и др.) показал, что эмоциональное поведение позволяет человеку изменять окружающую действительность, учитывая законы развития природы и общества.

Индивидуально-личностное проявление эмоций у каждого конкретного человека обозначается понятием «эмоциональность личности». Она выступает как черта личности, характеризующая содержание, качества и динамику ее эмоций и чувств.

Содержательные аспекты эмоциональности отражают явления и ситуации, имеющие особую значимость для субъекта. Они неразрывно связаны

со стержневыми особенностями личности: направленностью личности, мотивацией, ценностными и мировоззренческими ориентациями.

Качественные свойства эмоциональности характеризуют отношение индивида к явлениям окружающего мира и находят выражение в знаке и модальности доминирующей эмоции.

К динамическим свойствам эмоциональности относятся особенности возникновения, протекания и прекращения эмоциональных процессов и их внешнего выражения. Среди динамических свойств эмоциональности можно выделить, по крайней мере, три следующие черты: впечатлительность, эмоциональная устойчивость, эмотивность.

Л. С. Рубинштейн выделяет три уровня эмоциональной жизни человека, обращая внимание на то, что каждый уровень представлен определенными характерными признаками. Второй уровень характеризуется более высокой степенью осознанности, включая в себя интеллектуальные компоненты.

В. Вилюнас утверждал, что смыслы, являясь единицей психики, представляют собой единство аффективного и интеллектуального.

Исходя из этого, важным выступает вопрос об исследовании наличия взаимосвязи эмоциональности и эмоционального интеллекта, что и стало целью проведенного исследования. Исследование проводилось на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Все респонденты – студенты данного вуза. Выборка составила 100 студентов в возрасте 20–23 лет.

Методики исследования: 1) тест Н. Холла, основная цель которого – изучение уровня эмоционального интеллекта, а именно выявление способности управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений; 2) методика диагностики эмоциональности по В. М. Русалову, в которой выделяются три вида проявления эмоциональности: психомоторная (ЭМ), коммуникативная (ЭК) и интеллектуальная (ЭИ).

Полученные результаты исследования по выявлению уровня эмоционального интеллекта показали следующую картину:

– высокий уровень по шкале «эмоциональная осведомленность» наблюдается у половины (50 %) студентов, низкий уровень характерен незначительному количеству респондентов (6 %), средний уровень наблюдается почти у половины студентов (44 %). Можно предположить, что студенты способны осознавать и понимать собственные эмоции и эмоциональные состояния, которые их сопровождают. При этом стремятся изучить себя и обладают высокой осведомленностью в области собственного внутреннего состояния;

– по шкале «управление своими эмоциями» высокий уровень наблюдается у незначительного количества студентов (12 %), средний уровень

замечен почти у трети студентов (24 %) и низкий уровень выявлен у большинства студентов (64 %). Большинство студентов не обладают достаточной степенью контроля над своими эмоциями, эмоциональной гибкостью;

– по шкале «самомотивация» высокий уровень наблюдается у трети студентов (30 %), у половины – средний уровень самомотивации (56 %) и низкий уровень характерен для одной пятой студентов (14 %). Зачастую они стремятся к подчинению и контролю своих эмоций, вследствие чего смогут контролировать и свое поведение, и эмоциональные реакции на окружающие их события;

– по шкале «эмпатия» высокий уровень присущ практически половине опрошенных (42 %), средний уровень наблюдается у половины студентов (50 %) и низким уровнем эмпатии обладает незначительное количество студентов (8 %). Можно предположить, что студенты понимают эмоции других людей, способны разделять их эмоциональное состояние, всегда готовы прийти на помощь;

– по шкале «распознавание эмоций других людей» высоким уровнем обладает практически треть студентов (26 %), средним – более половины (54 %) респондентов и низким уровнем – менее трети опрошенных (20 %). Студенты, обладающие высоким и средним уровнем распознавания эмоций других людей способны оказывать влияние на эмоциональное состояние оппонента.

