



ISSN 2310-9300

# ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ

В ы п у с к 2

Москва 2025

# ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ

Материалы  
научно-практических конференций  
по педагогике

**Учредитель:** Волкова М.В.

**Главный редактор:** Волкова М.В., доктор педагогических наук

**Педагогика современности.** – 2025. – Выпуск 2(32). Часть 1. – 89 с.

В этом выпуске представлены материалы XXI международной научно-практической конференции «Педагогика современности: актуальные вопросы психологической и педагогической теории и практики» (г. Москва, Россия, 20 мая 2025 г.) и V международной научно-практической конференции «Педагогика современности: актуальные вопросы подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования» (г. Москва, Россия, 20 мая 2025 г.)

Конференции организованы при участии ИП Гаврилова А.Н.

**Периодичность:** 1-4 раза в год

**Адрес редакции, издателя:**  
г. Москва, Россия

**E-mail:** 551045@mail.ru

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов. Ответственность за достоверность фактов несет автор(ы) публикуемых материалов.

Материалы представлены в авторской редакции. Автор(ы) гарантирует наличие у него исключительных прав на использование переданного редакции материала. В случае нарушения данной гарантии и предъявления в связи с этим претензий к редакции, автор(ы) самостоятельно и за свой счет обязуется урегулировать все претензии. Редакция не несет ответственности перед третьими лицами за нарушение данных автором гарантий.

Присланные рукописи не возвращаются. Авторское вознаграждение не выплачивается. Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

# СОДЕРЖАНИЕ

## Материалы

### XXI Международной научно-практической конференции «ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ» (г. Москва, Россия, 20 мая 2025 г.)

<b>Абрамова В.В.</b> Семья как опора: ценности замещающих семей и их влияние на детей.....	5
<b>Авамилева М.З., Бекирова М.И.</b> Приёмы невербальной коммуникации на этапе восстановления речи при моторной афазии.....	7
<b>Аджемирова А.С., Бекирова М.И.</b> Система коррекционно-логопедического воздействия при сенсорной алалии.....	9
<b>Аллахвердиева Л.М.</b> Особенности содержания профессиональных компетенций специалистов организаций детского отдыха в области формирования у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности.....	11
<b>Анафиева М.М.</b> Использование мнемотехники в развитии связной устной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	13
<b>Анафиева М.М.</b> Развитие связной устной речи детей с общим недоразвитием речи в условиях билингвизма.....	15
<b>Бадертдинова Р.Р., Лихачева Г.Т.</b> Влияние различных видов физических нагрузок на снижение уровня тревожности.....	17
<b>Барщевский Е.Г., Барщевский Г.Е.</b> Влияние искусственного интеллекта на педагогическую практику.....	21
<b>Батманова С.С.</b> Влияние системных нарушений речи на жизнь ребёнка.....	23
<b>Бекирова М.И. кызы, Аблямитова Э.А.</b> Влияние стресса на фонетическую структуру речи при заикании.....	25
<b>Бекирова М.И., Говоруха М.П.</b> Дислексия у детей младшего школьного возраста: современные подходы к диагностике и коррекции на основе отечественных исследований....	27
<b>Бекирова М.И., Кадырова С.А.</b> Особенности письменной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	29
<b>Бекирова М.И., Ревягина А.А.</b> Особенности активизации невербальной коммуникации у детей с моторной алалией .....	31
<b>Буйчик И.С.</b> Использование интернет ресурсов при смешанном обучении на уроках английского языка в старшей школе .....	33
<b>Васильченко Е.А., Звягинцевой О.В.</b> Формирование коммуникативной компетенции студентов направления 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Физическое образование»): результаты исследования.....	36
<b>Гаврилова А.С.</b> Цифровой имидж как способ создания профессионального онлайн-образа педагога.....	39
<b>Глебова М.В.</b> Трансформация процессов интеллектуального развития детей дошкольного возраста в контексте влияния цифровой социокультурной среды.....	42

<b>Голованчук В.С., Никитин И.Б.</b> Программа «Обучение служением» как инструмент профессионального самоопределения, формирования и развития компетенций у студентов организаций высшего образования.....	50
<b>Жолдубай кызы Н., Именова М.Ы.</b> Качественное образование – путь в будущее.....	52
<b>Загумённая Е.Д.</b> Теоретический анализ психологических подходов к исследованию креативности мышления в аспекте проблемы развития коммуникативной компетенции.....	55
<b>Зекиева П.М., Джамулаева Д.Х.</b> Влияние искусственного интеллекта на высшее образование: возможности и риски.....	58
<b>Инденбаум Е.Л., Гостар А.А.</b> Инклюзивная компетентность педагога как перспектива современного педагогического образования.....	61
<b>Исмаилова А.Т.</b> Развитие эмоциональной сферы у детей с нарушениями зрения: теоретический обзор.....	64
<b>Калашникова Л.А., Бекирова М.И.</b> Игровые технологии в развитии речи у дошкольников с алалией.....	66
<b>Канищева Е.В.</b> Особенности преодоления апраксии артикуляционного аппарата у больных с афазией.....	68
<b>Киселева О.Н.</b> Особенности самореализации личности педагогов сельских школ с разным стажем работы.....	70
<b>Кононова Д.А.</b> Лингводидактический потенциал аутентичных текстов познавательного характера в обучении на уроках иностранного языка в средней школе.....	75
<b>Кудюшева Г.А.</b> Особенности развития школьников в многонациональной среде.....	77
<b>Кукушкина К.А.</b> Профилактика девиантного поведения подростков средствами коллективной деятельности.....	79
<b>Куликова Е.В.</b> Технологические этапы проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов по направлению подготовки «Прикладная информатика».....	82
<b>Ларионова О.Г.</b> Психологическое сопровождение подростков с девиантным поведением.....	84

Материалы  
XXI Международной научно-практической конференции  
«ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ:  
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ»  
(г. Москва, Россия, 20 мая 2025 г.)

**СЕМЬЯ КАК ОПОРА: ЦЕННОСТИ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ  
И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ДЕТЕЙ**

**АБРАМОВА Виктория Вячеславовна**

старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии  
Новосибирский государственный педагогический университет  
г. Новосибирск, Россия

*В статье рассматриваются ключевые ценности замещающих семей и их влияние на развитие детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Принятие, безопасность, поддержка и стабильность, образование и развитие, взаимное уважение и открытая коммуникация, формирование социальных связей – важные моменты в воспитании детей, оставшихся без попечения родителей.*

**Ключевые слова:** семейные ценности, замещающая семья, воспитание, ценностные ориентации, родительская компетентность молодых семей, ответственное родительство.

Семья для каждого человека – это первая и самая важная часть социальной среды, в которой человек формируется как личность. Дети, чья семья не справилась с трудной жизненной ситуацией, оказываются «за бортом» благополучного детства. Один из возможных сценариев их жизни – замещение семейных отношений в приемной семье. В этом случае особую значимость приобретают ценности замещающей семьи, которые становятся основой для поддержки и воспитания детей. Однако исследователи отмечают, что «в условиях социально-демографической и цифровой модернизации общества происходит обесценивание традиционных норм и моделей семейных отношений» [5, с. 31]. В свете такого положения вещей роль воспитания детей, в том числе приемных, на основе семейных ценностей трудно переоценить.

Основным кирпичиком, на котором будут строиться отношения в замещающей семье, должно стать принятие. Дети, попадающие в такие семьи, часто чувствуют себя нелюбимыми и брошенными. Во многих умных книгах говорится о том, что замещающие роди-

тели должны дать детям любовь. Однако само понятие «любовь» слишком сложное, многоаспектное и интимное, слишком разному понимается и чувствует разными людьми, чтобы всех возможно было обязать любить. В этом случае, на наш взгляд, уместнее говорить о поддержке, заботе и принятии. Дети, которые ощущают принятие в замещающей семье, начинают доверять взрослым, что способствует их дальнейшему эмоциональному развитию.

Следующей немаловажной ценностью является безопасность. Замещающая семья должна создать такую среду, в которой ребенок будет чувствовать себя защищенным как физически, так и эмоционально. Это включает в себя как надежное жилье и защиту от возможного негативного влияния внешнего мира, стабильный распорядок жизни, так и уважение к личному пространству. Безопасность помогает детям расслабиться, высвободить эмоциональные ресурсы и развиваться без страха, что является важным фактором их психического здоровья.

Ответственные родители, принявшие на

воспитание детей, должны обеспечивать поддержку и стабильность. Семейные традиции, регулярные совместные мероприятия, стабильный распорядок дня позволяют сформировать у ребенка ощущение постоянства и надежности. Это особенно важно для детей, переживших эмоциональную травму [1, с. 132].

Еще одной ключевой ценностью для замещающих семей должны быть образование и развитие детей. Педагоги считают, что «чрезвычайно важной является профессиональная занятость взрослых и нацеленность на саморазвитие всех членов семьи, наличие позитивных интересов и увлечений» [3, с. 34]. Получение знаний, развитие способностей детей, формирование жизненно важных навыков – основа для их будущей самостоятельной жизни и независимости. Поощрение детей в занятиях любимым делом поможет раскрыть их потенциал. Психологи отмечают, что «недостаточно просто удовлетворять витальные потребности ребенка, важно чтобы значимый взрослый «увидел» в ребенке личность, наделил эту личность местом в семейной системе» [2, с. 6].

Взаимное уважение и открытая коммуникация – это ключевые элементы в отношениях в замещающих семьях. Дети должны научиться выражать свои чувства и мнения, а опекуны должны предоставить пространство и условия для этого. Уважение к каждому члену семьи создает атмосферу доверия и взаимопонимания.

Важно, чтобы замещающие семьи способствовали формированию социальных связей детей с окружающим миром. Участие в общественных мероприятиях, волонтерство и взаимодействие с другими семьями помогают развивать социальные навыки и формировать чувство принадлежности к обществу. При этом нужно понимать, что от родителей (опекунов) в этом вопросе зависит многое, но далеко не все. Может случиться так, что ребенку будет нравиться общаться со сверстниками, которых родители считают

«неподходящей компанией». И только от чуткости, опыта родителей будет зависеть, принять ли выбор ребенка или мягко переенаправить его интересы.

Внедрение перечисленных ценностей в жизнь замещающих семей напрямую влияет на развитие детей. Дети, выросшие в атмосфере принятия, безопасности и стабильности, имеют более высокие шансы на успешное эмоциональное и социальное развитие. Они учатся создавать здоровые отношения, справляться с жизненными трудностями, ставить цели и успешно их достигать. Научившись уважению, дети становятся более понимающими и отзывчивыми к окружающим. Когда они видят, что их мнение важно, это укрепляет их самооценку и уверенность.

Несомненно, указанный список ценностей не является исчерпывающим, это только самая основа, фундамент. Существуют и другие очень важные ценности, определяющие личностные качества взрослеющего человека. Специалисты, работающие в подрастающем поколением, отмечают, что очень важно, когда детям с рождения родители (опекуны) своим примером прививают «любовь к труду, бережное отношение ко всему окружающему, формируют нормы поведения в общественных местах, воспитывают уважительное отношение к земле, бережное отношение к делам предков, окружающей природе, уважение и любовь к старшим, родителям» [4, с. 166].

Итак, роль замещающих семей в воспитании и развитии детей весьма велика. Такие ценности, как принятие, безопасность, поддержка, уважение и вовлеченность в общественную жизнь, формируют основу для их будущей жизни. Создавая такую среду, замещающие семьи помогают детям преодолевать трудности и готовят их к успешной взрослой жизни. В этом случае семья действительно становится опорой, на которую дети могут положиться, находясь в поиске своего места в нашем сложном мире.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова В.В.* Сущностные характеристики субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 6. – С. 130-137.
2. *Волохова В.И.* «Неадекватное» родительство или ловушки родительской любви // Смальта. – 2019. – № 4. – С. 5-9.

3. *Екжанова Е.А.* Взаимодействие семьи и образовательных организаций в укреплении традиционных семейных ценностей // Региональное образование: современные тенденции. – 2024. – № 3(55). – С. 32-35.

4. *Павлович В.С.* Взаимодействие семьи и педагогов в формировании семейных ценностей у воспитанников замещающих семей // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы IX Международной научной конференции, Донецк, 15-17 октября 2024 г. – С. 166-169.

5. *Халтубаева К.А., Рулиене Л.Н.* Воспитание ценностного отношения к семье у подростков в мире социальных сетей // Сибирский педагогический журнал. – 2024. – № 3. – С. 29-41.

## **FAMILY AS A SUPPORT: VALUES OF FOSTER FAMILIES AND THEIR INFLUENCE ON CHILDREN**

**ABRAMOVA Victoria Vyacheslavovna**

Senior Lecturer of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia

*The article deals with the key values of substitute families and their influence on the development of children in difficult life situations. Acceptance, safety, support and stability, education and development, mutual respect and open communication, formation of social ties are important moments in the upbringing of children without parental care.*

**Keywords:** family values, substitute family, upbringing, value orientations, parental competence of young families, responsible parenthood.

## **ПРИЁМЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЭТАПЕ ВОССТАНОВЛЕНИЯ РЕЧИ ПРИ МОТОРНОЙ АФАЗИИ**

**АВАМИЛЕВА Мавиле Замировна**

студент

**БЕКIROVA Мерьем Икремовна**

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова

г. Симферополь, Россия

*В данной статье рассматриваются ключевые приемы невербальной коммуникации, которые играют важную роль на этапе восстановления речи у пациентов с моторной афазией. Подчеркивается значимость жестов, мимики и других невербальных сигналов в процессе реабилитации, а также их влияние на эмоциональное состояние и мотивацию пациента. Описываются методы, способствующие улучшению взаимодействия между детьми и специалистом, что в свою очередь способствует более эффективному процессу восстановления.*

**Ключевые слова:** приемы, невербальная коммуникация, этап восстановления речи, моторная афазия.

**В**осстановление речи при моторной афазии требует комплексного подхода. Невербальная коммуникация играет важную роль, обеспечивая связь и стимулируя речевые центры мозга. Эти методы поддерживают социальный контакт, развивают альтер-

нативные способы выражения мыслей и потребностей. В работе рассматриваются основные приемы невербальной коммуникации, их значение в реабилитации и особенности применения в логопедической и социальной работе.

Цель данной статьи – рассмотреть различные приемы невербальной коммуникации, которые могут быть использованы в процессе реабилитации пациентов с моторной афазией.

В контексте афазии невербальная коммуникация – это методы и приемы, заменяющие или дополняющие вербальные выражения при неврологических нарушениях. Используются мимика, жесты, графические изображения и другие невербальные элементы. Это система альтернативных средств передачи информации, помогающая людям с нарушениями речи сохранять и развивать коммуникативные способности [3].

Невербальная коммуникация представляет собой сложную и многогранную систему взаимодействия, в которой передача информации осуществляется посредством различных форм, не связанных с вербальными средствами. Этот феномен включает в себя некоторые приемы, такие как [2]:

**Жесты.** Жесты могут быть использованы для обозначения конкретных объектов или действий. Например, ребенок может указать на предмет, который он хочет, или показать жестом, что он хочет пить или есть. Это помогает установить связь между словами и их значением.

**Мимика.** Мимика играет ключевую роль в передаче эмоций. Дети могут использовать выражения лица, чтобы показать радость, грусть, удивление или недовольство. Это может помочь окружающим лучше понять состояние ребенка и его потребности.

**Использование картинок и символов.** Создание карточек с изображениями предметов или действий может значительно облегчить процесс общения. Дети могут указывать на картинки, чтобы выразить свои желания или потребности.

**Зрительный контакт.** Поддержание зрительного контакта помогает установить доверие и показывает, что собеседник заинтересован в общении. Это также может помочь пациенту сосредоточиться на взаимодействии и лучше понимать невербальные сигналы.

**Письмо и рисование.** Для некоторых детей, которые испытывают трудности с речью, письмо или рисование могут стать альтернативными способами выражения мыслей.

Это может быть полезным инструментом для коммуникации, особенно на начальных этапах восстановления.

Невербальные методы коммуникации важны для восстановления речи у детей с моторной афазией. Они поддерживают когнитивное и эмоциональное состояние, стимулируют речевую активность. В реабилитации моторной афазии, при которой сохраняется понимание речи, но нарушается ее производство, такие методы являются неотъемлемой частью терапии.

Среди основных методов невербальной коммуникации выделяются следующие [1; 2]:

**Пиктографическая коммуникация:** Применение пиктограмм и символов помогает пациенту структурировать свои мысли и выражать их визуально. Этот метод особенно эффективен на начальных этапах восстановления, когда вербальная речь еще не восстановлена полностью.

**Визуальные стимулы:** Использование фотографий, рисунков и других визуальных материалов способствует активизации зрительных и когнитивных процессов, что в свою очередь способствует улучшению речевых функций. Визуальные стимулы также помогают пациенту лучше ориентироваться в окружающей среде и улучшают его эмоциональное состояние.

**Музыкальная терапия:** Музыкальные ритмы и мелодии оказывают положительное влияние на мозговую активность и способствуют восстановлению речевых функций. Музыкальная терапия также помогает пациенту улучшить настроение и снизить уровень стресса, что является важным фактором в процессе реабилитации.

**Артикуляционная гимнастика:** Упражнения, направленные на развитие артикуляционного аппарата, способствуют улучшению моторных навыков и подготовке к вербальной коммуникации. Артикуляционная гимнастика также помогает пациенту восстановить контроль над своими речевыми органами.

**Игровая терапия:** Игровые методы, включающие элементы ролевых игр и творческих заданий, способствуют развитию коммуникативных навыков и улучшению эмоционального состояния пациента. Игровая терапия также помогает пациенту восстановить

уверенность в своих силах и мотивацию к дальнейшему восстановлению [3].

Вывод: Невербальная коммуникация (жесты, мимика, визуальные подсказки) важна для реабилитации детей с моторной афазией. Эти методы облегчают взаимодействие, сти-

мулируют восстановление речи и снижают тревогу, повышая мотивацию к занятиям. Их интеграция с вербальными методами ускоряет процесс восстановления. Таким образом, невербальная коммуникация значительно повышает эффективность реабилитации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бердникович Е.С. Особенности социальной адаптации лиц с речевыми нарушениями // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 1. – С. 121-125.
2. Ларина О.Д., Гераськина Г.К. Современный взгляд на применение оптико-тактильного метода при восстановлении речи больных с моторной афазией // Специальное образование. – 2019. – № 3(55). – С. 52-56.
3. Тимофеева К.А. Коммуникация при моторной афазии афферентного типа // Форум молодых ученых. – 2021. – № 12(64). – С. 45-50.

## TECHNIQUES OF NONVERBAL COMMUNICATION AT THE STAGE OF SPEECH RECOVERY IN MOTOR APHASIA

**MAVILE Zamirovna Avamileva**

Student

**BEKIROVA Meryem Ikremovna**

Lecturer at the Department of Special (Defectological) Education  
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*This article discusses the key techniques of non-verbal communication that play an important role in the stage of speech recovery in patients with motor aphasia. The importance of gestures, facial expressions and other non-verbal signals in the rehabilitation process is emphasized, as well as their impact on the emotional state and motivation of the patient. The methods that contribute to improving the interaction between children and a specialist are described, which in turn contributes to a more effective recovery process.*

**Keywords:** techniques, non-verbal communication, speech recovery stage, motor aphasia.

## СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ СЕНСОРНОЙ АЛАЛИИ

**АДЖЕМИРОВА Алина Серверовна**

студент

**БЕКIROVA Мерьям Икремовна**

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования  
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова  
г. Симферополь, Россия

*В статье рассматривается система коррекционно-логопедического воздействия при сенсорной алалии у дошкольников. Анализируются особенности проявления сенсорной алалии и современные подходы к ее диагностике и коррекции. Описаны принципы построения логопедической программы с использованием сенсорных методов, развивающих игр и индивидуальных занятий для восстановления речевых функций.*

**Ключевые слова:** система коррекционно-логопедического воздействия, дошкольный возраст, сенсорная алалия.

Сенсорная алалия – сложное нарушение речи у дошкольников, связанное с трудностями в речевых навыках из-за сенсорных проблем. Требуется комплексного подхода, включающего развитие речи и сенсорных функций. Современные методики недостаточно учитывают эти особенности. Основная проблема – отсутствие системных подходов и универсальных методик, интегрирующих сенсорные и логопедические технологии. Необходимо разработать структурированную систему коррекции с эффективными методами для развития речевых навыков у детей с сенсорной алалией. Исследование направлено на выявление действенных технологий и подходов для улучшения качества коррекционной работы и полноценного развития речи [5].

Система коррекционно-логопедического воздействия при сенсорной алалии направлена на комплекс мероприятий, которые способствуют развитию речевой деятельности у детей с нарушениями восприятия и обработки сенсорной информации. М.В. Белоусова, В.А. Меркулова, А.П. Кузнецов, Е.В. Гришина рассмотрели основные принципы и компоненты такой системы включают [1; 2; 3; 4]:

1. Диагностика речевого развития. Комплексная оценка уровня речевого развития представляет собой систематический процесс, направленный на выявление специфических нарушений в речевой функции и определение индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка. В рамках данной процедуры применяются специализированные диагностические методики, позволяющие всесторонне проанализировать фонетико-фонематические, лексико-грамматические и семантические аспекты речи.

Методология оценки включает использование широкого спектра диагностических инструментов, направленных на исследование фонематического слуха, восприятия и воспроизведения речевых единиц, а также на анализ способности к вербальной коммуникации. Эти методики позволяют сформировать целостное представление о текущем состоянии речевого развития ребенка, выявить потенциальные зоны дисфункции и определить оптимальные пути коррекционно-развивающей работы [3].

2. Коррекционные занятия. Разработка и реализация индивидуальных и групповых

программ для развития фонематического восприятия, речевого слуха и когнитивных навыков – приоритет коррекционной педагогики. Программы адаптируются под особенности детей, что повышает эффективность обучения.

Игровые технологии в коррекционной практике – инновационный подход, основанный на принципах когнитивной психологии. Они повышают мотивацию, вовлеченность детей и способствуют усвоению материала. Игры создают позитивную эмоциональную атмосферу, что важно для коррекции речевых и когнитивных нарушений [2].