Полученные результаты также позволили установить следующее:

– интегративный уровень эмоционального интеллекта в данной выборке находится на высоком уровне у пятой части студентов (20 %). Данная группа респондентов способна к быстрому распознаванию и пониманию чувств других людей, а также регулированию своих эмоций. Они активно применяют свои умения в повседневной жизни и понимают, когда другие испытывают стресс или печаль, что позволяет им, в свою очередь, испытывать эмпатию к оппоненту.

– для половины (58 %) студентов свойственен средний уровень эмоционального интеллекта. Зачастую такие люди обычно не имеют проблем с управлением своими собственными эмоциями, но могут испытывать трудности в общении с другими людьми и в понимании их чувств. Они также могут иметь трудности в выражении своих эмоций. Респонденты со средним уровнем эмоционального интеллекта могут развивать его путем обучения и практики;

– пятой части студентов (22 %) свойственен низкий уровень эмоционального интеллекта. Он характеризуется трудностью в понимании и управлении эмоциями, как своими, так и окружающих. Данная группа респондентов может испытывать проблемы в общении с другими людьми,

так как не могут четко выразить свои эмоции и понять чужие. Они также могут испытывать слишком сильные эмоции, такие как гнев или страх, и не имеют умения их контролировать. Они могут реагировать импульсивно на ситуацию, что может привести к конфликтам или проблемам в личных отношениях.

По результатам изучения эмоциональности по В. М. Русалову были получены следующие результаты:

– по шкале «психомоторная эмоциональность» высокий уровень наблюдается лишь у незначительного количества опрошенных (6 %). Они обладают высокой чувствительностью в отношении расхождений между ожидаемым и реальным результатом труда, для них свойственно остро чувство неполноценности продукта физической работы;

– средний уровень развития психомоторной эмоциональности характерен половине студентов (46 %), т. е. средневыраженная чувствительность к неудачам в труде характерна в зависимости от возможного несовпадения задуманного и реального моторного действия в обычной интенсивности эмоционального переживания в случае неудач в физической работе;

– низкий уровень по данной шкале свойственен половине студентов (48 %), что свидетельствует о том, что респонденты в ситуации расхождения между задуманным моторным действием и реальным результатом этого действия ощущают спокойствие, уверенность в себе, у них отсутствует беспокойство в случае невыполнения или плохого выполнения физической работы;

– по шкале «интеллектуальная эмоциональность», лишь у незначительной части (10 %) наблюдается высокий уровень проявления данного показателя. Для них характерен высокий уровень способности к обучению, постоянное стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением;

– средний уровень проявления «интеллектуальной эмоциональности» наблюдается у большинства студентов (62 %). Данный факт свидетельствует о том, что у респондентов наблюдается средневыраженное стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением;

– низкий уровень характерен для третьей части студентов (28 %) от общей выборки. У данной группы респондентов наблюдается нежелание умственного напряжения, низкая вовлеченность в процесс, связанный с умственной деятельностью, узкий круг интеллектуальных интересов;

– по шкале «коммуникативная эмоциональность» высокий уровень обнаружен у незначительного количества респондентов (8 %). Высокая чувствительность в случае неудач в общении приводит их к состоянию

постоянного беспокойства в процессе социального взаимодействия, для них свойственна неуверенность и раздражительность в ситуации общения;

– средний уровень наблюдается у половины респондентов (58 %), т. е. они обладают среднеинтенсивным эмоциональным переживанием в случае неудач в общении, типичная для человека чувствительность к оттенкам межличностных отношений, средневыраженная радость и уверенность в себе в процессе социального взаимодействия;

– в свою очередь, у трети студентов (34 %) выявлен низкий уровень развития коммуникативной компетентности, т. е. они имеют низкую чувствительность к неудачам в общении и способны ощущать радость и уверенность в себе в процессе взаимодействия с другими людьми.