3. Работа с родителями. В рамках программы по оптимизации речевого развития детей дошкольного возраста особое внимание уделяется образовательным мероприятиям для родителей. Семинары и консультации с логопедами и педагогами направлены на повышение их осведомленности о современных методах поддержки речевого развития детей в домашних условиях. Рассматриваются подходы и техники для стимуляции речевой активности и формирования речевых навыков. Родители играют ключевую роль в создании благоприятной речевой среды, поэтому им предоставляются рекомендации по организации пространства и активностей, включая совместные игры для развития словарного запаса, грамматики и коммуникативных навыков. Такие игры укрепляют эмоциональную связь между родителями и детьми.

4. Интеграция с другими специалистами. Эффективная коррекция речевых нарушений требует комплексного подхода, который предполагает тесное взаимодействие с представителями различных профессиональных сфер. В частности, сотрудничество с психологами, педагогами и медицинскими работниками позволяет создать целостную систему поддержки ребенка, направленную на всестороннее развитие его речевых навыков. Организация совместных мероприятий, консультаций и тренингов способствует обмену специализированными знаниями и опытом между различными дисциплинарными областями. Это позволяет разработать более целенаправленные и эффективные стратегии коррекции, учитывающие индивидуальные особенности ребенка и специфику его речевого развития [1].

Таким образом, система коррекционно-ло-

гопедического воздействия при сенсорной алалии включает диагностику, индивидуализированные занятия и сотрудничество с родителями и специалистами. Игровые технологии повышают мотивацию и эффективность обуче-

ния. Важно развивать методы коррекции для полноценной коммуникации и социальной интеграции детей. Комплексный подход улучшает речевые навыки и укрепляет эмоциональную связь.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусова М.В., Меркулова В.А. Сенсорная алалия: речевой онтогенез, клинические проявления, подходы к диагностике и коррекции // ПМ. – 2016. – № 8(100). – С. 12-20.
2. Гришина Е.В. Сходства и различия коррекционной работы с детьми с кохлеарным имплантом и детьми с сенсорной алалией // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. – 2024. – № 6. – С. 89-93.
3. Кузнецов А.П. Логопедическое воздействие при различных речевых патологиях // Вопросы науки и образования. – 2017. – № 4(5). – С. 72-76.
4. Кузнецов А.П. Методика логопедического воздействия при разных формах недоразвития речи // Наука и образование сегодня. – 2015. – № 1. – С. 46-50.
5. Раимкулова М. Моторная и сенсорная алалия // Scientific progress. – 2021. – № 2. – С. 58-64.

## THE SYSTEM OF CORRECTIONAL AND SPEECH THERAPY FOR SENSORY ALALIA

**ADZHUMEROVA Alina Serverovna**  
Student

**BEKIROVA Meryem Ikremovna**  
Lecturer at the Department of Special (Defectological) Education  
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*The article discusses the system of correctional and speech therapy for sensory alalia in preschoolers. The features of the manifestation of sensory alalia and modern approaches to its diagnosis and correction are analyzed. The principles of building a speech therapy program using sensory methods, educational games, and individual exercises to restore speech functions are described.*

**Keywords:** system of correctional and speech therapy, preschool age, sensory alalia.

## ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЕТСКОГО ОТДЫХА В ОБЛАСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**АЛЛАХВЕРДИЕВА Лейла Мадат кызы**  
доктор экономических наук  
профессор кафедры безопасности жизнедеятельности и методики обучения  
Государственный университет просвещения  
г. Москва, Россия

*В статье рассматриваются вопросы формирования основных компетенций вожатых в сфере обеспечения безопасности детей и подростков в период детского отдыха.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, организация детского отдыха и оздоровления, обеспечении безопасности, культура безопасности жизнедеятельности.

Обеспечение среды для благополучного и безопасного детства является одним из основных национальных приоритетов России, где одним из существенных условий выступает обеспечение всех видов безопасности детей и подростков. При этом следует уделять особое внимание безопасности детей и подростков в период летнего оздоровительного отдыха, что во многом должно быть обеспечено качеством профессиональной подготовки вожатых.

Согласно Федеральному закону «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей» первоочередной задачей не только государства, но и всех специалистов является создание «безопасных условия пребывания в ней детей, присмотра и ухода за ними» ([https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_209792](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209792)).

В рамках государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей Министерством труда и социальной защиты РФ был принят профессиональный стандарт «Специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатый)», в котором были перечислены необходимые компетенции, которыми должны обладать вожатые ([https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_316169/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_316169/)). Среди этих компетенций были названы организаторские, коммуникативные, личностные, а также психолого-педагогические, культурологические и др. Особо следует отметить, что многие из этих компетенций часто непосредственно связаны с обеспечением безопасности жизнедеятельности детей и подростков в период летнего отдыха и связаны с привитием им правил культуры безопасности жизнедеятельности.

Также надо учитывать, что существуют особые правила для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях летних каникул. И именно вожатый должен создать такую психологическую атмосферу, в которой каждый ребенок, будь он здоровый или с ОВЗ смог бы почувствовать себя в безопасности [2, с. 51-52].

Соответственно, предполагается, что основными качествами, которыми должен об-

ладать вожатый, будут умения и навыки в сфере культуры коммуникаций, что также является важной составляющей характеристикой их компетентности, что требует специальной профессиональной подготовки. Поэтому в качестве квалификационных требований к лицам, претендующим на должность вожатого, предъявляется требование о наличии среднего (полного) общего образования и профессиональной подготовки в области образования и педагогики (<https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-09062018-n-prz-87809-o-podgotovke/>).

Важной целью профессиональной подготовки вожатых является сопровождение детского коллектива в организациях отдыха детей и их оздоровления, создание условий для развития коллектива, планирование и реализация его деятельности под руководством педагогического работника. И при этом следует помнить, что помимо всех мероприятий, осуществляемых вожатыми в период летнего отдыха, продолжение обучения детей и подростков культуре безопасности поведения занимает одно из центральных мест.

Все сказанное относится к общим задачам обеспечения эффективности мер, принимаемых при реализации государственной политики в сфере обеспечения безопасности детей, как это отмечено в Указе Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года». Особенно важным аспектом обеспечения безопасности детей, отмеченном в данном Указе, является «формирование у детей представления о безопасном образе жизни, реализация мер, направленных на освоение детьми навыков поведения в опасных, экстремальных и чрезвычайных ситуациях, обучение детей безопасному поведению в быту, на объектах инфраструктуры, на природе, на дороге и на транспорте и др.» (<http://www.kremlin.ru/acts/bank/41573>).

На основании всего сказанного, можно сделать вывод о том, что в решении задачи формирования культуры безопасного поведения детей и подростков в период летнего отдыха большое значение имеет повышение профессиональной компетентности сотрудников организаций детского отдыха, прежде всего – вожатых. Причем сам процесс фор-

мирования культуры безопасного поведения, который осуществляется в процессе обучения в школе, должен быть соответствующим образом продолжен и в период летнего отдыха. При этом сами компетенции вожатых должны включать в себя способность продолжать этот процесс обучения в школе, поддерживать и развивать тот образовательный потенциал, который необходим для

формирования у детей и подростков культуры безопасности жизнедеятельности.

Да и в целом, решение задачи формирования культуры безопасности жизнедеятельности можно считать одним из показателей результативности летнего отдыха, что также определяется готовностью вожатых, а также педагогов-организаторов к работе с детьми и подростками в это время [1, с. 8].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Каникулярный отдых детей, или как сделать ребенка счастливым...: Методическое пособие / автор-составитель В.С. Киселева. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2023. – 32 с.
2. Современные аспекты и модели подготовки профессиональных вожатых: сборник статей по материалам межрегионального круглого стола. – Туапсе: ГБПОУ КК ТСПК, 2023. – 63 с.

## FEATURES OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SPECIALISTS OF CHILDREN'S RECREATION ORGANIZATIONS IN THE FIELD OF FORMATION OF A CULTURE OF LIFE SAFETY AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS

ALLAHVERDIYEVA Leyla Madat kyzy

Doctor of Sciences in Economics

Professor of the Department of Life Safety and Teaching Methods

State University of Education

Moscow, Russia

*The article deals with the issues of formation of basic competences of counselors in the sphere of ensuring the safety of children and teenagers during children's recreation.*

**Keywords:** professional competence, organization of children's rest and recuperation, ensuring safety, life safety culture.

УДК 373.2:376:808.5:372.461.1

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

АНАФИЕВА Мелек Мубиевна

студент

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова

г. Симферополь, Россия

*В статье рассмотрены определения понятия «мнемотехника». Так же затронута актуальность ее использования в работе с детьми с общим недоразвитием речи. Рассмотрены такие приемы мнемотехники как мнемоквадраты, мнемодорожки и мнемотаблицы и их эффективность в развитии речи детей.*

**Ключевые слова:** мнемотехника, развитие связной устной речи, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст.

**М**немотехника, как современный метод, положительно влияет на развитие речи дошкольников, включая словарный запас, грамматику и произношение. По мнению Т.Б. Полянской, мнемотехника – это набор приемов, облегчающих запоминание сложной информации и улучшающих память. Она использует образы и ассоциации, стимулируя развитие памяти, интеллекта, внимания и речи [4].

Другие исследователи, такие как В.М. Ввозная, О.Е. Громова и др., также подчеркивают роль мнемотехники в развитии памяти, мышления, воображения и внимания, что, в свою очередь, способствует развитию речи ребенка [1].

Мнемотехника, как образовательный метод, преследует широкий спектр целей, среди которых: развитие различных видов памяти, обучение управлению памятью, развитие связной речи и улучшение психических процессов, таких как внимание и образное мышление. Особенно важным является развитие связной речи, которое представляет значительную сложность для детей с общим недоразвитием речи, испытывающих трудности с построением предложений и выражением своих мыслей [3].

Для решения этой проблемы мнемотехника предлагает эффективный подход, основанный на создании ассоциативных связей между лингвистическими понятиями и визуальными образами. Преобразование абстрактных символов в конкретные картинки облегчает процесс запоминания и воспроизведения информации, что способствует развитию связной, грамматически правильной и последовательной речи. Кроме того, мнемотехника часто реализуется в игровой форме, что делает ее особенно привлекательной и эффективной для детей дошкольного возраста [2].

Работу с методом мнемотехники в дошкольном возрасте стоит выстраивать постепенно. Сначала детей учат расшифровывать простые мнемоквадраты, где картинка соответствует одному слову или фразе. Затем они учатся составлять небольшие рассказы, используя мнемодорожки, состоящие из нескольких картинок. Самый сложный этап – работа с мнемотаблицами, которые позволяют

запоминать целые истории и стихи. Сначала взрослые составляют таблицы, а потом к этому процессу привлекаются и дети, что способствует развитию их творческого мышления и умения создавать визуальные образы [3].

Обучение дошкольников работе с мнемотаблицами требует системного подхода. Необходимо начинать с введения базовых символов и их значений (например, обозначения цвета, формы, размера, действия). Важно, чтобы дети понимали универсальность этих символов и использовали их в различных видах деятельности, а не ассоциировали с чем-то конкретным. Следующим шагом является введение символов, обозначающих отрицание (например, «не большой», «не круглый»). Далее дети учатся объединять символы и «читать» последовательности. Важным этапом является самостоятельный поиск символов, обозначающих определенные качества. Затем проводится детальный разбор мнемотаблицы. После этого происходит перекодирование информации: абстрактные символы преобразуются в конкретные образы. Заключительный этап – пересказ сказки или составление рассказа на заданную тему; в младших группах это делается с помощью воспитателя, а в старших – самостоятельно. Для младших дошкольников, которым сложно сразу воспринимать информацию через мнемотаблицы, целесообразно использовать мнемодорожки, содержащие меньшее количество информации. При работе с мнемодорожками следует использовать методы наложения и приложения, избегая графических зарисовок на начальном этапе обучения [5].

Анализ научной литературы подтверждает эффективность использования мнемотехники, в частности, мнемотаблиц, в развитии детей с общим недоразвитием речи. Мнемотаблицы, представляя информацию в виде визуальных образов и ассоциаций, способствуют запоминанию последовательностей и деталей, например, сюжетов сказок. При этом, учитывая взаимосвязь высших психических функций, таких как память, мышление, внимание, воображение и речь, мнемотехника оказывается эффективным методом коррекции ОНР, поскольку воздействие на одну функцию опосредованно стимулирует развитие других.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бичева И.Б., Кузнецова А.И., Маковой Е.А. Мнемотехника как современная технология речевого развития детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 87-88.
2. Маракина Е.М. Мнемотехника как средство развития монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Скиф. – 2023 – № 1(77). – С. 254-256.
3. Масленникова Д.К., Самылова О.А. Использование мнемотехнических приемов для формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 2(38). – С. 143-144.
4. Хохлова Л.П. Методы запоминания информации (мнемотехника) // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 2(6). – С. 40-42.
5. Шейнова Т.Г., Тимохина Т.В. Повышение эффективности развития связной речи дошкольников посредством мнемотехнических таблиц // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 47.

## USE OF MNEMOTECHNICS IN THE DEVELOPMENT OF COHERENT ORAL SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE THIRD LEVEL

ANAFIEVA Melek Mubievna

Student

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*The article examines definitions of the concept of «mnemonics». The relevance of its use in working with children with general speech underdevelopment is also touched upon. Such mnemonic techniques as mnemonic squares, mnemonic paths and mnemonic tables and their effectiveness in developing children's speech are considered.*

**Keywords:** mnemonics, development of coherent oral speech, general speech underdevelopment, preschool age.

УДК 373.2:376:808.5:372.461.1

## РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

АНАФИЕВА Мелек Мубиевна

студент

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова  
г. Симферополь, Россия

*В статье исследуется развитие связной речи у детей с ОНР в условиях билингвизма. Рассмотрены ключевые трудности на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях, а также методы коррекции, включая логопедическую работу и взаимодействие с родителями. Подчеркивается важность комплексного подхода.*

**Ключевые слова:** билингвизм, общее недоразвитие речи, связная речь, коррекционная работа, логопедическое сопровождение.

**Т**ермин «билингвизм» происходит от латинских корней «bi» (двойной) и «lingua» (язык), обозначая способность индивида свободно владеть двумя языковыми системами. Это сложное многоаспектное явление стало объектом междисциплинарных исследований.

ний в лингвистике, психолингвистике, социолингвистике, когнитивной психологии и педагогике. Актуальность изучения билингвизма особенно возрастает в условиях современного мультикультурного общества, где значительное количество детей с раннего возраста развивается в условиях двуязычной или многоязычной среды [2].

Процесс становления речевой функции у детей-билингвов представляет собой уникальное явление. В отличие от монолингвальных сверстников, такие дети одновременно осваивают две языковые системы, что приводит к формированию особых когнитивных механизмов языковой обработки. Однако при наличии общего недоразвития речи (ОНР) этот процесс приобретает дополнительные сложности, требующие специального рассмотрения [3].

У дошкольников с ОНР наблюдается целый комплекс специфических особенностей, затрагивающих все уровни речевой организации.

В сфере фонетико-фонематических процессов отмечаются стойкие дефекты звукопроизношения, несформированность фонематического восприятия, а также характерные нарушения слоговой структуры слова. Лексико-грамматическая сторона речи характеризуется существенным ограничением словарного запаса, выраженным аграмматизмом, что проявляется в устойчивых трудностях словообразования и словоизменения.

Особенно значительные затруднения у детей с ОНР возникают при формировании связной речи. У них недостаточно сформированы как диалогическая, так и монологическая формы речи, наблюдаются выраженные трудности программирования речевого высказывания и нарушения логической последовательности при построении повествования. Современная логопедическая наука выделяет три основных уровня речевого развития при ОНР, каждый из которых имеет свои характерные особенности. Первый уровень характеризуется практически полным отсутствием вербальных средств общения, использованием невербальных коммуникативных стратегий, наличием лепетных слов и звукоподражаний, а также грубыми нарушениями понимания речи. Второй уровень проявляется в появлении простых фразовых конструкций, выраженных аграмматизмах, значительных фонетических искажениях

и ограниченных возможностях построения связного высказывания. Третий уровень отличается относительно развитой фразовой речью, но при этом сохраняются остаточные явления лексико-грамматического недоразвития, нарушения звукозаполняемости слов и специфические ошибки в связной речи [1].

При изучении русского языка детьми-билингвами исследователи выделяют ключевые трудности на разных языковых уровнях: на фонетическом уровне наблюдается смешение звуковых систем двух языков, что приводит к нечеткому произношению и орфоэпическим ошибкам; в лексике дети часто имеют ограниченный словарный запас, путают значения слов и с трудом усваивают абстрактную лексику; в грамматике проявляется интерференция: ошибки в согласовании, управлении и особенно в падежных формах.

В связной речи билингвы используют упрощенные синтаксические конструкции, допускают логические нарушения и с трудом понимают подтекст.

Таким образом, билингвизм создает комплексные трудности, затрагивающие все аспекты языка [4].

Коррекционно-развивающая работа с детьми-билингвами, имеющими общее недоразвитие речи, требует реализации комплексного дифференцированного подхода, который должен охватывать несколько взаимосвязанных направлений. Основу коррекционного процесса составляет систематическое логопедическое сопровождение, включающее целенаправленную работу по коррекции фонетических нарушений, последовательное развитие лексико-грамматического строя речи и планомерное формирование навыков связного высказывания. Параллельно с этим необходима психолого-педагогическая поддержка, направленная на развитие когнитивных предпосылок речевой деятельности.

Особое значение в коррекционной работе с детьми-билингвами имеет активное вовлечение родителей в образовательный процесс. Специалисты рекомендуют создавать насыщенную речевую среду в домашних условиях, соблюдать принцип «один человек – один язык», использовать эффективные приемы «языкового погружения», а также практиковать систематическое чтение художественной литературы. Такой комплексный подход позволяет максимально эффективно

преодолевать речевые нарушения у детей-билингвов с ОНР, учитывая особенности их языкового развития [3].

Проблема речевого развития детей-билингвов с ОНР представляет собой сложную комплексную задачу, требующую меж-

дисциплинарного подхода. Успешная коррекция речевых нарушений в данном случае возможна только при условии учета как общих закономерностей речевого онтогенеза, так и специфических особенностей билингвального развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жулина Е.В., Клокова Н.С. Особенности развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 169-171.
2. Мингалеева К.С. Особенности речевого развития при билингвизме // Вестник науки. – 2023. – № 6(63). – С. 750-763.
3. Нефедова И.В., Подлужная В.В. Особенности методических приемов при коррекции речевых нарушений детей с общим недоразвитием речи и детей-билингвов // Наука и образование сегодня. – 2022. – № 1(70). – С. 96-99.
4. Харенкова А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 160-167.

## DEVELOPMENT OF COHERENT ORAL SPEECH OF CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN CONDITIONS OF BILINGUALISM

ANAFIEVA Melek Mubievna

Student

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*The article examines the development of coherent speech in children with general speech underdevelopment in the context of bilingualism. Key difficulties at the phonetic, lexical and grammatical levels, as well as correction methods, including speech therapy and interaction with parents, are considered. The importance of an integrated approach is emphasized.*

**Keywords:** bilingualism, general speech underdevelopment, coherent speech, correctional work, speech therapy support.

## ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК НА СНИЖЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ

БАДЕРТДИНОВА Регина Руслановна

ЛИХАЧЕВА Гульнара Таскировна

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы  
г. Уфа, Россия

*В статье рассматривается влияние различных видов физических нагрузок на снижение уровня тревожности. Результаты исследования показывают, что регулярные занятия физической активностью способствуют снижению как ситуативной, так и личностной тревожности, улучшая общее психоэмоциональное состояние. Особенно эффективными оказались аэробные упражнения и йога. Полученные данные могут быть использованы в практике психотерапии и профилактики тревожных расстройств.*

**Ключевые слова:** физическая активность, тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, аэробные упражнения, силовые упражнения, йога.

**В** условиях стремительного темпа жизни, нестабильной социально-экономической обстановки и информационной перегрузки наблюдается устойчивый рост уровня тревожности среди различных слоев населения. Повышенная тревожность негативно сказывается как на психоэмоциональном состоянии человека, так и на его физиологическом здоровье, снижая качество жизни и способствуя развитию психосоматических заболеваний. В связи с этим поиск эффективных, доступных и немедикаментозных методов коррекции тревожности приобретает особую актуальность.

Одним из таких методов является физическая активность, которая, по данным многочисленных исследований, способна оказывать положительное влияние на эмоциональное состояние человека. Однако в научной литературе остается недостаточно изученным вопрос о сравнительной эффективности различных видов физических нагрузок – аэробных, силовых, дыхательных и медитативных практик – в контексте снижения уровня тревожности. Отсутствие единой методологической базы и разнородность полученных результатов обуславливает необходимость дальнейшего эмпирического анализа данного явления.

Целью исследования является определение влияния различных типов физических нагрузок на уровень тревожности у взрослых лиц, не имеющих клинические психических нарушений. В рамках исследования рассматриваются такие формы активности, как аэробные упражнения, йога и силовые упражнения. Результаты работы могут иметь практическое значение для специалистов в области психологии, медицины, физической культуры и реабилитации, а также для формирования рекомендаций по профилактике тревожных состояний в широких слоях населения. Задачи исследования: оценить уровень тревожности участников до и после прохождения тренировочной программы с использованием стандартизированных психодиагностических методик; провести сравнительный анализ эффективности разных типов физических нагрузок в снижении уровня тревожности; сформулировать выводы и практические рекомендации на основе полученных данных.

Тревожность – это сложное психоэмоциональное состояние, характеризующееся ощу-

щением неопределенной угрозы, напряженности, внутреннего беспокойства и ожидания неблагоприятных событий. В психологической литературе тревожность рассматривается как адаптивный механизм, обеспечивающий мобилизацию ресурсов организма в потенциально опасной ситуации, однако при чрезмерной выраженности она становится дезадаптивным фактором.

Существует несколько классификации тревожности. Наиболее распространенная – по К. Спилбергу – делит ее на два основных типа:

– ситуативная (реактивная) тревожность – временное состояние, возникающее в ответ на конкретную стрессовую ситуацию;

– личностная (трейтовая) тревожность – относительно стабильное свойство личности, отражающее склонность к восприятию различных ситуаций как угрожающих.

Физическая активность оказывает благотворное влияние на психоэмоциональное состояние человека через ряд нейрохимических и физиологических механизмов. Исследования показывают, что регулярные физические нагрузки способствуют: выработке эндорфинов и дофамина, регуляции уровня кортизола, повышению чувствительности к серотонину, активация парасимпатической нервной системы.

Кроме того, физическая активность способствует формированию положительного образа тела, повышению самооценки и социальной вовлеченности, что также оказывает стабилизирующее воздействие на эмоциональное состояние.

В исследовании приняли участие 60 добровольцев в возрасте от 20 до 35 лет (средний возраст – 27), без диагностированных психических и соматических заболеваний. Из них 30 мужчин и 30 женщин. Участники были распределены случайным образом на три экспериментальные группы по 20 человек в каждой, в зависимости от типа физической нагрузки.

Критерии включения: возраст от 20 до 35 лет, отсутствие хронических соматических и психических заболеваний, низкий и средний уровень физической активности, добровольное информирование согласия на участие.

Для оценки уровня тревожности использовалась Шкала тревожности Спилбергера – Ханина, которая включает в себя две под-

шкалы: ситуативная тревожность и личностная тревожность.

Шкала является надежным инструментом, широко используемым в клинической и научной практике. Опросник проводился до начала и после завершения экспериментальной части.

Эксперимент проводился в течение 6 недель, трижды в неделю (всего 18 занятий) в утреннее время, продолжительность каждого занятия – 45 минут. Каждая группа выполняла разные типы физических упражнений:

– аэробные нагрузки (бег на дорожке, разминка и заминка включали растяжку и дыхательные упражнения);

– йога (комплекс хатта-йоги с элементами дыхательной гимнастики и медитации);

– силовые тренировки (упражнения с собственным весом и легкими гантелями: выпады, приседания, планка, отжимание и т. д.).

Все занятия проводились под наблюдением сертифицированных инструкторов, соответствующих направлениям нагрузки.

Группа	Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
	До	После	До	После
Аэробные упражнения	45,2	36,8	48,0	42,6
Йога	47,1	32,3	49,3	39,5
Силовые упражнения	44,5	40,7	46,8	43,1

Результаты исследования показывают, что у всех участников вне зависимости от типа физической нагрузки, наблюдается снижение как ситуативной, так и личностной тревожности после 6 недель тренировок. Однако степень снижения варьируется в зависимости от вида нагрузок:

– Йога: снижение ситуативной тревожности на 14,8 баллов; снижение личностной тревожности на 9,8 баллов. Это может быть связано с комплексным воздействием йоги, включающим дыхательные, физические и медитативные практики.

– Аэробные упражнения: снижение ситуативной тревожности на 9,4 балла; снижение личностной тревожности на 5,4 балла. Аэробные упражнения способствуют выработке эндорфинов и регуляции гормонов стресса.

– Силовые упражнения: снижение ситуативной тревожности на 3,8 балла; снижение личностной тревожности - на 3,7 балла. Хотя эффект присутствует, он выражен слабо, что может быть связано с меньшей активацией релаксационных механизмов.

Наибольший эффект в снижении как ситуативной, так и личностной тревожности продемонстрировала практика йоги. Аэробные упражнения также показали положительное влияние, в то время как силовые тренировки оказались наименее эффективными.

Эффективность физических нагрузок в снижении тревожности объясняется рядом

биологических и психофизиологических механизмов: нейрохимических изменения, регуляция гормонального фона, улучшение метакогнитивных процессов, увеличение чувства контроля и самоэффективности.

Несмотря на положительные результаты, исследование имеет ряд ограничений: небольшой размер выборки, относительно короткая продолжительность, ограниченная возрастная категория, не учитывался начальный уровень тревожности.

Результаты исследования имеют важную прикладную ценность для различных областей:

– в психотерапии физическая активность, особенно йога и аэробные тренировки, может использоваться как вспомогательный инструмент в лечении тревожных расстройств и повышенной тревожности без медикаментов;

– в сфере образования (школьной и вузовской) рекомендуется включение физкультурных практик с акцентом на дыхательные упражнения, йогу и кардиотренировки для снижения тревожности студентов и повышения их адаптации;

– в спортивной психологии важно учитывать тип тренировки в зависимости от эмоционального состояния спортсменов;

– в корпоративных программах по ментальному здоровью можно внедрять краткосрочные занятия йогой или кардионагрузкой для профилактики профессионального выгорания и тревожности.

Проведенное исследование подтвердило, что регулярная физическая активность оказывает положительное влияние на уровень тревожности. Все три вида нагрузок – аэробные упражнения, йога и силовые тренировки – способствовали снижению как ситуативной, так и личностной тревожности. Наиболее выраженные изменения были зафиксированы в группе, практиковавшей йогу, что свидетельствует о высокой эффективности данной формы активности для регуляции психоэмоционального состояния. Аэробные нагрузки также показали значимое улучшение, в то время как силовые тренировки оказались менее эффективными, но все же способствовали положительной динамике.

Результаты исследования расширяют представление о немедикаментозных способах коррекции тревожности и подчеркивают значимость подбора типа физической нагрузки в зависимости от цели и индивидуальных особенностей человека. Особую ценность получен-

ные данные имеют для специалистов в области психологии, психотерапии, спортивной медицины, образования и корпоративного здоровья.

Рекомендации по применению результатов:

– психологи и психотерапевты могут рекомендовать включение умеренных аэробных упражнений или йогических практик в состав программ психоэмоциональной коррекции тревожности;

– в образовательных учреждениях целесообразно использовать физическую активность как средство профилактики тревожных состояний у учащихся;

– фитнес – тренеры и инструкторы йоги могут учитывать данные о снижении тревожности при индивидуальном подборе тренировок;

– в рамках программ корпоративного благополучия и профилактики профессионального выгорания стоит внедрять регулярные занятия физической активностью, особенно с акцентом на дыхательные и медитативные практики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкина Г.Д., Яковлева Б.П. Психология физической культуры: учебник. – М.: Спорт, 2016. – 624 с.
2. Ельникова О.Е., Меренкова В.С. Психология здоровья: учебное пособие. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2015. – 122 с.

## THE EFFECT OF DIFFERENT TYPES OF PHYSICAL ACTIVITY ON ANXIETY LEVELS

**BADERTDINOVA Regina Ruslanovna**

**LIKHASHCHEVA Gulnara Taskirovna**

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Ufa, Russia

*The article examines the impact of various types of physical activity on reducing anxiety levels. The results of the study show that regular physical activity helps to reduce both situational and personal anxiety, improving the overall psycho-emotional state. Aerobic exercises and yoga proved to be particularly effective. The data obtained can be used in the practice of psychotherapy and prevention of anxiety disorders.*

**Keywords:** physical activity, anxiety, situational anxiety, personal anxiety, aerobic exercises, strength exercises, yoga.

УДК 004.93

## ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРАКТИКУ

**БАРЩЕВСКИЙ Евгений Георгиевич**

кандидат технических наук, профессор

**БАРЩЕВСКИЙ Георгий Евгеньевич**

кандидат технических наук

Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С.О. Макарова  
г. Санкт-Петербург, Россия

*Актуальность работы обусловлена широким влиянием искусственного интеллекта на сферу образования в части внедрения новых методов обучения и улучшения самого опыта обучения.*

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, образовательная среда, педагогическая практика, персонализированное обучение, цифровой образовательный контент.

Искусственный интеллект готов произвести революцию в сфере образования, предлагая новые методы обучения и улучшения опыта обучения [1; 2]. Поскольку преподаватели и учреждения изучают интеграцию искусственного интеллекта (ИИ) в образование [3; 4], растет потребность в понимании того, как эту технологию можно использовать для поддержки и усиления педагогической практики [5; 6]. Благодаря своей способности персонализировать обучение, обеспечивать немедленную обратную связь и автоматизировать административные задачи, ИИ имеет потенциал для решения некоторых из наиболее насущных проблем, с которыми сегодня сталкиваются преподаватели. Роль ИИ в образовании выходит за рамки простого посредника в передаче информации; он также может трансформировать традиционные методики обучения. Анализируя огромные объемы данных, системы ИИ могут выявлять пробелы в знаниях и удовлетворять индивидуальные потребности учащихся, обеспечивая более индивидуальный и практичный процесс обучения. Внедрение ИИ в образовательную сферу поощряет тесное взаимодействие между технологиями и традиционным обучением, обещая сделать образование более доступным и инклюзивным. Внедрение ИИ в образовательную среду меняет парадигмы преподавания и обучения, объединяя технологии с педагогическими стратегиями. Искусственный интеллект значительно продвинулся от базовых алго-

ритмов до сложного генеративного ИИ и больших языковых моделей. Одним из заметных достижений является GPT-4, модель, демонстрирующая исключительную способность понимать и генерировать текст, подобный человеческому, что делает ее революционным инструментом для персонализированного обучения. Аналогичным образом, аналог Google, BARD, использует ИИ для содействия интерактивному обучению, предоставляя студентам и преподавателям мощный вспомогательный инструмент. Эти технологии постепенно перешли от вспомогательных ролей к неотъемлемым компонентам в образовательных системах. Внедрение искусственного интеллекта в образовательную среду стало революционным шагом, позволив разрабатывать индивидуальные учебные программы и расширять возможности оценки, отвечающие потребностям отдельных учащихся. ИИ предлагает множество приложений для разработки учебных программ, которые соответствуют определенным результатам обучения. Кроме того, ИИ может поддерживать генерацию заданий, которые закрепляют основные концепции, улучшают критическое мышление и способствуют практическому применению знаний. С помощью таких инструментов, как автоматизированные системы оценок, преподаватели могут предоставлять своевременную и подробную обратную связь по тестам и экзаменам. Эти системы облегчают административную нагрузку педагогов и стандартизируют процесс оценки, чтобы обеспе-

чить справедливость. Интеграция ИИ в педагогику привела к разработке сложных инструментов для создания контента и обучения, изменив подходы к созданию образовательных материалов и к вовлечению учащихся в процесс обучения. В свою очередь генеративные инструменты ИИ, такие как DALL-E, произвели революцию в создании цифрового образовательного контента. Они облегчают быстрое создание индивидуальных изображений, диаграмм и других визуальных пособий, которые могут улучшить учебные материалы и помочь объяснить сложные кон-

цепции более доступным способом. Это экономит время преподавателей и позволяет адаптировать контент для удовлетворения различных потребностей в обучении.

**Выводы.** Искусственный интеллект (ИИ) неуклонно меняет ландшафт образования. Он предлагает инновационные решения и стратегии, которые отвечают разнообразным потребностям учащихся. Лучшие практики интеграции ИИ в образовательные системы гарантируют, что методы обучения развиваются, способствуя созданию благоприятной среды для непрерывного обучения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Беркана А. ИИ или нет? Тест про искусственный интеллект, который должен пройти каждый // Rusbase. Здесь зарабатывают на технологиях. 30 мая 2017 г. – URL:<https://rb.ru/story/ai-not-ai>.
2. Матюхин Г. «Алиса» в Стране чудес: представлен первый в России интеллектуальный помощник // Hi-Tech Mail.Ru. 10 октября 2017 г. – URL:<https://hi-tech.mail.ru/news/alisa-yandex>.
3. AI in education or how to create an advanced artificial intelligence program // Cleveroad.com. May 29, 2017. – URL:<https://www.cleveroad.com/blog/ai-in-education-or-what-advantages-of-artificial-intelligence-in-education-you-can-gain>.
4. Bialik M., Fadel C. Knowledge for the age of artificial intelligence: what should students learn? // Center for Curriculum Redesign. 2018. – URL:[http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR\\_Knowledge\\_FINAL\\_January\\_2018.pdf](http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR_Knowledge_FINAL_January_2018.pdf).
5. Faggella D. Examples of artificial intelligence in education. – URL:<https://www.techemergence.com/examples-of-artificial-intelligence-in-education>.
6. The summit learning program explanation // Summit Public Schools. – URL:<https://www.edinnovationlab.com/how-it-works>.

UDC 004. 93

## THE INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON TEACHING PRACTICE

**BARSHCHEVSKY Eugene Georgievich**

Candidate of Sciences Technology, Professor

**BARSHCHEVSKY Georgiy Evgenievich**

Candidate of Sciences Technology

Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping

St. Petersburg, Russia

*The relevance of the work is due to the wide influence of artificial intelligence on the field of education in terms of the introduction of new teaching methods and improvement of the learning experience itself.*

**Keywords:** artificial intelligence, educational environment, teaching practice, personalized learning, digital educational content.

УДК 373.2:376:808.5:372.461.1

## ВЛИЯНИЕ СИСТЕМНЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ НА ЖИЗНЬ РЕБЁНКА

**БАТМАНОВА София Сергеевна**

студент

*Научный руководитель:* **БЕКIROVA Мерьем Икрем кызы**

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова

г. Симферополь, Россия

*Статья посвящена вопросам речевого развития детей, а также последствиям нарушений в этой области. В ней рассматриваются ключевые теоретические аспекты, основанные на работах известных психологов, таких как Л.С. Выготский и А.Р. Лурия, которые подчеркивают важность речи как инструмента мышления и социального взаимодействия. Обсуждаются этапы формирования речи, описанные Н.И. Красногорским, что позволяет выявить нормы речевого развития и возможные отклонения. В статье также представлены рекомендации для родителей и педагогов по созданию поддерживающей среды для детей, работе с логопедами, обогащению словарного запаса и поддержке эмоционального состояния ребенка. Основная цель статьи – подчеркнуть значимость раннего выявления и коррекции речевых нарушений для успешной социализации и общего развития детей.*

**Ключевые слова:** нарушения речи, системные нарушения речи, системные нарушения речи, афазия, аллалия.

Системные нарушения речи (СНР) являются комплексными расстройствами, которые затрагивают различные аспекты языковой системы ребенка: фонетику, лексику, грамматику, а также коммуникативные и когнитивные процессы. Эти нарушения существенно влияют на развитие личности, обучение и социальную адаптацию ребенка.

Речь, выступая в качестве системы языковых знаков, которую Л.С. Выготский назвал психическими орудиями, (Л.С. Выготский: «Психология развития человека») [1] трансформирует все психические процессы человека, достигая уровня произвольного функционирования. Она, будучи связанной с общим сознанием, вступает в определенные взаимодействия со всеми психическими процессами.

У детей все психические процессы – память, восприятие, внимание, воображение, мышление и целенаправленное поведение – формируются и развиваются с активным участием речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьев)

В исследованиях А.Р. Лурия (1998) [3] указывается на то, что при нарушениях речи страдают межфункциональные связи, возникают диспропорции и асинхронии в развитии различных психических функций. Отме-

чается, что в этих случаях изменяются способы коммуникации, социальной адаптации в сторону их деструкции, ограничивается способность детей к приему и переработке информации.

Алалия – это состояние, при котором наблюдается полное или частичное отсутствие речи, несмотря на наличие достаточных интеллектуальных способностей, нормального слуха и функционирующих речедвигательных органов.

Афазия же представляет собой утрату ранее существовавшей речи при сохранении работоспособности периферических органов.

Причиной алалии является недоразвитие, повреждение или замедленное развитие речевых систем в коре головного мозга до момента формирования устойчивой речи, что обычно происходит до трехлетнего возраста. Это затрудняет или делает невозможным создание временных условных связей во второй сигнальной системе, что, в свою очередь, тормозит речевое развитие. Нарушения в нормальной работе мозга могут быть вызваны различными факторами: дородовыми, природными и прижизненными (такими как болезни, травмы или нервные потрясения). Профессор Н.И. Красногорский [2] подчерки-

вает, что расстройства пищеварения и питания также могут влиять на речевое развитие детей. Алалии, оставленные без помощи, иногда начинают говорить лишь к 8-10 годам и могут всю жизнь сохранять недостатки в речи без специального обучения.

Афазия отличается от алалии тем, что она развивается у ребенка в результате органического повреждения определенных областей коры головного мозга (патологических «очагов») и обычно проявляется в возрасте не младше 2,5-3 лет, когда речь уже более или менее сформирована. В дополнение к органическим повреждениям, под их влиянием возникают заторможенные участки в речевых системах. При их активизации речь может восстанавливаться в той или иной степени.

При моторной алалии, афазии и дизартрии, которые являются речевыми расстройствами, возникающими из-за органического повреждения центральной нервной системы, нарушения произвольного мышления проявляются более ярко, чем при органическом заикании. Указанные серьезные речевые расстройства влияют на способы общения детей, их социально-психологическую адаптацию и снижают уровень интеллектуального развития. У детей с выраженными речевыми нарушениями часто наблюдается задержка психического развития, что проявляется в замедленном восприятии и обработке информации, ухудшающем их адаптационные и коммуникационные способности. У таких детей не формируется умение целенаправленно анализировать условия мыслительных задач и ситуации в реальной жизни, выделять важные элементы, проводить сравнения, обобщения и абстракции, а также контролировать и адекватно оценивать результаты своей деятельности. Это приводит к трудностям в планировании и выборе решений задач, а также в последовательном выполнении операций, которые ребенок должен

освоить, включая «пошаговый» контроль за своей деятельностью. Эти проблемы сочетаются с трудностями в переключении внимания, что вызывает не только множество ошибок, но и неврозоподобные симптомы, такие как раздражительность, инертность и эмоциональная лабильность.

Дети с нарушениями произношения часто проявляют меньшую активность в группе и испытывают стеснение из-за своих проблем. Их речь может вызывать насмешки у сверстников и негативные комментарии со стороны взрослых, что усугубляет их состояние и приводит к изменениям в характере. У таких детей могут рано появляться признаки раздражительности, плаксивости и обидчивости. Они не способны самостоятельно справиться с трудностями в речи, что вызывает у них недовольство и может проявляться в непослушании и агрессивном поведении.

Таким образом, правильное развитие речи способствует тому, что ребенок может взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, активно участвуя в играх и занятиях. Уровень речевого развития влияет на то, насколько хорошо ребенок понимает речь окружающих. Важно, чтобы его словарный запас включал как слова-названия, так и слова-понятия. Проблемы с речью могут негативно сказаться на ребенке и часто возникают из-за недостаточного внимания со стороны родителей или сотрудников дошкольных учреждений к речевым навыкам малыша. Для полноценного речевого развития необходимо заботливое и внимательное отношение к ребенку, начиная с периода беременности и особенно в раннем детстве, когда происходит становление речи. При первых признаках нарушений речи важно обратиться к специалистам и организовать совместную работу воспитателей, родителей и логопедов, а в более сложных случаях – и психоневрологов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с.
2. *Красногорский Н.И.* Этапы формирования речи у детей. – URL:<https://vk.com/away.php?to=https%3A%2F%2Fmonographies.ru%2Fru%2Fbook%2Fsection%3Fid%3D3648&utf=1>.
3. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 335 с.

## THE IMPACT OF SYSTEMIC SPEECH DISORDERS ON A CHILD'S LIFE

**BATMANOVA Sofia Sergeevna**

Student

*Scientific Supervisor:* **BEKIROVA Meriem Ikrem kyzy**

Lecturer of the Department of Special (Defectology) Education

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

Simferopol, Russia

*The article is devoted to the issues of children's speech development, as well as the consequences of violations in this area. It examines key theoretical aspects based on the work of renowned psychologists such as L.S. Vygotsky and A.R. Luria, who emphasize the importance of speech as a tool of thinking and social interaction. The stages of speech formation described by N.I. Krasnogorsky are discussed, which makes it possible to identify the norms of speech development and possible deviations. The article also provides recommendations for parents and teachers on creating a supportive environment for children, working with speech therapists, enriching vocabulary and supporting the emotional state of the child. The main purpose of the article is to emphasize the importance of early detection and correction of speech disorders for successful socialization and general development of children.*

**Keywords:** speech disorders, systemic speech disorders, systemic speech disorders, aphasia, allalia.

## ВЛИЯНИЕ СТРЕССА НА ФОНЕТИЧЕСКУЮ СТРУКТУРУ РЕЧИ ПРИ ЗАЙКАНИИ

**БЕКIROVA Мерьем Икрем кызы**

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования

**АБЛЯМИТОВА Элина Арсеновна**

студент

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова

г. Симферополь, Россия

*Статья посвящена изучению влияния стресса на фонетическую структуру речи у лиц, страдающих заиканием. Рассматриваются физиологические механизмы, через которые стресс воздействует на работу речевого аппарата, включая дыхательную, голосовую и артикуляционную системы. Анализируются изменения в темпе, ритме, интонации и звукопроизношении, возникающие под влиянием стрессовых ситуаций. Особое внимание уделяется роли логофобии (страха говорить) в усугублении речевых нарушений.*

**Ключевые слова:** заикание, стресс, фонетическая структура речи, логофобия, дыхательная система, голосовая система, артикуляционная система.

**З**аикание – это сложное речевое расстройство, которое характеризуется нарушениями темпо-ритмической организации речи и проявляется в виде судорожных явлений при произношении звуков, слогов или слов. Одним из ключевых факторов, влияющих на проявления заикания, является стресс. Стресс оказывает негативное влияние на речевой аппарат, усиливая физиологические и психологические трудности, которые уже присутствуют у людей с заиканием [1].

Дыхательный аппарат играет ключевую

роль в процессе речеобразования. При стрессе наблюдаются следующие изменения: задержка вдоха или выдоха, что затрудняет начало высказывания; нерегулярное дыхание, нарушающее ритмичность речи. Напряжение дыхательных мышц может привести к тому, что человек не сможет сделать полноценный вдох перед произнесением слова, что особенно заметно у людей с заиканием [4].

Голосовой аппарат также подвергается значительным изменениям под воздействием стресса. Напряжение мышц гортани может

вызвать смыкательную голосовую судорогу, когда человек не может начать произносить звук. Это часто проявляется в виде длительных пауз перед словами или в попытках «прорваться» через блок, что еще больше усиливает напряжение. Кроме того, стресс может влиять на тембр голоса, делая его дрожащим или монотонным, что снижает экспрессивность речи. Артикуляционный аппарат, включающий мышцы губ, языка и челюсти, также страдает от стрессового напряжения. Избыточное напряжение этих мышц может искажать звуки или полностью блокировать их произношение.