Исследование общего уровня проявления эмоциональности позволило выявить следующее:

– проявление эмоциональности находится выше нормы у незначительного количества студентов (4 %), что может привести к негативным последствиям для индивида и окружающих его людей. Данная группа людей имеет склонность к частым экспрессиям своих чувств, может быть неспособна контролировать волнения и стресс, что ведет к дискомфорту и стрессу как для самих себя, так и для окружающих, они могут неуместно реагировать на различные ситуации, что приводит к конфликтам и неудачам в личной и профессиональной жизни;

– в пределах нормы общий уровень эмоциональности находится у большинства респондентов (64 %). Данная группа студентов способна успешно распознать, управлять и выражать свои эмоции в повседневной жизни. Такие люди обычно не испытывают значительных трудностей в общении с окружающими и умеют устанавливать доверительные отношения с другими людьми. В целом эмоциональность, находящаяся в пределах нормы, является важным аспектом успешного общения, работы и личностного развития;

– показатели ниже нормы находятся у трети опрошенных (32 %). Эмоциональность, которая находится ниже нормы, может приводить к значительным трудностям в общении, успешной профессиональной деятельности и личном развитии. Люди со сниженной эмоциональностью могут испытывать проблемы в распознавании собственных эмоций и чувств, могут иметь трудности в установлении эмоциональных связей с другими людьми. Они могут также иметь проблемы социальной адаптации и вызывать чувство настороженности и недоверия у окружающих. Однако необходимо отметить, что сниженная эмоциональность не всегда является признаком патологических состояний. У некоторых людей сниженная эмоциональность может являться признаком интровертности и небольшой экспрессивности. В таких случаях человек лучше проявляет свою

эмоциональность в одиночестве или при общении с близкими людьми, чем в больших компаниях.

Применение статистического метода χ^2-критерий Пирсона позволило установить, что эмоциональный интеллект влияет на общий уровень проявления эмоциональности, а также на такой вид проявления эмоциональности, как «психомоторная эмоциональность».

Полученные результаты исследования указывают на необходимость развития эмоционального интеллекта, способствующего совершенствованию личностного потенциала в эмоциональной сфере.

К содержанию

С. Л. ЯЩУК, П. В. ИВАНЮК
Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООТНОШЕНИЯ

За каждым конфликтом стоят различные причины. Из-за этого он может иметь разный масштаб и продолжительность. Выход из определенной ситуации в большинстве случаев требует многочисленного количества решений, из которых нужно выбрать наиболее конструктивный вариант. При этом мыслить нужно комплексно, перспективно, нестандартно, быстро, стараясь охватить все аспекты проблемы во всех сферах жизни.

Невозможно подогнать конфликты под единую и универсальную схему. В каждом конфликте прослеживается своя стратегия и тактика поведения.

Одной из самых распространенных и широко применяемых стратегий действий в конфликтных ситуациях является концепция К. У. Томаса и Р. Х. Килмена. Они выделяют пять главных стилей поведения: соперничество, игнорирование, приспособление, компромисс, сотрудничество. Основой выделения упомянутых стилей поведения является динамика соотношения между степенью напористости в удовлетворении своих интересов и степенью готовности пойти на уступки к интересам другого.

У подростка появляются изменения, помогающие ему переступить границу детской жизни и вступить во взрослую. Подросток уже готов взаимодействовать со взрослым на равных, но пока не имеет такой возможности. Отношения со сверстниками становятся более напряженными, так как интересы становятся разными, в круг общения входят подростки старшего возраста.

Эти отношения приводят подростков к конфликтному поведению. Оно выступает в качестве утверждения своей позиции, в отношении взрослых и сверстников. Это самый напряженный период жизни, так как наступает кризис подросткового возраста, который может протекать по одному из путей: «кризис независимости» определяется как негативизм, бунтарство, ревность, упрямство; «кризис зависимости» т. е. послушание, несамостоятельность, стремление быть как все, инфантильность. Очевидно, что в этот момент он поистине заглядывает внутрь себя и уже способен многое осознавать.