Стресс оказывает влияние на координацию между различными уровнями речевого аппарата. Нарушается согласованная работа дыхательного, голосового и артикуляционного отделов, что приводит к деформации фонетической структуры речи. Это проявляется в нарушении темпа речи, появлении частых пауз, повторений звуков или слогов, искажении интонации [2].

Важно отметить, что физиологические изменения при стрессе часто усиливают психологические трудности, связанные с речью. Логофобия (страх говорить) и тревожность могут создавать замкнутый круг: страх допустить ошибку усиливает стресс, который, в свою очередь, усугубляет речевые нарушения. Это особенно заметно в ситуациях публичных выступлений или общения с незнакомыми людьми. Таким образом, стресс оказывает комплексное воздействие на речевой аппарат через активацию симпатической нервной системы, вызывая физиологические изменения в дыхательном, голосовом и артикуляционном отделах [7].

Фонетическая структура речи при заикании под влиянием стресса претерпевает значительные изменения. Прежде всего, нарушается темп речи: она становится прерывистой, появляются частые паузы и повторения звуков, слогов или слов. Интонация также меняется: голос может становиться моно-

тонным или дрожащим, что затрудняет восприятие речи собеседником. Человек начинает использовать различные речевые и неречевые уловки для преодоления судорог [4].

Особую роль стресс играет в формировании логофобии, которая значительно снижает качество жизни человека с заиканием. Логофобия – страх говорить, который возникает из-за опасения допустить ошибку или испытать неудачу в процессе общения. Этот страх усиливается в стрессовых ситуациях, таких как публичные выступления или разговоры с незнакомыми людьми. В результате человек начинает избегать ситуаций, требующих активного использования речи, что еще больше ограничивает возможности для социальной адаптации [3].

Помимо физиологических и психологических аспектов, стресс также влияет на когнитивные процессы, такие как внимание, память и мышление, что дополнительно затрудняет речевую деятельность. У людей с заиканием наблюдаются трудности в анализе и синтезе речевых единиц, что затрудняет выполнение операций звукового анализа при речи. Это проявляется в заменах звуков или слов, соответствующих близким по звучанию звукам (например, «п»–«б», «т»–«д»). Кроме того, нарушения зрительно-пространственного восприятия и ориентации также влияют на качество речи, что особенно заметно при попытках описать пространственные отношения или последовательности действий [5].

Стресс оказывает значительное влияние на фонетическую структуру речи при заикании, усиливая речевые судороги и усугубляя психологические проблемы. Для преодоления этих трудностей необходим комплексный подход, включающий психологическую поддержку, логопедическую коррекцию и использование современных технологий. Только совместные усилия специалистов и родителей могут помочь человеку с заиканием успешно адаптироваться в обществе и улучшить качество своей речи [6].

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотова Т.В.* Формирование навыков письма у детей с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие. – СПб.: Речь, 2019. – 148 с.
2. *Григоренко Н.Ю.* Фонематические процессы у детей с речевыми нарушениями. – М.: Академия, 2017. – 176 с.

3. Ефименкова, Л.Н. Коррекция нарушений письма у младших школьников с ОНР. – М.: Просвещение, 2016. – 192 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушения письма и чтения у младших школьников с ОНР: диагностика и коррекция. – М.: Владос, 2020. – 256 с.
5. Прищепова И.В. Система логопедического воздействия по предупреждению и преодолению дизорфографии у обучающихся с общим недоразвитием речи. – М.: Педагогика, 2018. – 224 с.
6. Тищенко В.В. Методы диагностики и коррекции фонематических нарушений. – М.: Владос, 2019. – 208 с.
7. Шкловский В.М. Психология речи и заикание. – М.: Смысл, 2021. – 240 с.

## THE EFFECT OF STRESS ON THE PHONETIC STRUCTURE OF SPEECH DURING STUTTERING

**BEKIROVA Meryem Ikrem kyzy**

Lecturer at the Department of Special (Defectology)

**ABLYAMITOVA Elina Arsenovna**

Student

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*The article is devoted to the study of the effect of stress on the phonetic structure of speech in people suffering from stuttering. The physiological mechanisms through which stress affects the functioning of the speech apparatus, including the respiratory, vocal, and articulatory systems, are considered. The changes in tempo, rhythm, intonation and sound production that occur under the influence of stressful situations are analyzed. Special attention is paid to the role of logophobia (fear of speaking) in the aggravation of speech disorders.*

**Keywords:** stuttering, stress, phonetic structure of speech, logophobia, respiratory system, vocal system, articulatory system.

## ДИСЛЕКСИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ НА ОСНОВЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**БЕКIROVA Мерьям Икрем кызы**

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования

**ГОВОРИХА Мария Павловна**

студент

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова  
г. Симферополь, Россия

*Статья рассматривает современные методы диагностики и коррекции дислексии у младших школьников, опираясь на отечественные исследования. Анализируются нейробиологические и генетические основы нарушения, ключевые виды дислексии и их проявления. Описаны этапы диагностики, а также эффективные коррекционные подходы.*

**Ключевые слова:** дислексия, младшие школьники, диагностика, мультисенсорные методики, коррекция, нейропсихология.

Дислексия – это специфическое нарушение чтения, обусловленное нейробиологическими особенностями, которое проявляется у детей с сохранным интеллектом, слу-

хом и зрением [1 с. 5]. В России, по данным О.А. Величенковой [1, с. 18], около 10-12% младших школьников сталкиваются с дислексией, что приводит к трудностям в освоении

программы, эмоциональной дезадаптации и снижению учебной мотивации [2, с. 18].

Современные исследования, проведенные А.Н. Корневым, подтверждают, что дислексия связана с дисфункцией задних отделов левого полушария мозга, отвечающих за обработку зрительно-пространственной и фонологической информации [4 с. 34]. Это приводит к:

– Дефициту фонематического восприятия (трудности в дифференциации звуков, например, [б]–[п]).

– Нарушению автоматизации графемно-фонемных связей (ребенок не может быстро соотнести букву со звуком).

Генетические факторы, по данным Ж.М. Глозман, играют ключевую роль: в 58% случаев дислексия наследуется по материнской линии [3, с. 45]. Р.И. Лалаева выделяет следующие виды дислексии у младших школьников:

1. Фонематическая – смешение оппозиционных звуков при чтении (например, «кот» → «гот»).

2. Оптическая – зеркальное написание букв (путаница «Э» и «З»).

3. Мнестическая – невозможность запомнить графический образ буквы [5, с. 67].

Пример подобных нарушений: ученик 2 класса, Артем (8 лет), при чтении текста заменил слова на семантически близкие («собака» → «щенок»), пропускал предлоги. Нейропсихологическое обследование выявило фонематическую дислексию, связанную с недоразвитием слухоречевой памяти [4, с. 89].

Диагностика дислексии у младших школьников требует поэтапного подхода. Первичный скрининг включает анкетирование родителей для выявления наследственной предрасположенности и анализа школьных тетрадей с целью фиксации типичных ошибок: перестановок, замен или пропусков букв [8, с. 112]. На этапе углубленной диагностики применяются специализированные методики, такие как тест «Чтение слов и псевдослов» для оценки фонологических навыков и «Сюжетные картинки», направленные на проверку понимания текста.

Важным аспектом является дифференциальная диагностика, позволяющая отличить дислексию от других состояний. Например, при синдроме дефицита внимания (СДВГ) трудности с чтением сопровождаются общей импульсивностью, а при педагогической запущенности – отсутствием базовых навыков

грамоты. Клинический случай девочки Кати (7 лет) демонстрирует типичную картину: сохранность устной речи и логического мышления при дислексии исключает задержку психического развития (ЗПР) [2, с. 56].

Учет сохраненных когнитивных функций, как в случае Кати, позволяет фокусироваться на специфических методах коррекции. Так, мультисенсорные методики (например, программа Е.В. Мазановой) сочетают работу над фонематическим восприятием, зрительно-пространственными и лексико-грамматическими навыками. Например, упражнение «Поймай звук [ш]» развивает слуховое внимание, а графические диктанты улучшают зрительно-моторную координацию [6, с. 104].

Внедрение инновационных технологий расширяет возможности коррекции. Программа «Логомер 2» (НИИ дефектологии) предлагает интерактивные задания для дифференциации звуков, а приложение «Читайка» использует анимированные слоговые таблицы, облегчая усвоение материала [7, с. 78].

Особое внимание уделяется работе с семьей. Рекомендации включают ежедневное чтение вслух с обсуждением сюжета, ведение «дневника успеха» для повышения мотивации и замену критики на поддержку («Давай попробуем еще раз») [5, с. 123].

Ключевая роль школы заключается во внедрении адаптированных учебных материалов (крупный шрифт, маркировка ударных слогов) и проведении тренингов для педагогов, направленных на создание инклюзивной среды [3, с. 89].

Эффективность коррекции подтверждается данными исследований: системная работа в течение 6 месяцев повышает скорость чтения на 40% и снижает количество ошибок на 60% (МГПУ, 2023). Это подчеркивает необходимость интеграции научных разработок в образовательную практику и активного взаимодействия логопедов, педагогов и родителей.

Дислексия – не препятствие для успешного обучения, если коррекция начата вовремя и основана на научно доказанных методах. Отечественные разработки (методики Корнева, Лалаевой, Мазановой) показывают высокую эффективность, но требуют интеграции в образовательную систему. Для будущих логопедов критически важно изучать современные исследования и применять их на практике, сочетая терпение и профессиональный подход.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Величенкова О.А. Дислексия: диагностика и коррекция. – М.: Национальный книжный центр, 2023. – 210 с.
2. Визель Т.Г. Нейропсихологические основы дислексии. – М.: АСТ, 2020. – 200 с.
3. Глоzman Ж.М. Нейропсихология детского возраста. – М.: Академия, 2022. – 250 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2021. – 300 с.
5. Лалаева Р.И. Логопедическая работа при дислексии. – М.: Владос, 2020. – 180 с.
6. Мазанова Е.В. Коррекция дислексии у младших школьников. – М.: Гном, 2021. – 150 с.
7. Орлова С.В. Инновационные технологии в коррекции дислексии. – М.: Просвещение, 2022. – 180 с.
8. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений. – М.: Айрис-пресс, 2019. – 160 с.

## DYSLEXIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: MODERN APPROACHES TO DIAGNOSIS AND CORRECTION BASED ON DOMESTIC RESEARCH

**BEKIROVA Meryem Ikrem kyzy**

Lecturer at the Department of Special (Defectological) Education

**GOVORUKHA Maria Pavlovna**

Student

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*The article examines modern methods of diagnosis and correction of dyslexia in younger schoolchildren, based on domestic research. The neurobiological and genetic bases of the disorder, the key types of dyslexia and their manifestations are analyzed. The stages of diagnosis are described, as well as effective corrective approaches.*

**Keywords:** dyslexia, primary school students, diagnostics, multisensory techniques, correction, neuropsychology.

## ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

**БЕКIROVA Мерьем Икрем кызы**

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования

**КАДЫРОВА Султание Айдеровна**

студент

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова  
г. Симферополь, Россия

*В статье рассматриваются особенности письменной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Выделяются основные трудности, с которыми сталкиваются дети при овладении навыками письма, включая ограниченный словарный запас, нарушения грамматической структуры и фонематического восприятия. Обсуждаются методы коррекционной работы, направленные на развитие письменной речи. Подчеркивается важность ранней диагностики и индивидуального подхода к каждому ребенку для успешной коррекции речевых нарушений.*

**Ключевые слова:** старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, особенности письменной речи, трудности при овладении письмом, методы коррекционной работы.

**П**исьменная речь является важным аспектом речевого развития детей и играет важную роль в формировании коммуникативных навыков. Для старших дошкольников с общим недоразвитием речи этот навык

может даваться особенно сложно, так как развитие речевых компонентов нарушено, что влияет на способность детей к письму.

И.Н. Садовникова называет дисграфию частичным расстройством письма, где основным

симптомом является наличие стойких специфических ошибок то не связано с нарушением слуха, зрения, снижением интеллекта [2].

Выделяют 5 форм нарушения письма:

1. Артикуляторно-акустическая форма – нарушение письма, связанное с проблемами в восприятии и производстве звуков речи.

2. Акустическая форма – это нарушение письма, связанное с проблемами восприятия звуков речи.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – это форма нарушения письма, при которой у детей возникают трудности в анализе и синтезе языковых единиц, таких как звуки, слоги и слова.

4. Аграмматическая дисграфия – это форма дисграфии, при которой у детей возникают трудности с правильным использованием грамматических структур языка в письменной форме.

5. Оптическая дисграфия – это специфическая форма дисграфии, при которой у ребенка возникают трудности с восприятием и воспроизведением графических образов букв и слов.

А.А. Шеметова отмечала, что при глубоком уровне общего недоразвития речи дети дошкольного возраста не могут освоить навыки письма в обычной школе. Дети с менее серьезными проблемами в речи, обычно, могут писать, но делают много ошибок из-за отклонений в фонетике, словарном запасе и грамматике. Для таких детей важно проводить занятия по развитию устной речи и подготовке к грамоте. Важной предпосылкой к письму является уровень развитости мелкой моторики, которая определяет легкость и скорость формирования навыка. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи может быть моторная неловкость, страдает мелкая моторика рук и неуклюжесть при выполнении различных движений. Вследствие этого готовность руки и кисти к письму задерживается. Дети не заинтересованы к различным видам рукоделия, например, к рисованию, т.к. руки бывают напряжены, и они плохо удерживают карандаш. Наблюдается моторная неловкость на уроках физкультуры и музыки, где ребята отстают в темпе и ритме движений [3].

Работа А.А. Кагадий, посвящена проблеме формирования предпосылок письма у дошкольников с общим недоразвитием речи. Она рассматривает значимость полноценного функционирования анализаторных си-

стем, развития зрительных и моторных функций, а также внимания, памяти и мышления для успешного овладения письменной речью. Такие компоненты как: звукопроизношение, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез, зрительно-пространственное восприятие, слуховая и зрительная память, общая и мелкая моторика у детей с общим недоразвитием речи часто недостаточно развиты, поэтому необходимо использовать специальные обще-дидактические принципы в процессе подготовки и обучения ребенка к овладению письма. Этапы коррекционной работы включают в себя:

1. Коррекцию звукопроизношения;

2. Развитие фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи;

3. Коррекция и развитие фонематических процессов;

4. Развитие артикуляторной моторики [1].

Работа по подготовке дошкольников с общим недоразвитием речи к освоению письма должна быть системной и включать в себя формирование двигательной функции артикуляционного аппарата, фонетической системы языка и фонематических процессов [1].

Предлагается последовательная система коррекционно-логопедической работы, направленная на формирование предпосылок письма, включая развитие слухового восприятия, внимания, памяти, мелкой моторики и других компонентов, необходимых для освоения письма.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи часто сталкиваются с множеством трудностей, которые влияют на их письмо. Эти трудности могут проявляться в недостаточной развитости лексического запаса, нарушениях грамматической структуры предложений, а также в проблемах с фонематическим восприятием и моторикой рук. Письменная речь у таких детей зачастую характеризуется нечеткостью, неаккуратностью и частыми ошибками, что затрудняет понимание их текстов. Важно отметить, что успешное развитие письменной речи у старших дошкольников возможно при условии комплексного подхода к коррекции и обучению. Это включает в себя использование индивидуализированных программ, направленных на развитие речевых навыков, а также активное вовлечение детей в игровые и творческие виды деятельности, способствующие улучшению их коммуникативных способностей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кагадий А.А. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к овладению письменной речью // Молодой ученый. – 2023. – № 51(498). – С. 150-152.
2. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технологии преодоления: Пособия для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. – М.: Изд-во ПАРАДИГМА, 2012. – 279 с.
3. Шеметова А.А. Особенности овладения письмом старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Совушка. – 2016. – № 4(6). – С. 96-98.

## FEATURES OF WRITTEN SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**BEKIROVA Meryem Ikrem kyzy**

Lecturer at the Department of Special (Defectological) Education

**KADYROVA Sultanie Aiderovna**

Student

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*The article examines the peculiarities of writing in older preschoolers with general speech underdevelopment. The main difficulties that children face in mastering writing skills are highlighted, including limited vocabulary, violations of grammatical structure and phonemic perception. The methods of correctional work aimed at the development of written speech are discussed. The importance of early diagnosis and an individual approach to each child for successful correction of speech disorders is emphasized.*

**Keywords:** senior preschoolers, general speech underdevelopment, writing features, difficulties in mastering writing, methods of correctional work.

## ОСОБЕННОСТИ АКТИВИЗАЦИИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

**БЕКIROVA Мерьям Икрем кызы**

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования

**РЕВЯГИНА Анастасия Алексеевна**

студент

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова  
г. Симферополь, Россия

*В статье рассматриваются особенности активизации невербальной коммуникации у детей с моторной алалией. Анализируются специфические методы стимуляции жестовой, мимической и предметно-практической деятельности, направленные на компенсацию речевого дефицита. Представлены результаты теоретического исследования, подтверждающие эффективность комплексного подхода в коррекционной работе.*

**Ключевые слова:** моторная алалия, невербальная коммуникация, жестовое общение, коррекционная работа, дети с речевыми нарушениями, мимическая выразительность, коммуникативные стратегии.

**М**оторная алалия представляет собой тяжелое речевое нарушение, при котором страдает формирование экспрессивной речи при сохранном понимании обращенной речи и относительно сохранным интеллектуальным развитием. В связи с выра-

женными трудностями вербального общения у таких детей особую значимость приобретает развитие невербальных средств коммуникации, включая жестовую, мимическую и предметно-практическую деятельность.

М.Е. Рыбальченко указывает, что при мо-

торной алалии в первую очередь страдает экспрессивная речь. В результате этого возникают трудности с пониманием речи, особенно с различением похожих звуков и грамматических форм [4].

О.С. Глухоедова считает, что невербальная коммуникация у детей с моторной алалией выполняет компенсаторную функцию, позволяя им выражать потребности, эмоции и взаимодействовать с окружающими. Однако спонтанное развитие невербальных средств часто оказывается недостаточным, что требует целенаправленной коррекционной работы. В исследованиях подчеркивается, что активизация жестового общения способствует не только преодолению коммуникативных барьеров, но и создает основу для последующего речевого развития [1].

О.А. Козырева и Л.Н. Кузменкова считают, что формирование коммуникативных навыков у детей нужно рассматривать в контексте их общей деятельности. Важно учитывать игровую, коммуникативную, трудовую, познавательно-исследовательскую, музыкально-художественную деятельность и чтение [2].

И.Ю. Левченко, Г.А. Бутко считают, что эффективными методами стимуляции невербальной коммуникации являются: использование системы альтернативной коммуникации (жесты, пиктограммы), игровая деятельность с акцентом на мимическую выразительность, а также предметно-практические задания, требующие невербального взаимодействия. Важным аспектом является постепенное усложнение коммуникативных стратегий – от простых указательных жестов к более сложным символическим обозначениям [3].

Жесты могут быть использованы для передачи простых сообщений, таких как «да», «нет», «хочу», «не хочу». Они могут быть адаптированы в зависимости от индивидуальных потребностей детей с моторной ала-

лией, а пиктограммы это визуальные символы, которые представляют конкретные объекты, действия или понятия. Они могут быть полезны для тех, кто имеет трудности с чтением и письмом, но способен понимать визуальную информацию. Карточки с изображениями действий или эмоций могут быть использованы для общения, обучения и выражения потребностей [3].

И.Ю. Левченко, Г.А. Бутко также выделяют предметно-практические задания как эффективный метод стимуляции невербальной коммуникации:

- работа с материалами: Задания, требующие взаимодействия с различными материалами, такими как глина, бумага, пластилин, могут помочь развить мелкую моторику и улучшить невербальные навыки;

- творческие задания: Творческие задания, такие как рисование, лепка, создание поделок, могут стимулировать креативное мышление и невербальное самовыражение;

- строительство из конструктора: Конструирование из различных наборов (например, LEGO, кубики) помогает развивать пространственное мышление и навыки координации движений [3].

Теоретический анализ подтверждает, что комплексный подход, сочетающий развитие жестовой, мимической и предметной коммуникации, способствует формированию устойчивых навыков невербального общения у детей с моторной алалией. Это, в свою очередь, снижает фрустрацию, вызванную речевыми трудностями, и создает благоприятные условия для дальнейшей логопедической коррекции.

Таким образом, целенаправленная работа по активизации невербальной коммуникации является важным компонентом коррекционного воздействия при моторной алалии, способствуя социальной адаптации и подготовке к овладению речью.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Глухоедова О.С. Активизация речевой деятельности детей с отсутствием вербальных средств общения. – М.: Издательский дом «БИБЛИО-ГЛОБУС», 2016. – 140 с.
2. Козырева О.А. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня: монография / О.А. Козырева, Л.Н. Кузменкова. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. – 182 с.

3. Левченко И.Ю. Организация и содержание образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: Учебно-методическое пособие / И.Ю. Левченко, Г.А. Бутко. – М.: Московский городской педагогический университет, 2022. – 144 с.
4. Рыбальченко М.Е. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с алалией // Вопросы педагогики. – 2022. – № 4-2. – С. 251-254.

## PECULIARITIES OF ACTIVATION OF NONVERBAL COMMUNICATION IN CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

**BEKIROVA Meriem Ikrem kyzy**

Lecturer of the Department of Special (Defectology) Education

**REVYAGINA Anastasiya Alexeevna**

Student

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*The article deals with the peculiarities of activation of nonverbal communication in children with motor alalia. The article analyzes specific methods of stimulation of gesture, mimic and object-practical activities aimed at compensating the speech deficit. The results of the theoretical research confirming the effectiveness of the complex approach in correctional work are presented.*

**Keywords:** motor alalia, nonverbal communication, gesture communication, correctional work, children with speech disorders, mimic expressiveness, communicative strategies.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ РЕСУРСОВ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

**БУЙЧИК Ирина Сергеевна**

студент

Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина  
г. Пушкин, Россия

*Статья посвящена анализу применения моделей смешанного обучения на уроках английского языка в старшей школе. Актуальность обусловлена необходимостью внедрения современных образовательных технологий в языковую подготовку старшеклассников. В теоретической части рассматриваются понятие смешанного обучения, его преимущества и дается краткая характеристика основных моделей. Научная новизна заключается в практическом применении моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» и анализе их влияния на вовлеченность и успеваемость учащихся.*

**Ключевые слова:** смешанное обучение, старшая школа, английский язык, перевернутый класс, ротация станций.

Современное образование требует гибких и адаптивных форм обучения, особенно в преподавании иностранных языков. Активное внедрение интернет ресурсов и их грамотное применение позволяет сделать процесс изучения английского языка более гибким, динамичным и результативным. Смешанное обу-

чение предоставляет возможность использовать сильные стороны каждой из форм обучения и повышать эффективность усвоения знаний и развития умений.