И именно в подростковом возрасте, как утверждает В. В. Столин, происходит переход от частных самооценок к общей, целостной, создавая при этом условие для формирования самоотношения, отделенного от отношения и оценок окружающих, неудач или успехов, ситуативных влияний. Важно отметить, что в таком собственном самоотношении главным является принятие себя, самоуважение, а оценка отдельных качеств выступает второстепенной.

Целью проведенного исследования было выявление взаимосвязи особенностей стратегий поведения в конфликте у подростков с разным уровнем самоотношения. В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов средней школы № 20 г. Бреста в возрасте от 14 до 15 лет. Выборка составила 60 человек. Реализация поставленной цели осуществлялась с помощью соответствующего диагностического инструментария:

– методика Томаса – Килмена (в адаптации Н. В. Гришиной), направленная на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации, основанная на выделении двух поведенческих стилей: кооперации, связанной с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, характеризующую акцент на защите своих интересов;

– тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев), позволяющий выявить три уровня самоотношения: глобальное самоотношение, исследующее внутреннее чувство «за» и «против» самого себя; самоотношение, дифференцируемое по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожидаемому отношению к самому себе; уровень конкретных действий, отражающий готовность к ним по отношению к своему «я»;

– методы математической статистики для количественной и качественной обработки данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

В ходе опроса по методике Томаса – Килмена были получены следующие результаты:

– преобладающим стилем поведения в конфликте у респондентов является компромисс (63 %). Стратегия компромисса характеризуется сохранением баланса интересов конфликтующих сторон. Подростки стараются свести к минимуму натянутые отношения и поскорее снять

напряжение. Эта стратегия способствует благоприятному развитию межличностных отношений. Взаимная уступка зачастую является лишь этапом на пути оптимального решения проблемы, так как компромисс нельзя рассматривать как способ окончательного разрешения конфликта;

– для незначительного количества подростков предпочтительна стратегия приспособление (17 %). При выборе этой стратегии направленность на личные интересы низкая, а оценка интересов другого высокая. Другими словами, это означает то, что подростки, принимающие стратегию приспособления, часто жертвуют личными интересами в пользу интересов другого человека;

– 10 % участников выбрали такую стратегию, как соперничество. Им характерна стратегия защиты собственных взглядов и интересов, при этом игнорируются интересы других, зачастую проявляют эмоциональность и агрессивность в общении, склонны к импульсивному поведению;

– 7 % участников придерживаются такой стратегии как избегание. Они пытаются как можно быстрее избавиться от конфликтной ситуации, вследствие чего отказываются от воплощения своих идей и интересов, часто они не принимают участия в принятии решения;

– самый низкий показатель выбора в стратегии – сотрудничество (3 %). Такие подростки дружелюбны, готовы признать и понять право друг друга на личное мнение. Именно это дает им возможность обдумать стороны разногласий и найти подходящий для всех выход из ситуации. Данная стратегия отражает желание конфликтующих сторон совместными усилиями найти выход из проблемной ситуации.

Исходя из результатов методики, можно сделать вывод о том, что доминирующей стратегией среди данной выборки является компромисс. Выбор такой стратегии ведет к уменьшению недоброжелательности, позволяет довольно быстро перевести конфликт в конструктивное русло. Однако все же остается вероятность появления неудовлетворенности из-за не до конца определенных решений.

При обработке данных по исследованию самоотношения было установлено следующее:

– по шкале S высокий уровень выраженности у трети подростков (34 %). Такой уровень интегрального самоотношения выражается в трепетном внимании к своим мыслям и чувствам, уверенности в том, что ты интересен для других, готовностью общаться на равных. Ведь именно в этом возрасте формируется гармоничность внутреннего мира, а также исследуются чувства «за» и против» самого себя;

– почти у половины (43 %) респондентов интегральное самоотношение выражено на низком уровне. Это свидетельствует о том, что эта структура у подростков находится на стадии формирования;

– по шкале самоуважение у большинства (70 %) участников низкие показатели. Они свойственны людям, которые испытывают чувство неполноценности, недостойности и вдобавок данные состояния могут негативно сказываться на психическом самочувствии и поведении подростка. Такие люди ранимы ко всем аспектам, которые каким-либо образом затрагивают их самооценку;

– средний уровень по шкале самоуважения присущ незначительному количеству респондентов (10 %). Их можно охарактеризовать, как людей, способных адекватно оценивать свои достоинства и недостатки, как тех, кто умеет признать свою неправоту;

– высокий уровень самоуважения присущ одной четвертой респондентов (20 %). Каждого из них можно охарактеризовать как личность, которая уважает себя и стремится к развитию во многих сферах жизни;

– у 17 % участников ярко выражены показатели по шкале аутосимпатии, отображающие степень дружественности или враждебности к своему «я», подчеркивая, что подростки склонны к одобрению себя, а также склонны проявлять доверие к себе;

– у 57 % респондентов показатели по этой шкале низкие, что подчеркивает недоверие к собственному «я», отношение к себе как к врагу. Причем недоверие может проявляться не только к себе, но и по отношению к окружающим. Для подростка важен не просто процесс передачи информации, а именно интимно-личностное общение. Только в таком случае на основе доверия и принятия процесс передачи информации трансформируется в общение, которое несомненно будет основываться на доверии;

– показатели по шкале ожидаемого отношения от других у большинства (83 %) участников низкие. Это обусловлено тем, что у подростков повышаются ожидания в отношении к другим людям, им все больше нужна обратная связь от ближайшего окружения в качестве источника информации о себе. Эта информация позволяет соотнести собственные представления с представлениями других и скорректировать свое самоотношение;

– у незначительно количества респондентов (17 %) показатели по этой шкале средние, что говорит о том, что такие подростки одинаково положительно рассчитывают как на себя, так и на других.

Таким образом, у подростков наблюдается тенденция, проявляющаяся в тщательном выборе своего круга общения, что обусловлено ведущей деятельностью подростка.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод о том, что ярко выраженным для исследуемой выборки является интегральное самоотношение, которое отвечает за баланс внутреннего «я» и характеризуется осмыслением и определением своих позиций, чувств, мыслей. У таких подростков проявляется склонность к самоанализу. Часто такие подростки думают

о своем месте и предназначении в жизни. Самые низкие показатели оказались по шкале ожидаемого отношения от других. Этот факт свидетельствует о том, что подростки больше склонны рассчитывать на себя, опираться на собственное мнение в различных ситуациях. При этом они тщательно выбирают круг общения, так как только из ближайшего круга они могут получить наиболее достоверную информацию о себе.

При анализе взаимосвязи стратегий поведения и уровня самоотношения у подростков с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена было установлено, что:

– у подростков, с преобладающими стратегиями сотрудничества и компромисса высокая связь с уровнем ожидаемого отношения от других, т. е. им свойственно учитывать не только свои интересы, но и интересы других, они принимают во внимание нужды и желания другой стороны. Такие подростки уважают себя, верят в свои силы, самостоятельны и способны понимать самих себя;

– у подростков, у которых доминирует сопротивление, приспособление и избегание, обнаружена отрицательная связь ожидания от других, что свидетельствует о склонности опираться на свои взгляды, о низком уровне ожидания от других и об отсутствии самоуважения. Такие подростки не всегда знают, чего хотят, к чему стремятся, часто они обвиняют как себя, так и других, в конфликте намечают собственный путь преодоления разногласий, по этой причине они либо идут в нападение, либо уходят.

Таким образом, полученные данные позволяют охарактеризовать особенности стратегий поведения в конфликтных ситуациях и самоотношения подростков посредством сравнительного и корреляционного анализа и установить, что, обладая определенными личностными особенностями, в частности различным уровнем самоотношения, подростки выбирают различные стратегии поведения в конфликтных ситуациях.

К содержанию