Термин «смешанное обучение» наиболее точно был сформулирован Кертисом Дж. Бонкой и Чарльзом Р. Грэхемом в книге «Hand-

book of Blended Learning». Авторы определяют смешанное обучение (blended learning) как комбинацию двух совершенно разных моделей обучения: традиционной модели (face-to-face learning) и распределенного, дистанционного обучения (distributed learning systems) [2].

Согласно определению Н.В. Андреевой, смешанное обучение – «это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя с онлайн обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» [1, с. 15].

Сочетание традиционной формы обучения с онлайн обучением имеет ряд преимуществ:

1. Возможность самостоятельного контроля обучающимися места, темпа и времени части процесса обучения.

2. Развитие навыков самостоятельной работы и самоконтроля.

3. Возможность адаптировать процесс обучения под возможности и потребности каждого ученика.

4. Повышение уровня мотивации обучающихся.

5. Перенос теоретического материала в дистанционный формат.

При всех преимуществах смешанного обучения важно учитывать и возможные трудности его реализации. Требуются технические ресурсы, цифровая грамотность обучающихся и учителя, а также продуманная организация учебного процесса. Без должной подготовки такие форматы могут вызывать затруднения и снижать эффективность обучения.

Для успешного внедрения смешанного обучения необходимо правильно выбрать и реализовать модель, которая будет определять структуру учебного процесса, распределение времени и способов взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Х. Стейкер и М. Хорн выделили четыре основных категории смешанного обучения, существующих на данный момент: «Гибкая модель», «Модель самостоятельного смешивания», «Обогащенная виртуальная модель» и «Ротационные модели».

Для проведения данного исследования необходимо подробнее рассмотреть понятие «ротационной модели» – это «программа, в

которой в рамках определенного предмета обучающиеся по фиксированному графику или по усмотрению учителя чередуют способы обучения, по крайней мере одним из которых является онлайн обучение» [3, с. 8]. В условиях общеобразовательного учреждения более легкими для внедрения являются именно модели ротации. В ходе исследования было применено две модели смешанного обучения:

1. «Модель ротации станций» заключается в смене группами обучающихся рабочих зон (станция фронтальной работы с учителем, станция проектной работы и станция индивидуального обучения) в течении одного урока и в одном кабинете, что значительно упрощает организацию процесса обучения.

2. «Модель перевернутый класс» является наиболее доступной среди остальных моделей смешанного обучения. Х. Стейкер и М.Б. Хорн определяют модель перевернутый класс как «модель ротации, при которой в рамках определенного предмета ученики чередуют очные занятия под руководством учителя в течение школьного дня и онлайн заданиями по тому же предмету, выполняемыми из дома после школы» [3].

В ходе данного исследования было проведено 5 уроков английского языка в 11 классе с применением моделей смешанного обучения, а именно модели «перевернутый класс» и модели «ротация станций». Перед тем как разработать комплекс упражнений для смешанного обучения, была проведена подготовительная работа с группой учеников 11 класса. Перед началом опытно-экспериментальной работы обучающиеся также прошли входное тестирование для сравнения улучшения качества усвоения материала при использовании смешанного обучения. В ходе опытно-экспериментальной работы были использованы такие платформы, как: Resh.Edu, Online-TestPad, SafetyCulture и LearningApps.

После завершения опытно-экспериментальной работы ученики 11 класса прошли опрос, цель которого заключалась в оценке эффективности использованных методик обучения, уровня их вовлеченности и удовлетворенности процессом обучения. Результаты показали достаточно активный интерес к моделям смешанного обучения – 27,3% учеников оценивают свою вовлечен-

ность в процесс обучения как очень высокую или среднюю, а 45,5% – как высокую.

При использовании модели «перевернутый класс» обучающиеся отметили то, что им было удобнее изучать новый материал дома до урока и закреплять полученные знания на уроке в виде упражнений и проектной деятельности. Обучающиеся отметили, что такой формат обучения помог им лучше понять и усвоить материал.

Помимо этого, в конце опытно-экспериментального обучения был проведен выходной срез по пройденным темам. Результаты среза показали значительное улучшение качества усвоения материала в условиях использования моделей смешанного обучения. По итогам сравнения результатов входного и итогового среза в экспериментальной группе количество учеников с оценкой «5» увеличилось на 27%, количество учеников с оценкой «4» осталось

прежним, а количество учеников с оценкой «3» уменьшилось на 17%.

Проведенное исследование подтвердило эффективность использования моделей смешанного обучения на уроках английского языка в старшей школе. Внедрение моделей «перевернутый класс» и «ротация станций» с опорой на интернет-ресурсы способствовало повышению вовлеченности учащихся, улучшению качества усвоения материала и развитию навыков самостоятельной работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что интеграция смешанных моделей обучения не только расширяет педагогические возможности учителя, но и положительно влияет на учебную мотивацию и успеваемость старшеклассников. Полученные данные позволяют рекомендовать смешанное обучение как перспективный формат преподавания английского языка в старшей школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – М.: Рыбаков-фонд, 2016. – 282 с.
2. Bonk C.J. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs / C.J. Bonk, C.R. Graham. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 115 p.
3. Staker H. Classifying K-12 blended learning / H. Staker, M.B. Horn. Innosight Institute, 2012. 22 p.

## USE OF INTERNET RESOURCES IN BLENDED LEARNING IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT HIGH SCHOOL

**BUICHIK Irina Sergeevna**

Student

Leningrad State University A.S. Pushkin

Pushkin, Russia

*The article is devoted to the analysis of the implementation of blended learning models in high school English lessons. The relevance of the study is determined by the need to introduce modern educational technologies into language training for senior students. The theoretical part examines the concept of blended learning, its advantages, and provides a brief overview of key models. The scientific novelty lies in the practical application of the «flipped classroom» and «station rotation» models and the analysis of their impact on student engagement and academic performance.*

**Keywords:** blended learning, high school, English language, flipped classroom, station rotation.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ 44.04.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ПРОФИЛЬ «ФИЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»): РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

**ВАСИЛЬЧЕНКО Елена Александровна**

кандидат философских наук, доцент, заведующий базовой кафедрой  
инновационных технологий обучения физико-математическим дисциплинам

**ЗВЯГИНЦЕВА Ольга Викторовна**

кандидат философских наук, доцент кафедры русского языка гуманитарного института  
Северо-Кавказский федеральный университет  
г. Ставрополь, Россия

*В статье анализируются результаты исследования специфики формирования коммуникативной компетенции студентов: выделяются основные барьеры эффективной профессиональной коммуникации, причины и способы их преодоления. Делается вывод, что основными методами устранения барьеров профессиональной коммуникации являются: введение тренингов и мастер-классов в образовательный процесс, профилактика эмоционального и профессионального выгорания, разработка индивидуальной траектории личностного и профессионального развития.*

**Ключевые слова:** учитель, коммуникативная компетенция, компетентность, эффективная коммуникация, барьеры коммуникации, способы преодоления барьеров профессиональной коммуникации.

Учитель – одна из самых сложных профессий, предполагающая совокупность требований и ожиданий, предъявляемых педагогу со стороны общества, родителей, обучающегося, профессионального сообщества и самого учителя. Поэтому вопрос: «Какими компетенциями должен обладать современный учитель, что бы его работа являлась результативной?» достаточно многогранный. Если, например, для большинства выпускников и их родителей важен результат – баллы ЕГЭ, поступление в ВУЗ, то для самого учителя – достижения его учеников, уровень его профессионализма и т. д. А.С. Белкин отмечает, что «только у педагога можно выделить до тридцати семи компетенций» [1]. Поэтому в условиях подготовки будущих учителей всегда актуальной остается проблема эффективного формирования профессиональных и надпрофессиональных компетенций. По мнению И.А. Филатовой, «компетенции являются важным педагогическим условием достижения цели образования, так как благодаря им обучающийся выступает в качестве активного носителя субъектного опыта» [4, с. 329]. Поэтому компетенция не является просто набором знаний и умений, а проявляется в условиях их интеграции в педагогическую деятельность. По мнению И.А. Филато-

вой, компетенции являются универсальными и отражают цели и условия достижения целей образования, а также имеют практико-ориентированный характер, т. к. определяются степенью освоения знаний и умений [4, с. 331]. В данной статье акцентируется внимание на проблеме формирования коммуникативной компетенции, что обусловлено выбором студентов магистратуры направления 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Физическое образование»). В магистратуре обучаются студенты, которые уже осуществляют педагогическую деятельность, и будущие учителя физики. Опрос показал (участвовало 59 человек), что наиболее важной компетенцией учителя является способность к эффективной коммуникации (89%), т. к. данная компетенция предполагает умение выстраивать взаимодействие с участниками образовательного процесса на различных уровнях от обмена информацией до обмена смыслами, создание общего поля деятельности по решению образовательных задач. Для учителя физики данная компетенция также дополняется способностью обучить учащихся мыслить логически, аргументировать, формулировать понятия, гипотезу, владеть основными навыками построения научно-исследовательской работы и т. д. Очевидно, что все компетенции как

универсальные, так и профессиональные пронизаны способностью к профессиональной коммуникации.

Изучая опыт начинающих педагогов, В.А. Кан-Калик, отмечал, что наиболее часто встречающиеся «барьеры» общения, затрудняющие решение педагогических задач: несоответствие установок, боязнь класса, отсутствие контакта, сужение функций общения, негативная установка на класс, боязнь педагогической ошибки, подражание [3]. В.А. Кан-Калик отмечает, если начинающие педагоги испытывают «барьеры» по неопытности, то учителя со стажем – по причине недооценки роли коммуникативного обеспечения педагогических воздействий, что приводит к обеднению эмоционального фона образовательного процесса. В педагогической деятельности коммуникативные барьеры часто выстраиваются по причине недостаточной профессиональной подготовленности учителя, например, неумение организовать учебную и внеучебную деятельность учащегося, мотивировать его к изучению предмета. Низкие результаты педагогической деятельности, в свою очередь, снижают мотивацию самого учителя. Безусловно, личностные характеристики учителя, его деонтологическая компетентность определяют во многом характер межличностных и деловых отношений участников образовательного процесса. К.Ю. Галушак, Д.Р. Хамзеева пишут, что лежащие в основе этих отношений симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций или их расхождение, соответствие или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности и многое другое могут облегчить либо существенно затруднить взаимодействие людей, вплоть до его прекращения [2].

В процессе исследования мнений студентов по вопросу формирования коммуникативной компетенции и ее роли в образовательном процессе задавались следующие вопросы: «Барьеры эффективной профессиональной коммуникации»; «Причина возникновения барьеров профессиональной коммуникации общения»; «Способы преодоления барьеров профессиональной коммуникации». Следует отметить, что по ряду пунктов мнения будущих учителей и работающих учителей во многом различались. Так, на вопрос

«Барьеры эффективной профессиональной коммуникации» будущие учителя ответили следующим образом:

– во-первых, «боязнь того, что не понравится ученикам» – 59% респондентов. Учителя, имеющие стаж более трех лет, также отметили этот барьер – 21%. В пояснениях некоторых учителей прослеживалось закономерное поведение, т. е. в начале педагогической деятельности при возникновении данной проблемы учитель, как правило, выбирал авторитарный путь общения, либо «панибратский». Важно то, что всеми участниками опроса было отмечено – «данный барьер ведет к педагогическим проблемам, к снижению уровня усвоения материала обучающимися»;

– во-вторых, «страх совершить педагогическую ошибку, обусловленный недостаточным уровнем профессиональной подготовки» (42%). Наиболее часто встречались следующие пояснения: «я хороший методист, но задачи решаю плохо, поэтому в процессе практической работы ощущаю барьер в коммуникации» – 32%. Противоположная проблема была отмечена у 39% опрошенных студентов: «Если была бы возможность, то я только бы решал (ла) задачи и проводил (ла) эксперимент, ничего не рассказывая».

– в-третьих, коммуникативный барьер, связанный с низким уровнем мотивации учащихся к изучению физики, отметили 41%. Наиболее частые пояснения: «ничего не хочу рассказывать и готовиться не только по учебнику, когда вижу, что ученикам ничего не надо»;

– в-четвертых, разногласия между учителями и администрацией школы, также внутри педагогического коллектива – 57%: «администрация школ требует показатели, которые невозможно выполнить в полной мере»; загруженность учителя «бумажной работой» или работой, которая не относится к предметной области (в то время как учителю физики необходимо больше времени на подготовку в связи с проведением физического эксперимента); большая разница в возрасте у учителей школы, что во многом определяет разногласия в отношении используемой методики преподавания, манеры поведения, ценностных установок и т. д.

На вопрос «Причина возникновения барьеров»

еров профессиональной коммуникации общения» 23% респондентов ответили, что не анализировали данную проблему, а акцентировали внимание только на способах устранения коммуникативных барьеров. По мнению студентов, основными причинами являются: боязнь учеников – 33%; недостаточное владение методикой преподавания физики – 22,5%; недостаточное владение основами профессиональной коммуникации – 29%. Работающие студенты отметили, что в наибольшей степени причинами являются: недостаточное владение своими эмоциями – 54%; низкая оценка статуса учителя в обществе, в связи с чем, заниженная самооценка – 61%, низкий уровень корпоративной культуры в педагогическом коллективе – 51%; недостаточное владение методами мотивации учащихся и творческими подходами к организации учебной и внеучебной деятельности – 34%.

Обозначились наиболее эффективные способы преодоления барьеров профессиональной коммуникации с точки зрения будущих учителей: в процессе подготовки учителей физики необходимо в большей мере использовать практико-ориентированный подход: решение ситуационных педагогических задач; использование ролевых игр, тренингов, которые позволят погрузиться в профессию; важно усилить работу по развитию способности студента к самоорганизации, формированию индивидуальных траекторий профессионального и личностного развития; более продуктивно использовать знания по предметам, связанным с профессиональной коммуникацией, логикой и методологией научного знания. С точки зрения учителей-студентов: необходимо вырабатывать стрессоустойчивость и проводить профилактику эмоционального и профессионального выгорания; владеть методами повышения мотивации обучающихся, творческими подходами к организации учебной и внеучебной деятельно-

сти, посещая соответствующие курсы повышения квалификации и тренинги.

Таким образом, при формировании коммуникативной компетенции студентов важно использовать междисциплинарный подход при изучении дисциплин учебного плана, акцентируя внимание на решение ситуационных педагогических задач, проведение деловых игр, тренингов. Также максимально использовать потенциал дисциплины «Проектирование траектории профессионального роста и личностного развития». На основании проведенных исследований в 2024-2025 уч. году содержание практикума по данной дисциплине было существенно доработано (см.: Проектирование траектории профессионального роста и личностного развития: практикум/ сост.: Е.А. Васильченко, И.М. Агибова, О.В. Федина. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2024. – 77 с.). Формируя коммуникативную компетенцию, следует также учитывать, что раньше учитель был одним из единственных источников знаний, то в настоящее время ему приходится конкурировать, как минимум, с Интернетом. Учитель перестает быть транслятором знаний, становясь организатором и навигатором образовательной и научно-исследовательской работы, что усиливает актуальность владения коммуникативной компетенцией, творческим самовыражением, цифровой грамотностью, эрудицией в целом и т. д. Также следует акцентировать внимание на специфике педагогической деятельности и работать над формированием автономности (харизма, характер, энергетика и т. п.). 80% эффективности уроков зависит от того, какой личностью является сам педагог. Поэтому автономия личности учителя, способность к профессиональному и личностному росту, осознание профессионального долга и социокультурной значимости профессии являются базовыми предпосылками профессионализма и социальной успешности педагога.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004 – 176 с.
2. Галушак К.Ю., Хамзеева Д.Р. Психологические барьеры в профессиональной деятельности педагога // Вестник науки и образования. – 2021. – № 8-3(111). – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-barieriy-v-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga-1> (дата обращения: 16.03.2025).

3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.– 190 с.
4. Филатова И.А. Деонтологическая компетентность как одна из важных норм качества педагогического образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. – Вып. 7. –Екатеринбург, 2012. – С. 327-335.

## FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF THE DIRECTION 44.04.01 PEDAGOGICAL EDUCATION (PROFILE PHYSICAL EDUCATION): RESEARCH RESULTS

**VASILCHENKO Elena Aleksandrovna**

Candidate of Sciences in Philosophy, Associate Professor, Head of the Basic Department of Innovative Technologies for Teaching Physics and Mathematics Disciplines

**ZVYAGINTSEVA Olga Viktorovna**

Candidate of Sciences in Philosophy

Associate Professor of the Russian Language Department of the Humanities Institute  
North Caucasian Federal University  
Stavropol, Russia

*The article analyzes the results of the study of the specifics of the formation of students' communicative competence: the main barriers to effective professional communication, their causes and ways to overcome them are identified. It is concluded that the main methods for eliminating barriers to professional communication are: the introduction of trainings and master classes in the educational process, the prevention of emotional and professional burnout, the development of an individual trajectory of personal and professional development.*

**Keywords:** teacher, communicative competence, competence, effective communication, communication barriers, ways to overcome barriers to professional communication.

УДК 004.9:378.12

## ЦИФРОВОЙ ИМИДЖ КАК СПОСОБ СОЗДАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОНЛАЙН-ОБРАЗА ПЕДАГОГА

**ГАВРИЛОВА Анна Сергеевна**

аспирант

Херсонский государственный педагогический университет  
г. Херсон, Россия

*В данной статье рассмотрено понятие цифрового имиджа педагога в рамках развития цифровых технологий, определены понятие и основные компоненты цифрового имиджа педагога.*

**Ключевые слова:** имидж педагога, цифровые технологии, социальные сети.

**И**мидж педагога – это образ, который создается преподавателем в процессе взаимодействия с обучающимися, а также коллегами и руководством, образовательными технологиями с целью формирования положительного мнения или репутации. Тот образ, который создает преподаватель, может помочь ему сформировать положитель-

ное мнение о своей компетенции и профессиональной подготовке.

Новый подход к образованию, а именно внедрение современных цифровых технологий в учебный процесс и развитие цифрового образования способствует формированию функций преподавателя, реализующего свою деятельность в цифровом пространстве. В

связи с чем, формирование цифрового имиджа является необходимым фактором, как для повышения эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами, так и для престижа профессии преподавателя высшего учебного заведения.

Цифровым имиджем можно назвать совокупность информации, визуального представления, цифровой активности и манеры общения, формирующих восприятие педагога в онлайн-пространстве. Который, в свою очередь, формируется исходя из таких компонентов, как:

- личные страницы в социальных сетях;
- участие в онлайн-мероприятиях, конференциях, форумах и вебинарах;
- различные публикации, онлайн-курсы и видеоуроки;
- обратная связь – реакции и взаимодей-

ствия с коллегами и учениками в социальных сетях.

То есть, перечисленные компоненты, в комплексе, оставляют цифровой след, за счет накопленной цифровой информации и тем самым, формируют имидж преподавателя высшей школы в цифровом, информационно-коммуникационном пространстве.

Для успешной реализации деятельности в цифровом пространстве и создания профессионального онлайн-образа педагога, необходимо учитывать показатели, которые систематизируют работу по формированию цифровых умений и навыков педагога. Среди которых, можно выделить умение использовать цифровые технологии и обеспечивать коммуникационные процессы в цифровой образовательной среде. Рассмотрим данные показатели в таблице 1:

Таблица 1

### КОМПОНЕНТЫ И ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Компоненты	Показатели
Когнитивный	Цифровая компетентность педагога
	Совокупность знаний и умений цифровой деятельности
	Цифровое мышление
Ценностный	Ценности взаимодействия в цифровой среде
	Цифровое мировоззрение педагога
	Цифровая культура педагога
Мотивационный	Мотивация к учебной и познавательной деятельности
	Мотивация к получению непрерывного педагогического образования
	Мотивация к работе в виртуальной среде
Деятельностный	Опыт цифровой деятельности педагога
	Навыки педагогического проектирования виртуальной образовательной среды
	Навыки непрерывного саморазвития
	Цифровые умения и навыки
	Навыки поиска, анализа, преобразования и использования цифровой информации
	Использование цифровых средств в педагогической деятельности
Рефлексивно-оценочный	Педагогическая рефлексия
	Аналитические способности

Имидж преподавателя формируется и развивается на протяжении всей профессиональной деятельности, поэтому, важно отметить, что имидж – это динамическая характеристика личности. Так как со временем, педагог обогащает свой профессиональный

опыт, улучшает навыки преподавания в соответствии с развитием цифровых технологий в образовательной среде.

Значением цифрового имиджа для педагога является повышение доверия со стороны студентов и коллег, повышение конкуренто-

способности при трудоустройстве или карьерном росте, возможность делиться опытом и участвовать в различных профессиональных мероприятиях, а также создание личного бренда, педагог как эксперт или наставник.

Говоря о личном блоге педагога, можно отметить составляющие блоки информации, которые могут быть предоставлены на личной странице педагога в социальной сети (таблица 2):

Таблица 2

### СОСТАВЛЯЮЩИЕ БЛОКИ ИНФОРМАЦИИ ЛИЧНОЙ СТРАНИЦЫ ПЕДАГОГА

Блок	Описание
Доступ к информации и настройки приватности	Данные настройки влияют на формат отображения информации на странице и возможность оставлять записи и комментарии другими пользователями
Фотографии	Размещение фото профиля, а также фотографий, размещаемых на странице и в альбоме пользователя с различных мероприятий, мастер-классов, форумов
Оформление персональной информации	Заполнение данных об образовании, профессиональной деятельности и личных увлечениях
Рекомендации к содержанию и размещению постов	Размещение постов для большего охвата аудитории, краткая классификация постов в социальных сетях

Цифровой имидж педагога является отражением профессиональной позиции, компетентности и педагогических ценностей, которые транслируются педагогом в цифровом пространстве.

Грамотное формирование онлайн-образа, позволяет педагогу быть активным участником современного образовательного процесса, а не просто носителем знаний и умений.

Рассматривая рекомендации по формированию позитивного цифрового имиджа педагога, можно выделить следующие, необходимо поддерживать единый стиль и манеру общения на всех онлайн-платформах, размещать актуальные сведения о своей деятельности и достижениях, быть активным в профессиональных со-

обществах, формировать открытость посредством публикации полезных материалов и следить за цифровой безопасностью личных данных и доступов к социальным сетям.

В заключении, можно сделать вывод, что цифровой имидж как способ создания профессионального онлайн-образа педагога представляет собой комплекс средств и стратегий, которые направлены на формирование доверительного, позитивного и узнаваемого образа преподавателя в цифровом пространстве. Цифровой имидж педагога в условиях цифровизации образования и активного внедрения и использования цифровых технологий и интернета становится неотъемлемой частью профессиональной репутации педагога.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Валеева Г.В.* Цифровой имидж преподавателя в контексте цифровой трансформации высшего образования // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2024. – № 2(50). – С. 65-74.
2. *Леушканова О.Ю.* Формирование цифровых умений и навыков как компонентов профессионально-цифровой культуры педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2023. – Т. 15, № 4(62). – С. 59-70.
3. *Патрахина, Т. Н.* Персональная страница педагога в «ВКонтакте» как инструмент формирования профессионального имиджа / Т.Н. Патрахина, К.С. Вялкова, Н.В. Терещенко // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – № 1(86). – С. 236-239.
4. Проектное управление социально-экономическим развитием региона: материалы конференции / А.В. Богомолова, Ю.Ф. Колесникова. – Липецк: Липецкий ГПУ, 2022. – 371 с.
5. Человек в условиях социальных изменений: материалы конференции. – Уфа: БГПУ имени М. Акмуллы, 2023. – 838 с.

## DIGITAL IMAGE AS A WAY TO CREATE A PROFESSIONAL ONLINE IMAGE OF A TEACHER

**GAVRILOVA Anna Sergeevna**  
Postgraduate Student  
Kherson State Pedagogical University  
Kherson, Russia

*This article considers the concept of digital image of a teacher in the framework of the development of digital technologies, defines the concept and the main components of digital image of a teacher.*

**Keywords:** image of a teacher, digital technologies, social networks.

УДК 371

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ВЛИЯНИЯ ЦИФРОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

**ГЛЕБОВА Марина Владимировна**  
кандидат педагогических наук, заместитель начальника  
Управление образования администрации города Прокопьевска  
г. Прокопьевск, Россия

*В статье рассматривается проблема влияния цифровой социокультурной среды на когнитивное развитие детей дошкольного возраста. Анализируются и обобщаются подходы в исследованиях, описывающих связь использования цифровых устройств и развития психики детей. Выделены риски расширения и интенсификации воздействия цифровой среды на когнитивные функции (мышление, память, внимание, речь) и интеллектуальные способности дошкольников. Показано, что социокультурные артефакты значительным образом трансформируют процессы развития мозга и высших психических функций ребенка.*

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, когнитивная сфера, развитие мышления, высшие психические функции, цифровая среда, социокультурная трансформация, дошкольное образование.

**В**лияние современных информационных технологий на жизненный и интеллектуальный опыт человека, экспансия цифровизации во все сферы жизни, создание новой междисциплинарной области исследований Critical Code Studies (CCS) требуют понимания и переосмысления ключевых аспектов становления и когнитивного развития человека в контексте новых форм взаимодействия с социумом и природой.

Принципиальные преобразования социокультурной среды, возникающие под воздействием информационных глобализационных факторов и искусственного интеллекта как инструмента их развития, приводят к изменениям мировоззрения и нейропсихологии мышления человека [8].

В сложной информационной среде, под воздействием больших языковых моделей (LLM, Large language model), знаменующих новый этап в развитии отношений между человеком и технологией, корректируются характер интеллектуальной деятельности и мыслительные процессы, управляющие поведением человека.

Сдвиг парадигмы нашего взаимодействия с информацией порождает фундаментальные вопросы о природе мышления, функциональных возможностях, границах и формах интеллектуального развития, гибкости и устойчивости природного начала человека.

Одна из тем, широко обсуждаемых в современной зарубежной и отечественной психологии, – насколько усложнение информа-

ционной среды и социокультурные сдвиги последних десятилетий повлияли на психологические особенности детей, в частности, детей дошкольного возраста.

Вопрос о влиянии цифровых устройств на психологические и психофизиологические особенности человека, усложняющейся информационно-среды на развитие головного мозга человека требует крупномасштабных и глубоких исследований с учетом многих факторов, которые влияют на этот процесс. Особенно важно это для раннего и дошкольного возраста, когда происходит наиболее интенсивное созревание всех мозговых механизмов. Научные данные о механизмах, онтогенетических и филогенетических аспектах формирования мозга ребенка еще очень ограничены. Общие представления о формировании тех или иных мозговых механизмов, позволяющих ребенку эффективно осваивать сложнейшие интеллектуальные навыки, включая речь, письмо, чтение и др., не дают полного понимания этих процессов, тем более структуры взаимосвязи общих закономерностей развития мозга и индивидуальных особенностей, взаимной детерминации естественных и культурных линий развития когнитивной сферы личности.

Проблема развития интеллектуальной сферы ребенка имеет фундаментальное значение для педагогики, так как интеллектуальное развитие является важнейшей частью общего психического развития, подготовки к школе и будущей жизни.

Один из основателей нейропсихологии, разработчик культурно-исторической концепции развития психики А.Р. Лурия утверждал, что социальная и культурная деятельность ребенка опосредует формирование базовых когнитивных структур [11]. Л.С. Выготский определял развитие как трансформацию социальной деятельности в интернализированные процессы и отмечал, что все высшие психические функции происходят из социальных процессов и могут быть поняты только с позиции их инструментальной роли в культуре [6].

Новейшие результаты нейронауки подтверждают эти выводы и дают основания для переосмысления логики и масштаба влияния социокультурной среды на развитие когни-

тивных процессов, характер и продуктивность умственной деятельности человека. Свойство пластичности головного мозга, выражающееся в способности нейронных сетей в мозге изменяться путем роста и реорганизации под влиянием опыта, свидетельствует о детерминации нейробиологической структуры мозга социально-культурными факторами.

Культура как один из базовых элементов социальной реальности, как сложная и динамически развивающаяся система, включенная в единый социокультурный контекст конкретного общества, с ее смыслами, духовными и материальными ценностями оказывает не просто заметное, а зачастую решающее воздействие на функции нейроструктур, преемственность генетического содержания и активности мозга [3].

Цифровые устройства с каждым годом все активнее используются детьми дошкольного возраста, становятся неотъемлемой частью их жизни. Однако исследования, посвященные влиянию использования цифровых устройств и цифровых технологий в процессе познавательной деятельности дошкольников противоречивы и разрозненны. Некоторые специалисты описывают негативное влияние цифровых устройств на когнитивное развитие детей [15; 22; 31], в то время как другие исследователи сосредотачиваются на положительных эффектах и развивающих возможностях использования цифровой среды в дошкольной образовательной организации [5; 20; 26].

Цель данной работы проанализировать нейро-биологические аспекты и обобщить некоторые результаты существующих исследований по изучению влияния цифровой среды на мышление и интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста, имеющих отношение к процессу образования.

В исследовании Д. Андерсена проведено сравнение эффективности обучения детей в возрасте до 3 лет простым когнитивным навыкам при взаимодействии с реальным учителем и при просмотре обучающего видео [21]. В ходе исследования установлено, что эффективность обучения при просмотре видео-контента значительно ниже, что проявлялось как в увеличении времени обучения, так и в количестве совершаемых ошибок. Данный эффект, получивший в дальнейшем название «проблемы

трансфера», понимаемый исследователями как проблема переноса ребенком опыта из двухмерной среды в трехмерную, соотносится с экспериментальными данными (Barr, Haune 1999), где главной задачей выступало обучение по образцу [23].

Данный факт отчетливо заметен при анализе детского рисунка: качественный анализ рисунков детей показывает, что активное построение перспективных представлений происходит в возрасте 9-10 лет. Следовательно, отсутствие у ребенка в возрасте до 10 лет усвоенных правил перспективных построений блокирует трансфер опыта, зафиксированного в двухмерном видеоматериале. Важно отметить, что способность к восприятию перспективы лежит в основе развития двигательных координаций ребенка, а также навыков, связанных с планированием и целеполаганием познавательной деятельности.

Ряд исследователей также подчеркивают, что регулярный просмотр видео детьми на ранних этапах развития приводит к трансформации всего когнитивного и нейрофизиологического развития. Обеднение моторного взаимодействия со средой приводит к искажению в понимании траекторий движения объектов, сложных форм и перспектив.

Многие исследования подтверждают негативное влияние цифровизации на когнитивную сферу детей и подростков: формирование специфического когнитивного механизма «клипового мышления» [7; 34], который отличается поверхностным вниманием, низким уровнем концентрации и сосредоточения, упрощением мыслительных процедур, ограничением объема оперативной памяти, быстрым забыванием полученной информации, неспособностью восприятия однородной информации в течение длительного времени, непониманием смысла и контекста смысла сложных текстов [4; 14].

Известный немецкий психиатр и психолог М. Шпитцер полагает, что цифровизация вызывает у детей «цифровую деменцию», заключающуюся в значительном снижении когнитивных способностей в целом, при этом особенно страдают память, причем не только процессы сохранения и воспроизведения информации, но и ее запечатление, запоминание, внимание, снижение которого ведет к хрониче-

ческой рассеянности, постулируется что современные цифровые средства мешают приобретению новых знаний и интеллектуальному развитию [19].

Существуют исследования, рассматривающие позитивное влияние цифровых инструментов и технологий на эффективность обучения и развития ребенка-дошкольника и одновременно фиксирующие негативные тенденции в эмоциональном благополучии и психологической безопасности ребенка [9; 13].

Согласно результатам исследования, опубликованного Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в 2022 г. в информационном бюллетене «Цифровые технологии в раннем и дошкольном возрасте», цифровая среда, окружающая дошкольников дома, характеризуется относительной интенсивностью и меняется в зависимости от возраста детей, многие дошкольники проводят перед экранами чрезмерно много времени. Только 19% родителей детей в возрасте до 5 лет и 25% родителей детей возрасте 5–8 лет считают, что доступ к компьютерам, планшетами, мобильным телефонам, интерактивным столам в дошкольном образовательном учреждении скорее на пользу их ребенку, чем во вред. При этом риск применения цифровых технологий в дошкольном образовании оценивается как минимальный: считается, что воспитатели используют качественные, адекватные возрасту детей цифровые материалы («полностью согласен» – 66%); организуют процесс обучения так, что он не ведет к снижению подвижности детей (64%) и соответствует их возрасту по количеству экранного времени (72%) [18]. В исследовании отмечается, что оценка рисков включения детей раннего и дошкольного возраста в цифровую среду требует просвещения педагогов и родителей в области влияния цифровизации на психическое развитие, информирования о способах организации и контроля вовлечения в нее ребенка в семейных условиях и в дошкольной образовательной организации.

В настоящий момент необходимость знакомства ребенка с цифровыми технологиями в дошкольном возрасте – дискуссионный вопрос для исследователей, педагогов и членов семей дошкольников [29; 30].

Изучение влияния цифровых технологий

на детей показало, что использование мобильных устройств детьми младшего возраста связано с более низким уровнем развития речи [32; 33], а чрезмерное время, проводимое за экраном, было связано с отставанием в когнитивном развитии детей [25; 28].

В лонгитюдном американском исследовании по результатам опроса родителей показано, что просмотр «взрослого» контента детьми в возрасте 1 года и 4 лет коррелирует с более слабыми словарными навыками и более низкой готовностью к школе [24].

В нейропсихологических исследованиях детского возраста последних лет фиксируется главный риск цифровизации для детей дошкольного возраста – цифровая зависимость, диагноз, введенный в обновленную международную классификацию болезней 11-го пересмотра (МКБ-11). Цифровая зависимость проявляется наиболее ярко и имеет дальнейшие серьезные исходы, если развивается в дошкольном возрасте. Исследования показывают, что если у ребенка возникает цифровая зависимость в дошкольном возрасте, то появляется риск того, что у этого ребенка будут формироваться другие виды зависимости: химическая (наркотическая, алкогольная), игровая и т. д. [10]. Данная проблема недопонимается не только родителями, но даже специалистами.

В качестве других проблем, связанных с негативным влиянием цифровой среды на детей дошкольного возраста отмечают:

- гиподинамия, снижение двигательной активности детей, что приводит к задержке развития кинетического механизма в работе мозга, а значит, к проблемам в развитии речи, письма, мышления, формированию ригидного типа личности и дефициту способности быстрой адаптации к внешней среде;

- формирование неадекватного и искаженного восприятия реального предметного мира, одностороннего, плоского образа действительности, что может привести к дезадаптации и серьезным проблемам в развитии школьных навыков;

- возникновение проблем с формированием произвольной регуляции, контроля и целеполагания, связанным с лобной корой больших полушарий (во время длительного использования цифровых устройств, находясь в виртуальном

мире, ребенок не нагружает сложные механизмы произвольного контроля и целеполагания), что приводит к снижению концентрации, снижению емкости оперативной памяти, когнитивному отставанию в развитии;

- формирование тревожных состояний (наличие связи высокого экранного времени и повышенной тревожности), информационная перегрузка, проблемы эмоциональной саморегуляции у детей.

За последнее десятилетие дети во всем мире стали проводить значительно больше времени перед экранами. Например, в Великобритании почти половина детей 3-4 лет имели собственный планшет в 2020 г., и 86% регулярно смотрели видео на YouTube. В России тенденция сходная: за последние два года число детей, получающих гаджет до 4 лет, выросло в два раза. Более половины детей (53,7%) знакомятся с гаджетом до 2 лет, а 4,5% детей получили гаджет до полугода. 57% детей 3-6 лет ежедневно пользуются электронными устройствами по 1-2 часа [12].

Развитие когнитивных функций ребенка напрямую связано с развитием речи. Л.С. Выготский утверждал, что мышление ребенка развивается в зависимости от овладения социальными средствами мышления, т. е. в зависимости от речи, которая является формой существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого человека, а также формой обобщенного отражения действительности. Психолог Ж. Пиаже также связывал овладение речевой функцией с развитием интеллекта. Согласно когнитивной теории Ж. Пиаже, развитие мышления и речи осуществляется последовательно: первоначально возникающее внеречевое аутистическое мышление сменяется эгоцентрической речью и эгоцентрическим мышлением, которые постепенно замещаются социализированной речью и логическим мышлением.

Речевые центры в коре головного мозга формируются постепенно. Для нормального речевого развития необходима сохранность анализаторных систем, т. е. необходимо, чтобы ребенок хорошо слышал и видел в процессе познавательной коммуникации. Чем богаче и разнообразнее речь окружающих, тем интенсивнее протекает процесс формирования способности к пониманию речи других людей и

выражению своих мыслей у детей дошкольного возраста. Эмоциональное общение со взрослыми стимулирует речевое развитие детей, способствует активному развитию психических процессов: внимания, памяти, мышления, которые тесно связаны с речью. Таким образом, видна ключевая роль общения детей со взрослыми в процессе обучения и преимущества «живого» общения для развития интеллекта ребенка в процессе познавательной деятельности по сравнению с использованием цифровых устройств.

Проблемы с речью (дислексия и дисграфия) у современных дошкольников, использующих гаджеты, растут непрерывно: сейчас свыше 40% детей младшего и среднего дошкольного возраста имеют подобные нарушения, легкая недостаточность речевого развития часто остается на всю жизнь [17]. Психологами доказано, что в слове, носителе значения, отражается только 7% смысла сказанного, 55% информации передается невербально, мимикой и жестами; 38% – в экстралингвистике текста, контекста и подтекста, интонациями голоса, паравербально [1].

Социокультурные артефакты значительным образом трансформируют процессы развития мозга и высших психических функций ребенка. Безусловно, нельзя утверждать, что информационные технологии оказывают только отрицательное влияние, однако требуются исследования, способные определить, в каких режимах использование гаджетов является безопасным для развития детей.

Информационно-коммуникативные технологии затрагивают семью и все сферы образования, начинают конкурировать с семьей и школой. Сегодня многие авторы говорят о возникновении нового социального и культурно-психологического феномена – цифрового детства как особого исторического типа детства.

Цифровая социализация на современном этапе дополняет традиционную социализацию, являясь ее важной частью, а развивающаяся цифровая культура представляет новый этап развития общества, настоятельно требующий новых взглядов и подходов [16].

Автор выделяет некоторые особенности влияния цифровой социокультурной среды на развитие когнитивной сферы детей дошкольного возраста:

- использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста становится объемным и интенсивным (в условиях семейной и образовательной среды), онлайн-пространство постепенно приобретает естественный характер, становится супер-альтернативой реальной действительности, оно слабо регламентировано и мало изучено с точки зрения возможных долгосрочных негативных последствий;

- развитие когнитивной сферы ребенка зависит от экранного времени, неконтролируемый рост которого негативно влияет на психику и формирование личности ребенка в дошкольном детстве: приводит к цифровой зависимости, психосоматическим проблемам, нарушению когнитивных функций (краткосрочной и долгосрочной памяти, внимания, мышления и логики, речевого развития, психомоторных изменений, заторможенности и др.);

- зарубежные и отечественные исследования содержат результаты, подтверждающие факт отсутствия развивающего потенциала при использовании цифровых устройств детьми до 2 лет и однозначные рекомендации родителям ограждать своих детей младше 2 лет от экранов;

- неэффективность использования видеоматериалов для обучения детей в возрасте 2-7 лет обусловлена отсутствием сформированных правил восприятия глубины и, как следствие, невозможностью переноса навыков из двумерной видеосреды на трехмерную [2];

- проблемы речевого развития современных дошкольников (вариативность проявлений и степени выраженности задержки речевого развития, недостаточность общей, мелкой и артикуляционной моторики, отставание в развитии психологической базы речи и эмоционально-волевой сферы) обусловлены замедленным темпом созревания мозговых структур, на что влияет интенсивность использования детьми цифровых устройств и качество видео-контента [17];

- использование цифровых устройств для интенсивной компьютерной тренировки повышает мотивацию детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) и может быть эффективной стратегией при коррекции нейроповеденческих расстройств детей дошкольного возраста в условиях виртуальной

среды; возникающие при этом сложности с переносом внимания в повседневную среду устраняются в совместной деятельности взрослого и ребенка [27];

– совместная включенность взрослых и детей среднего и старшего дошкольного возраста в использование цифровых устройств, компьютерных технологий в процессе обучения повышает эффективность развития регуляторных функций и в целом когнитивной сферы дошкольников.

В итоге, влияние цифровой социокультурной среды на развитие когнитивной сферы детей носит комплексный характер: его нельзя описать однозначно как положительное или сугубо отрицательное. Существуют ментальные и психологические риски: фрагментарность и поверхностность мышления, проблемы с концентрацией внимания, ослабление памяти и критичности, цифровая зависимость и тревожность. Среди преимуществ – оперативный доступ к знаниям, новые формы обучения, развитие отдельных когнитивных навыков через компьютерные технологии. Однако риски, как мы считаем, перевешивают имеющиеся плюсы и преимущества цифровизации для развития когнитивной сферы и здоровья детей, особенно у детей дошкольного возраста. Необходимо сбалансировать влияние цифровой среды на психику подрастающего поколения: усилить положительные стороны и ограничить ее отрицательное воздействие, разработать адекватную психолого-педагогическую теорию применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

Цифровизация в современном образовании происходит непоследовательно, без глубинного осознания процесса. Понимание критической важности дошкольного возраста для раз-

вития не только психических процессов, но и личности ребенка в целом, а также рисков цифровой среды для детей диктует необходимость принятия мер по ограничению их взаимодействия с виртуальным миром. Такие ограничения должны быть научно обоснованными, с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей дошкольников, включая атипичные формы развития.

Проблемы цифровой дидактики в сфере дошкольного образования, интегративное решение которых открывает новые возможности для более глубокого понимания процесса обучения и создания эффективной образовательной среды в условиях глобальной инфосферы, сегодня недостаточно актуализированы. В теоретическую педагогику слабо транслированы научные данные социально-когнитивной нейробиологии, отсутствует оценка возможностей и границ применимости междисциплинарных исследований в теории обучения; следовательно, необходимы фундаментальные и прикладные исследования влияния информационных технологий и шире – всей цифровизации на детей.

Помимо разработки сложных теоретических проблем, направленных на преодоление негативного влияния цифровой среды на когнитивную сферу детей важно решить другую принципиальную и сложную задачу: создать качественный и позитивный контент для продвижения устойчивого когнитивного развития детей, направленный на переосмысление детской жизнедеятельности, перераспределяющий внимание и активность ребенка на жизненные ценности, гражданскую позицию. При этом важно научить ребенка критически мыслить и самостоятельно фильтровать информационное потребление.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абраменкова В.В.* Цифровизация воспитания как угроза безопасному развитию детства // Психологическая газета. 2021. – URL:<https://psy.su/feed/9194/> (дата обращения: 11.05.2025).
2. *Алехин А.Н., Пульцинаш К.И.* Влияние информационных технологий на когнитивное развитие детей: обзор современных исследований // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2. – № 4. – С. 366-371. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-366-371.
3. *Бажанов В.А.* Мозг в оптике идеи биокультурного сокоструктивизма // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2019. – № 4(97). – С. 31-38.
4. *Брыксин В.Г.* Клиповое мышление. – URL:<http://virtualmind.ru/2011/12/01/chunk-mentality/> (дата обращения: 11.05.2025).

5. *Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А.* Применение компьютерных игровых технологий для развития регуляторных функций дошкольников // *Российский психологический журнал*. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 106-132. DOI: <https://doi.org/10.21702/grj.2017.3.6>,
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т.: Т. 3: Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
7. *Ефременко И.О.* Влияние цифровых образовательных технологий на процессы формирования высших психических функций // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции. В 2-х частях; под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой*. – 2018. – С. 307-313.
8. *Замчалова И.Ю.* Искусственный интеллект: риски и перспективы культуры // *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. – 2023. – № 5. – С. 102-110, <https://doi.org/10.25198/2077-7175-2023-5-102>.
9. *Земляченко Л.В., Кечина М.А.* Обеспечение психологической безопасности дошкольников в условиях цифровизации образовательного процесса // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2025. – № 2 (февраль). – С. 1-18. – URL:<http://e-koncept.ru/2025/251017.htm> (дата обращения: 11.05.2025).
10. *Киселев С.Ю.* Дошкольный возраст – критический период для развития не только психических процессов, но и личности ребенка в целом // *Современное дошкольное образование*. – 2021. – № 2(14). – С. 4-11.
11. *Лурия А.Р.* Высшие психические функции человека. – М.: Питер, 2024. – 768 с.
12. *Николаева Е.И., Исаченкова М.Л.* Особенности использования гаджетов детьми до четырех лет по данным родителей. Комплексные исследования детства. – 2022. – Т. 4, № 1. – С. 32-53. DOI: [10.33910/2687-0223-2022-4-1-32-53](https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-1-32-53).
13. *Росткова Т.И., Колесник М.О.* Перспективы применения цифровых технологий в дошкольной образовательной организации // *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*. – 2023. – № 1(17) / апрель. – С. 40-50. – URL:<https://koigjournal.ru/realises/g2023/05apr2023/kvo105/> (дата обращения: 11.05.2025).
14. *Семеновских Т. В.* «Клиповое мышление» – феномен современности // *Оптимальные коммуникации: эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ*. – 2013. – URL:<http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 11.05.2025).
15. *Смирнова Е.О.* Специфика современного дошкольного детства // *Национальный психологический журнал*. – 2019. – № 2. – С. 25-32. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2019>.
16. *Солдатова Г.У., Вишнева А.Е.* Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2019. – Т. 27, № 3. – С. 97-118.
17. *Ушакова О.С.* Развитие речи дошкольников. – М.: Изд. Института психотерапии, 2001. – 256 с.
18. *Цифровые технологии в раннем и дошкольном возрасте: информационный бюллетень / Я.Я. Михайлова, А.К. Нисская; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»*. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 44 с. – (Мониторинг экономики образования; № 21 (38)). – 44 с.
19. *Шнитцер М.* Антимозг: цифровые технологии и мозг. – М.: АСТ, 2014. – 284 с.
20. *Ali Z., Anuar A. M. B. M., Mustafa N. A. B., Halim K. N. B. A., Sivabalan K.* A preliminary study on the uses of gadgets among children for learning purposes // *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. Vol. 1529. P. 052055. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1529/5/052055>.
21. *Anderson D.R., Pempek T.A.* Television and very young children. *American Behavioral Scientist* 2005. Vol. 48, no. 5. P. 505-522. DOI: [10.1177/0002764204271506](https://doi.org/10.1177/0002764204271506) (In English).
22. *Assathiany R., Guery E., Caron F., Cheymol J., Picherot G., Foucaud P., Gelbert N.* Children and Screens: A Survey by French Pediatricians // *Archives de Pédiatrie*. 2018. Vol. 25(2). P. 8488. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2017.11.001>.
23. *Barr, R., Hayne, H.* Developmental changes in imitation from television during infancy. *Child Development*. 1999. – Vol. 70, no. 5. P. 1067-1081. DOI: [10.1111/1467-8624.00079](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00079) (In English).

24. Barr R., Lauricella A., Zack E., Calvert S.L. Infant and early childhood exposure to adult-directed and child-directed television programming relations with cognitive skills at age four // Merrill-Palmer Quarterly. 2010. Vol. 56(1). P. 21-48. DOI: <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0038>.
25. Christakis D.A., Zimmerman F.J., DiGiuseppe D.L., McCarty C.A. Early television exposure and subsequent attentional problems in children. Pediatrics. 2004. Vol. 113, no. 4. P. 708-713. DOI: 10.1542/peds.113.4.708 (In English).
26. Huber B., Yeates M., Meyer D., Fleckhammer L., Kaufman J. The Effects of Screen Media Content on Young Children's Executive Functioning // Journal of Experimental Child Psychology. 2018. Vol. 170. P. 72-85. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.006>.
27. Lim CG, Lee TS, Guan C, Fung DS, Zhao Y, Teng SS, et al. A brain-computer interface based attention training program for treating attention deficit hyperactivity disorder. PLoS ONE. (2012) 7:e46692. DOI: 10.1371/journal.pone.0046692.
28. Nikken P., & Schols M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children SpringerLink. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-015-0144-4>
29. OECD (2022) Early Childhood Education and Care. <https://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm> (дата обращения: 11.05.2025).
30. OECD (2021) Using Digital Technologies for Early Education during COVID-30. OECD Report for the G20 2020 Education Working Group. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fe8d68ad-en> (дата обращения: 11.05.2025).
31. Radesky J.S., Christakis D.A. Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior // Pediatric Clinics of North America. 2016. Vol. 63 (5). P. 827-839. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>.
32. Radesky J., Kaciroti N., Weeks H.M., Schaller A. and Miller A.L. Longitudinal associations between use of mobile devices for calming and emotional reactivity and executive functioning in children aged 3 to 5 years. J. Am. Med. Assoc. Pediatr. 2023. 177:62. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2022.4793.
33. Radesky J., Kistin C., Eisenberg S., Gross J., Block G., Zuckerman B., et al. Parent perspectives on their mobile technology use: the excitement and exhaustion of parenting while connected. J. Dev. Behav. Pediatr. 37. 2016. P. 694-701. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000357.
34. Toktarbaiuly O., Sharipkhanov Y. Digitalization and education // Актуальные научные исследования в современном мире. 2019. № 6-3(50). P. 128-135.

## **TRANSFORMATION OF THE PROCESSES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF THE INFLUENCE OF THE DIGITAL SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT**

**GLEBOVA Marina Vladimirovna**

Candidate of Sciences in Pedagogy, Deputy Head  
Education Department of the Prokopyevsk City Administration  
Prokopyevsk, Russia

*The article examines the problem of the influence of the digital socio-cultural environment on the cognitive development of preschool children. It analyzes and summarizes approaches in studies describing the relationship between the use of digital devices and the development of children's psyche. The risks of expanding and intensifying the impact of the digital environment on cognitive functions (thinking, memory, attention, speech) and intellectual abilities of preschoolers are highlighted. It is shown that socio-cultural artifacts significantly transform the processes of brain development and higher mental functions of the child.*

**Keywords:** intellectual development, cognitive sphere, development of thinking, higher mental functions, digital environment, socio-cultural transformation, preschool education.

## ПРОГРАММА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ, ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ГОЛОВАНЧУК Валерий Сергеевич**  
аспирант

Сургутский государственный университет

**НИКИТИН Илья Борисович**

студент

Югорский государственный университет

г. Ханты-Мансийск, Россия

*В статье проанализировано влияние программы «Обучение служением» на профессиональное становление и компетентностную подготовку студентов организаций высшего образования. По итогам исследования определено, что программа «Обучение служением» становится одним из наиболее актуальных методов для определения как векторов профессионального самоопределения, так и формирования и развития компетенций.*

**Ключевые слова:** программа «Обучение служением», профессиональное самоопределение, формирование и развитие компетенций.

**В** условиях динамично изменяющихся требований системы высшего образования и рынка труда выпускникам необходимо обладать не только сформированными профессиональными и надпрофессиональными навыками, но и способностью самостоятельно выстраивать траекторию личностного и профессионального развития, определять инструменты для непрерывного развития [6, с. 100]. Традиционные методы обучения не всегда способны сократить разрыв между ожидаемым и реальными результатами, что обуславливает поиск новых педагогических инструментов [2, с. 590]. Одним из таких методов является программа «Обучение служением», которая эффективно сочетает академическое и прикладное образование с общественно полезной деятельностью [3, с. 55].

Программа «Обучение служением» является одним из инновационных педагогических подходов, который способствует не только профессиональному самоопределению, но и развитию ключевых профессиональных и надпрофессиональных компетенций у студентов организаций высшего образования [1, с. 226]. Следует отметить, что программа «Обучение служением» строится на принципах интеграции теории и практики, взаимной пользы и рефлексии [1, с. 227].

Применение данного подхода при обуче-

нии студентов организаций высшего образования позволяет сформировать как профессиональные, так и надпрофессиональные навыки, среди которых: коммуникативные навыки, критическое мышление, лидерские качества, эмоциональный интеллект и так далее [4, с. 11].

Помимо формирования и развития компетенций, программа «Обучение служением» оказывает влияние на профессиональное самоопределение студентов, которое заключается в осознанном выборе профессии на основе личностных качеств, интересов и условий [6, с. 105]. В ходе участия студентов в выполнении социального заказа происходит практическая апробация навыков, расширение профессионального кругозора и развитие социальной ответственности.

В отличие от добровольческой деятельности, данный подход предполагает не только осуществление общественно значимой деятельности, но и выполнение определенного социального заказа, который подразумевает наличие проблемы прикладного характера или практической задачи, которую необходимо проанализировать, декомпозировать, а затем найти и применить наиболее эффективное решение, которое отвечает техническому заданию заказчика [5, с. 268].

Представляется целесообразным описать

механизм получения и выполнения социального заказа для определения результатов для профессионального самоопределения и формирования компетенций студентов. В качестве заказчика выступает социально ориентированная некоммерческая организация, которая при помощи платформы добро.рф формирует и направляет социальный заказ в организацию высшего образования. Затем ответственное лицо от организации высшего образования рассматривает запрос, определяет проектную команду из числа студентов и преподавателей. Далее происходит подготовка и выполнение социального заказа. Так, например, социальным заказом для студентов по направлению «Социальная работа» является подготовка и проведение каникулярной смены для подростков с девиантным поведением. В ходе выполнения подобного социального заказа студенты осуществляют весь необходимый перечень действий (генерация идей, подготовка плана проведения каникулярной смены, подготовка и проведение конкретных мероприятий, взаимодействие с участниками и так далее). При выполнении реальных действий студенты получают возможность применения на практике знаний, умений и навыков, которые были получены в ходе обучения на лекциях и прак-

тических занятиях в организации высшего образования. При выполнении социального заказа студенты также могут освоить основы той или иной профессии, что поможет при выборе будущей карьерной траектории и дальнейшего трудоустройства.

С целью успешной интеграции данной программы необходимо разработать методические рекомендации для организаций высшего образования, преподавателей и студентов, разработать механизм взаимодействия социально ориентированных некоммерческих организаций, государственных учреждений и иных заинтересованных сторон, подготовить и внедрить модель оценки сформированности профессиональных и над-профессиональных навыков [1, с. 235].

Таким образом, программа «Обучение служением» обладает внушительным потенциалом для профессионального самоопределения, формирования и развития компетенций студентов. Внедрение данного подхода в образовательный процесс позволит сократить разрыв между ожидаемыми и реальными результатами, а также способствовать подготовке не только высоко квалифицированных с профессиональной точки зрения, но и личностно развитых и социально ответственных специалистов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Горлова Н.И. «Обучение служением (действием)» как эффективная методика организации учебного процесса через социально-полезную деятельность в современном образовательном учреждении // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 2(36). – С. 226-235.
2. Малых С.Б. Психология образования: современный вектор развития. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 790 с.
3. Полевая Н.М. Реализация программы «Обучение служением»: анализ социальных заказов // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 104. – С. 55-57.
4. Портных А.В. «Обучение служением» как педагогический подход вовлечения обучающихся в социально значимую проектную деятельность // Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 10-14.
5. Самыгин С.И. Курс «Обучение служением» как механизм укрепления социальной солидарности и доверия в российском обществе // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. – 2023. – Т. 16, № 2. – С. 266-274.
6. Шипунова Т.В. Будущие социальные работники о социальном служении в своей профессиональной деятельности // Непрерывное образование: XXI век. – 2024. – № 2(46). – С. 99-110.

## SERVICE-LEARNING AS A TOOL FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION, FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPETENCIES AMONG STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**GOLOVANCHUK Valery Sergeyevich**

Postgraduate Student  
Surgut State University

**NIKITIN Ilya Borisovich**

Student  
Yugra State University  
Khanty-Mansiysk, Russia

*The article analyses the impact of service-learning on the professional development and competence training of students of higher education institutions. Based on the results of the study, it was determined that service-learning is becoming one of the most relevant methods for determining both the vectors of professional self-determination and the formation and development of competencies.*

**Keywords:** service-learning, professional self-determination, formation and development of competencies.

## КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – ПУТЬ В БУДУЩЕЕ

**ЖОЛДУБАЙ кызы Назгуль**

старший преподаватель

**ИМЕНОВА Медина Ызабековна**

преподаватель

Кыргызский Национальный университет им. Ж. Баласагына  
г. Бишкек, Кыргызстан

*Статья посвящена анализу роли качественного образования как основы для социального и экономического прогресса Кыргызстана в условиях глобализации и технологических изменений. Рассматриваются основные проблемы образовательной системы страны, такие как недостаточное финансирование, нехватка квалифицированных преподавателей и устаревшая учебная база. Отмечается значимость реформ в области образования, направленных на улучшение качества и доступности образовательных услуг, а также влияние внешней миграции на систему образования. В статье подчеркивается важность развития цифрового образования, профессиональной подготовки учителей и укрепления связи между образовательными учреждениями и реальным сектором экономики. Сделаны выводы о необходимости продолжения реформ и вовлечения международных партнеров в улучшение системы образования Кыргызстана.*

**Ключевые слова:** качественное образование, социально-экономический прогресс, Кыргызстан, образовательная реформа, внешняя миграция, цифровое образование, миграция квалифицированных кадров, социальная мобильность, образовательные стандарты, инновации в образовании, доступность образования, международное сотрудничество.

**К**ачественное образование – это основа для успешного развития любого общества и государства. В условиях глобализации и стремительного развития технологий образование становится не только ключевым фактором личного успеха, но и важнейшим инструментом для достижения социальных и экономических целей страны. Для Кыргыз-

стана, как и для других стран, образовательная система является базой для формирования конкурентоспособной экономики и устойчивого развития. В последние годы Кыргызстан сталкивается с рядом вызовов в области образования: от недостаточного финансирования до региональных различий в доступности и качестве образовательных услуг. Однако

качественное образование является важнейшим фактором, который может привести страну к светлому будущему.

Качественное образование всегда было одним из факторов, влияющих на все слои общества. Главный секрет успеха развитых стран заключается в том, что они отдают приоритет сфере образования и придают особое значение развитию его качества. Ведь от эффективного функционирования образовательных учреждений зависит достижение целей общества. К счастью, образовательные учреждения имеют возможность постоянно анализировать элементы системы, чтобы реагировать на социально-экономические вызовы, постоянно учиться на передовом международном опыте и стремиться использовать его положительные стороны для устранения недостатков. Такие страны, как Финляндия, Южная Корея, Гонконг, Япония, Сингапур и др., смогли выстроить свои системы образования в соответствии с требованиями новых цивилизационных тенденций. Опыт других стран заслуживает изучения во всех отношениях. В конце концов, качественное образование должен не только удовлетворять общественные потребности, но и иметь реальную возможность руководить и двигать вперед общество и экономику.

**Образование как основа социального и экономического прогресса.** Качественное образование – это не просто знание фактов и цифр. Это способность критически мыслить, адаптироваться к изменениям, решать проблемы и работать в команде. Влияние образования на развитие экономики и общества невозможно переоценить. Страны, которые инвестируют в образование, обеспечивают своим гражданам доступ к знаниям, что позволяет улучшать качество жизни, увеличивать производительность труда и создавать инновационные продукты и услуги.

В развитых странах качественное образование стало основой социального прогресса. Например, в странах Скандинавии система образования нацелена на развитие креативности и критического мышления у студентов, что способствует высокому уровню инноваций и технологических достижений. В свою очередь, это ведет к устойчивому экономическому росту и повышению уровня жизни.

Для Кыргызстана образование – это не про-

сто путь к карьерному росту граждан, но и ключ к развитию социального капитала, укреплению демократии и улучшению качества жизни в целом. Развитая образовательная система способствует социальной мобильности, снижению уровня бедности и неравенства.

В Кыргызской Республике образование регулируется Конституцией и рядом законодательных актов, которые ставят своей целью обеспечение доступности и качества образовательных услуг. Так, согласно статье 42 Конституции Кыргызской Республики, каждый гражданин имеет право на образование, которое должно быть доступным и качественным. Министерство образования и науки Кыргызской Республики реализует государственную политику по улучшению образовательной системы, внедряя современные методики и обеспечивая подготовку квалифицированных кадров.

**Текущие проблемы образования в Кыргызстане.** Несмотря на достижения, Кыргызстан сталкивается с множеством проблем в сфере образования, которые препятствуют обеспечению высокого качества образовательных услуг. Одной из основных проблем является недостаточное финансирование образовательных учреждений. Несмотря на усилия государства, значительная часть образовательных учреждений, особенно в сельской местности, не имеет доступа к современным образовательным технологиям и материалам.

Другим важным аспектом является нехватка квалифицированных преподавателей. Особенно остро это ощущается в сельских районах, где учителя не всегда могут пройти повышение квалификации или получить современные знания и навыки. Часто это связано с низким уровнем заработной платы и отсутствием стимулов для привлечения специалистов в удаленные регионы.

Еще одной проблемой является устаревшая учебная база. Множество учебников и образовательных материалов не соответствуют современным стандартам и не отражают актуальные знания в различных областях. Это затрудняет процесс обучения и ограничивает возможности студентов для получения качественного образования.

Разница в уровне образования между городом и селом также остается актуальной про-

блемой. В городах школы и вузы часто имеют более высокие стандарты образования, в то время как в сельской местности проблемы с доступностью учебных заведений, качеством преподавания и инфраструктурой остаются значительными.

**Реформа образования в Кыргызстане.** В последние годы в Кыргызстане проводится ряд образовательных реформ, направленных на улучшение качества образования и повышение доступности образовательных услуг для всех слоев населения. Одним из наиболее значимых шагов стало внедрение новых образовательных стандартов, нацеленных на повышение качества преподавания и усвоения материала. Важным аспектом реформ является внедрение информационных технологий в образовательный процесс.

Вместе с тем важно отметить, что многие реформы сталкиваются с трудностями при реализации. Проблемы с финансированием, недостаток квалифицированных кадров и сложности в адаптации новых стандартов к реальным условиям являются препятствиями для эффективной реформы. Тем не менее, международное сотрудничество, участие в различных образовательных программах, а также опыт стран с успешными образовательными моделями могут помочь Кыргызстану на пути к улучшению образовательной системы.

Качественное образование способствует формированию интеллектуального потенциала нации, воспитанию гражданской ответственности и развитию инновационного мышления. В рамках стратегии устойчивого развития Кыргызской Республики до 2040 г. особое внимание уделяется реформированию образовательной системы, включая повышение квалификации педагогов, модернизацию учебных программ и расширение доступа к цифровым образовательным ресурсам (Государственная программа «Стратегия устойчивого развития Кыргызской Республики на 2018-2040 годы» // Министерство экономики КР).

Программы, направленные на повышение квалификации преподавателей, также играют важную роль в реформировании системы образования. Программы профессиональной подготовки и переподготовки учителей способствуют улучшению качества преподавания и повышению мотивации педагогов.

**Влияние внешней миграции на образование в Кыргызстане.** Внешняя миграция является важным фактором, оказывающим влияние на систему образования в Кыргызстане. Многие квалифицированные специалисты, включая преподавателей и ученых, уезжают за рубеж в поисках лучших условий для работы и жизни. Это приводит к нехватке высококвалифицированных кадров в образовательной сфере, что затрудняет развитие системы образования и снижает качество образования в стране.

Кроме того, многие граждане Кыргызстана, работающие за рубежом, сталкиваются с трудностями при возврате на родину, поскольку система образования не всегда соответствует международным стандартам. Возвращение трудовых мигрантов в Кыргызстан в поисках лучших условий жизни и работы часто сопряжено с трудностями адаптации к образовательной системе, что требует дополнительных усилий для интеграции мигрантов в национальную образовательную среду.

**Перспективы и рекомендации.** Для улучшения качества образования в Кыргызстане необходимо учитывать современные тенденции и адаптировать систему образования к новым условиям. Одним из важнейших шагов является развитие и поддержка цифрового образования. Внедрение онлайн-курсов, электронных учебников и образовательных платформ может помочь обеспечить доступ к качественному образованию для студентов в удаленных районах страны.

Важно также укрепить связи между образовательными учреждениями и реальным сектором экономики. Студенты должны иметь возможность проходить практику на предприятиях, что обеспечит их подготовленность к требованиям рынка труда и повысит конкурентоспособность. Программы дуального образования, сочетающие теорию и практику, могут значительно повысить эффективность образования.

Кроме того, необходимо продолжать работу по улучшению условий для преподавателей, увеличению заработных плат и созданию стимулов для их профессионального роста. Это будет способствовать привлечению квалифицированных специалистов в сферу образования.

И в заключении качественное образование –

это залог успешного будущего Кыргызстана. Несмотря на существующие проблемы, есть возможности для значительного улучшения системы образования, и ключевую роль в этом процессе могут сыграть как государственные реформы, так и активное участие общества и международных партнеров. Об-

разование должно стать основой для формирования конкурентоспособной экономики, развития социальной мобильности и укрепления демократии в стране. Качественное образование является не только правом каждого гражданина, но и залогом устойчивого развития государства в целом.

## QUALITY EDUCATION – THE WAY TO THE FUTURE

**ZHOLDUBAI kyzy N.**

Senior Lecturer

**IMENOVA Medina Yzabekovna**

Lecturer

Kyrgyz National University named after Zh. Balasagyn  
Kyrgyzstan, Bishkek

*The article analyzes the role of quality education as a basis for social and economic progress in Kyrgyzstan in the context of globalization and technological change. The main problems of the country's educational system, such as insufficient funding, lack of qualified teachers and outdated educational facilities, are considered. The importance of educational reforms aimed at improving the quality and accessibility of educational services, as well as the impact of external migration on the education system, are noted. The article emphasizes the importance of developing digital education, professional training of teachers and strengthening the connection between educational institutions and the real sector of the economy. Conclusions are made on the need to continue reforms and involve international partners in improving the education system of Kyrgyzstan.*

**Keywords:** quality education, socio-economic progress, Kyrgyzstan, educational reform, external migration, digital education, migration of qualified personnel, social mobility, educational standards, innovations in education, accessibility of education, international cooperation.

УДК 159.955

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ КРЕАТИВНОСТИ МЫШЛЕНИЯ В АСПЕКТЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**ЗАГУМЁННАЯ Екатерина Дмитриевна**

студент

*Научный руководитель:* **РОМАНКО Оксана Анатольевна**

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры психологии образования и развития

Нижевартовский государственный университет

г. Нижневартовск, Россия

*Статья посвящена теоретическому анализу подходов к исследованию креативности мышления в психологической науке. Проанализирована связь мышления и речи, в частности как коммуникативного компонента. Выявлена взаимосвязь креативности мышления и коммуникативной компетентности специалистов сферы образования, что открывает возможности для развития эффективной профессиональной коммуникации.*

**Ключевые слова:** креативность, творчество, мышление, креативность мышления, речь, коммуникативная компетентность.

**В** условиях динамично изменяющегося мира развитие креативности как компетенции приобретает ключевое значение в профессиональной деятельности специалистов образования – педагогов, психологов, наряду с повседневной жизнью человека. Современное общество требует непрерывного обучения специалистов, развитие их способности к неординарному мышлению и адекватному реагированию в нестандартных ситуациях. Глобальные и локальные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги и психологи, становятся все более сложными и требуют их решения.

Понятие креативности многогранно и разнообразно. Зарубежные исследователи рассматривают креативность в зависимости от психологического направления: «... креативность как черта личности (А.Х. Маслоу, К. Роджерс и др.), креативность как способность (К. Смит, и др.), креативность как процесс (П. Торренс, Д. Симсон, Э. Фромм и др.), креативность как продукт (Дж. Гилфорд, Г. Уоллес, С. Медник, З. Фрейд и др.)» [3, с. 16].

Не менее значимый вклад в изучение креативности внесли отечественные исследователи, которые рассматривают данное явление в различных подходах: «...творчество как механизм развития (С.С. Гольдентрихт, Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарев, А.П. Тряпицына), охарактеризованы структура и содержание творческой учебно-познавательной деятельности (И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый), рассмотрены вопросы развития личности, ее творческой самореализации в креативном образовании (М.М. Зиновкина, Г.Л. Ильин, А.В. Морозов, В.Г. Рындак, А.В. Хуторской, Д.В. Чернилевский)» [6, с. 5].

Изучая креативность как процесс, деятельность, П. Торренс дает следующее определение термина «креативность – это не специальная, а обобщенная способность, которая базируется на констелляции общего интеллекта, личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению» [8, с. 5]. Под креативностью автор понимал обостренную восприимчивость к проблемам, недостатку знаний, противоречиям, и фиксирование этих проблем, поиска их решений, выдвижения и проверку гипотез, а также нахождение результата [4, с. 158].

В работах А.В. Брушлинского, О.К. Тихомирова и их последователей подчеркивается

необходимость изучения не только результативной, но и процессуальной стороны творческого акта [9, с. 14]. Такой подход позволяет анализировать не столько результат творчества, сколько сам механизм его возникновения – последовательность этапов, факторы, влияющие на продуктивность творческого акта.

Значительный вклад внес Г. Уоллес, предложивший свою четырехстадийную модель творческого процесса, состоящую из стадий: стадия подготовки – сознательная работа по изучению новой информации, планирование предполагаемой работы, определение последовательности элементов, на которые будет обращено внимание; стадия инкубации – в негативном смысле воздержания от добровольного обдумывания конкретной проблемы, то есть период бессознательной переработки имеющейся информации; стадия озарения – момент внезапного инсайта, когда решение проблемы приходит в виде целостного образа или идеи. Эта стадия не поддается волевым усилиям, и является чередой ассоциаций, незаметной внутренней работы; стадия проверки – критическая проверка и оформление полученного решения. На этом этапе происходит проверка правильности идеи и оформление [10, с. 91-98].

Четырехфазная модель творческого процесса была предложена Я.А. Пономаревым. Он считал, что на первой фазе субъект осуществляет логический анализ проблемы, на второй – у него появляется интуитивное решение, на третьей человек осуществляет вербализацию (словесную формулировку) интуитивного решения, на четвертой происходит формализация вербализованного (словесного) решения или придание ему логически завершенной формы [9, с. 44].

В процессуальном подходе в исследованиях мышления и творчества А.В. Брушлинский основным тезисом говорит о том, что «познавая и преобразуя окружающую действительность, человек видоизменяет и себя самого» [1, с. 23]. Автор выделял личностный (мотивационные основы интеллектуальной активности человека, которые связаны с его отношением проблемным ситуациям) и процессуальный (анализ психических процессов анализа, синтеза и обобщения) аспекты мышления. Так, А.В. Брушлинский рассматривал познавательную деятельность как

динамический процесс постоянного взаимодействия субъекта с окружающей действительностью. В связи с этим он утверждал необходимость системного изучения всех аспектов данного взаимодействия, считая такую комплексную исследовательскую программу ключевой задачей современной психологии мышления [9, с. 45].

Следовательно, рассмотрение процессуального подхода к креативности открывает новые перспективы для решения проблем в развитии коммуникативной компетенции. Реализация креативного потенциала личности имеет выраженную коммуникативную составляющую, что особенно актуально для специалистов образования, в частности педагогов и психологов. Исследования коммуникативной компетенции рассматриваются учеными, как правило, через механизмы взаимосвязи мышления и речи.

При изучении проблемы взаимосвязи мышления и речи принципиальное значение имеет позиция Л.С. Выготского, который подчеркивал, что единство мышления и речи отражается в значении слова, которое оказывается одновременно речевым и интеллектуальным феноменом. Значение слова есть феномен мышления лишь в той мере, в какой мысль связана со словом и воплощена в слове, и наоборот: оно есть феномен речи лишь в той мере, в какой речь связана с мыслью и освещена ее светом [2, с. 284-285].

По мнению С.Л. Рубинштейна, между речью и мышлением существует единство, но не тождество. Речь включается в сам процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. Формируя свою речевую форму, мышление само формируется, в результате, мышление и речь включаются в единство одного процесса. Мышление невозможно без речи: его смысловое содержание всегда имеет чувственного носителя, более или менее переработанного и преобразованного его семан-

тическим содержанием. Установленная взаимосвязь мышления и речи находит свое практическое выражение в коммуникативном компоненте речи. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, речь выполняет две основные функции: «...коммуникативная и сигнификативная, благодаря которым речь является средством общения и формой существования мысли, сознания, формируются одна через другую и функционируют одна в другой» содержанием [7, с. 466-467].

Коммуникативная компетентность психологов и педагогов как специалистов образования – это определенный уровень формирования личного и профессионального опыта в аспекте взаимодействия с людьми, требующего развитых коммуникативных способностей для успешного функционирования в профессиональной среде. Главные источники приобретения коммуникативной компетентности: развитие языковых навыков коммуникации, опыт межличностного общения в деловой сфере, повседневных и специальных коммуникативных ситуациях; знания, общая эрудиция и обучение коммуникации научными методами. [5, с. 101-102].

Таким образом, на сегодняшний день в рамках профессионального становления специалистов образования коммуникативная компетентность является одной из ведущих профессиональных компетенций, определяющая успешность профессионального взаимодействия. Проблема развития коммуникативной компетенции связана, по мнению многих ученых, с такой составляющей, как креативность мышления. Следующим этапом работы будет разработка организации эмпирического исследования психологических характеристик коммуникативной компетенции, а также уровня креативности мышления специалистов в сфере образования с дальнейшим определением проблем и прогнозом ресурсов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Брушлинский А.В.* Мышление: процесс, деятельность, общение / А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, Б.О. Есенгазиева и др.; отв. ред. А.В. Брушлинский; Акад. Наук СССР, Ин-т психологии. – М.:, 1982. – 285 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2008. – 352 с.
3. *Захарова О.Г.* Определение понятия «креативность» в научной литературе // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 15-17. – URL:<https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12734/> (дата обращения: 15.05.2025).

4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – М. [и др.]: Питер, 2009 (СПб.: Печатный двор им. А.М. Горького). – 444 с.
5. Ливак Н.С. Особенности коммуникативной компетенции психолога в сфере образования // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 1. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnoy-kompetentsii-psihologa-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 19.05.2025).
6. Мороз В.В. Развитие креативности студентов: монография. – Оренбург: ОГУ, 2011. – 183 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Питер, 2002. – 720 с.
8. Туник Е.Е. Диагностика креативности тест Е. Торренса. – СПб.: Иматон, 1998. – 171 с.
9. Яголковский С.Р. Психология креативности и инноваций: учебное пособие / С.Р. Яголковский; Гос. Ун-т Высш. Шк. Экономики. – М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2007. – 157 с.
10. Wallas G. The art of thought // Creativity. Penguin Education. 1970.

## THEORETICAL ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF CREATIVE THINKING IN THE ASPECT OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

ZAGUMYONNAYA Ekaterina Dmitrievna

Student

Scientific Supervisor: ROMANKO Oksana Anatolyevna

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Development

Nizhnevartovsk State University

Nizhnevartovsk, Russia

*The article is devoted to the theoretical analysis of approaches to the study of creative thinking in psychological science. The connection between thinking and speech, in particular as a communicative component, is analyzed. The interrelation of creative thinking and communicative competence of educational specialists is revealed, opening up opportunities for the development of effective professional communication.*

**Keywords:** creativity, oeuvre, thinking, creative thinking, speech, communicative competence.

## ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

ЗЕКИЕВА Петимат Масудовна

кандидат филологических наук, доцент

ДЖАМУЛАЕВА Джамиля Хамзатовна

студент

Чеченский государственный педагогический университет

г. Грозный, Россия

*В статье анализируются возможности, которые предоставляет искусственный интеллект для улучшения качества образования, расширения доступа к приложениям, а также учитываются риски, связанные с этим, такие как этические проблемы, предубеждения, алгоритмы и снижение роли преподавателей. Подводя итог, представлен опрос, призванный оценить отношение студентов к внедрению искусственного интеллекта в учебный процесс, и сделан вывод о необходимости сбалансированного и ответственного подхода к применению высшего образования, учитывающего как преимущества, так и возможные негативные последствия.*

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, высшее образование, риски, опрос студентов.

**И**скусственный интеллект (ИИ) стремительно внедряется во все сферы нашей жизни, и высшее образование не стало исключением. С развитием технологий и увеличением объемов данных, доступных для анализа, образовательные учреждения начинают использовать ИИ для улучшения учебного процесса, повышения качества образования и оптимизации административных задач.

В данной работе мы рассмотрим, как возможности, которые предоставляет ИИ в высшем образовании, так и риски, связанные с его использованием.

Р.А. Амиров и У.М. Билалова говорят, что «искусственный интеллект – это интеллектуальная система, главной задачей которой является моделирование умственных и образовательных процессов» [1, с. 81].

Возможности искусственного интеллекта в высшем образовании:

1. Искусственный интеллект может анализировать данные об успеваемости каждого учащегося, его стиле обучения и интересах, чтобы создавать персонализированные учебные планы и предлагать наиболее подходящие ресурсы.

2. Автоматизация рутинных задач: искусственный интеллект может автоматизировать многие рутинные задачи, выполняемые преподавателями, такие как проверка заданий, ответы на вопросы учащихся и организация учебного процесса. Это освобождает время преподавателей для более творческих задач.

3. Улучшение доступности образования: **доступ к образовательным ресурсам** С помощью ИИ студенты могут получать доступ к обширным библиотекам знаний и образовательным ресурсам, включая видеолекции, интерактивные задания и специализированные курсы, что делает обучение более доступным и разнообразным.

Риски искусственного интеллекта в высшем образовании:

1. Этические вопросы: использование ИИ в образовании поднимает ряд этических вопросов, связанных с приватностью данных, предвзятостью алгоритмов и влиянием на роль преподавателя.

2. Предвзятость алгоритмов: алгоритмы ИИ обучаются на данных, и если эти данные предвзяты, то и результаты работы алгорит-

ма будут предвзятыми. Это может привести к дискриминации отдельных групп студентов и к несправедливой оценке их знаний.

3. Снижение роли преподавателя: внедрение в образование может привести к снижению роли преподавателя как источника знаний и к дегуманизации образовательного процесса. Необходимо помнить, что ИИ – это всего лишь инструмент, который должен помогать преподавателям, а не заменять их.

4. Зависимость от технологий: чрезмерное увлечение может привести к зависимости от технологий и к снижению способности студентов к самостоятельному мышлению и решению проблем. Стивен Даггэн рассматривает искусственный интеллект как «дополнительный интеллект», который позволяет всем участникам получать и обрабатывать информацию, необходимую для принятия более информационных решений [2, с. 12]. Поэтому мы должны понимать, что ИИ – это лишь инструмент, с помощью которого можно достичь определенных знаний и результатов, но никак не абсолютное решение в обучении.

5. Проблемы с надежностью и безопасностью: его системы могут быть подвержены ошибкам и сбоям, а также уязвимы к кибератакам.

**Опрос:** Отношение студентов к использованию ИИ в высшем образовании.

Для оценки отношения студентов к использованию ИИ в образовательном процессе был проведен опрос среди 50 студентов. Результаты опроса представлены ниже:

Вопрос 1: считаете ли вы, что использование ИИ может улучшить качество образования?

- a. Да.
- b. Нет.
- c. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 2: готовы ли вы использовать ИИ-инструменты в процессе обучения?

- a. Да, с удовольствием.
- b. Да, если это будет полезно для учебы.
- c. Нет, предпочитаю традиционные методы обучения.
- d. Затрудняюсь ответить.

Вопрос 3: какие риски, связанные с использованием ИИ в образовании, вас больше всего беспокоят? (можно выбрать несколько вариантов).

- а. Предвзятость алгоритмов  
 б. Снижение роли преподавателя  
 в. Зависимость от технологий

- г. Никакие, я не вижу рисков  
 д. Другое  
 Результаты показаны на рисунке 1.

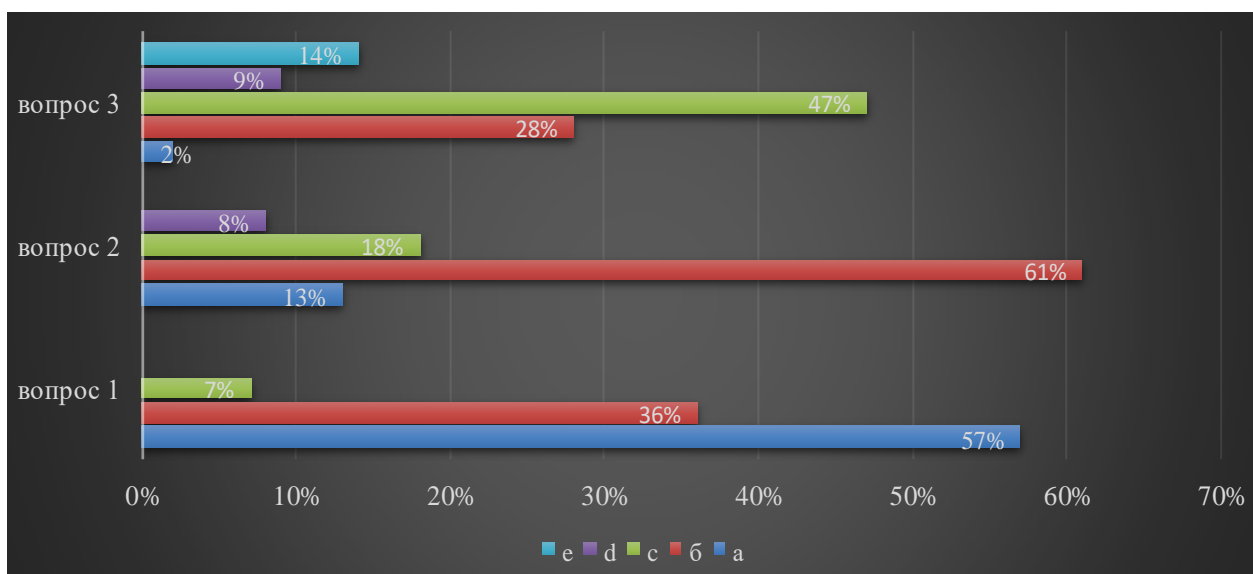


Рисунок 1. Результаты опроса

На основе полученных данных можно сделать предварительные выводы о том, что большинство студентов позитивно относятся к использованию ИИ, однако обеспокоены вопросами зависимости от технологий и снижении роли преподавателя. Необходимо провести более масштабное исследование для подтверждения этих выводов.

Влияние искусственного интеллекта на высшее образование – многогранная и сложная проблема. С одной стороны, ИИ предла-

гает множество возможностей для улучшения качества обучения и управления образовательными процессами, с другой стороны, необходимо учитывать риски, связанные с этикой, доступом к технологиям и качеством образования. Следует помнить, что ИИ – это инструмент для улучшения и упрощения обучения при правильном применении, но не замена преподавателя или ваших собственных знаний. Нужно уметь использовать его правильно и, самое главное, в меру.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Амиров Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // *Управленческое консультирование*. – 2020. – № 3. – С. 80-88.
2. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / ред. С.Ю. Князева; пер. с англ.: А.В. Паршакова. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – 45 с.

## THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON HIGHER EDUCATION: OPPORTUNITIES AND RISKS

**ZEKIEVA Petimat Masudovna**

Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor

**DZHAMULAYEVA Jamilya Khamzatovna**

Student

Chechen State Pedagogical University

Grozny, Russia

*The article analyses the opportunities provided by artificial intelligence to improve the quality of education, expand access to applications, and also takes into account the risks associated with this, such as ethical issues, biases, algorithms, and the declining role of teachers. To summarize, a survey is presented designed to assess students' attitudes towards the introduction of artificial intelligence into the educational process, and it is concluded that a balanced and responsible approach to the application of higher education is necessary, taking into account both the advantages and possible negative consequences.*

**Keywords:** artificial intelligence, higher education, risks, student survey.

## ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПЕРСПЕКТИВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ИНДЕНБАУМ Елена Леонидовна**

доктор психологических наук, профессор

заведующая кафедрой комплексной коррекции нарушений детского развития

**ГОСТАР Анна Алексеевна**

кандидат психологических наук, доцент

доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития

Иркутский государственный университет

г. Иркутск, Россия

*Современный педагог должен обладать не только разнообразными профессиональными компетенциями, но и владеть инклюзивной компетентностью. Образовательная среда в России все больше становится инклюзивной, в образовательных организациях обучаются дети с разными вариантами ограниченных возможностей здоровья. В связи с этим поднимаются вопросы о готовности педагогов к работе с детьми, имеющими ОВЗ, в условиях инклюзии. Педагоги должны занять не только об особенностях развития детей, испытывающих трудности обучения и адаптации, но и иметь мотивацию оказания специальной помощи этим обучающимся. Для этого у педагогов должны быть развиты определенные качества личности, что задает новые траектории саморазвития современного педагога. Рассмотрению структуры инклюзивной компетентности педагогов, ее оценки и развитию посвящена данная статья. Предложен авторский взгляд на содержание понятия «инклюзивная компетентность», уточнены качества личности, которые способствуют ее формированию у педагогов.*

**Ключевые слова:** инклюзивная компетентность педагога, личность современного педагога, дети с трудностями обучения, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение.

Современной школой востребованы специалисты, обладающие не только суммой определенных профессиональных знаний и навыков, но и мотивированные на работу в специфических условиях инклюзивного обра-

зовательного процесса [1; 3; 4]. Теоретически это должны быть люди, стремящиеся к самообразованию и самосовершенствованию, готовые овладеть новыми знаниями, приобретая «инклюзивную компетентность» – способ-

ность достигать нормативно определенных целевых результатов образования ребенка с особыми образовательными потребностями, обучающегося в условиях инклюзии и продуктивно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, сохраняя при этом психологическое благополучие [2].

Однако становление инклюзивной компетентности педагога, даже при наличии у него достаточной мотивации, затруднено из-за многих причин. Важнейшей является наличие очень значимого противоречия между нацеленностью образовательного процесса на результат, признаваемый в первую очередь в области академических достижений, и совершенно другими критериями успеха в образовании преобладающей части детей с нарушениями в развитии.

Для достижения инклюзивной компетентности от педагога требуется отчетливое понимание возможностей конкретного обучающегося с особыми образовательными потребностями, сформированная способность определить уровень его актуального развития и использовать в обучении дидактические приемы, методики, адекватные именно для этого уровня, причем без гарантии их эффективности. Поэтому первым компонентом инклюзивной компетентности можно рассматривать *адекватное целеполагание*.

Инклюзивная компетентность (понимание того, КАК учить ребенка с особыми образовательными потребностями) должна рассматриваться в качестве наиболее важной перспективы современного педагогического образования. Критерии успеха педагога в образовании детей с особыми потребностями должны быть тщательно продуманы. И они, конечно, не могут быть общими для всех нарушений и вариантов адаптированных образовательных программ.

Инклюзивная компетентность педагога предполагает развитие аналитических и рефлексивных способностей, касающихся понимания причин трудностей (неуспешности) выполнения любого задания. Чем оно проще, тем легче проанализировать причину, поэтому любые задания трансформируются так, чтобы можно было достоверно ответить на этот вопрос. Например, неумение решать задачу может содержать в своей основе массу

причин: не слушал, не понял, не запомнил числовые данные, не соотнес ключевое слово с требуемым действием, не смог оформить и т. д. При этом причины могут меняться. Диагностика проводится с помощью стандартных педагогических приемов: просьба повторить, ответить на наводящие вопросы, воспользоваться наглядностью, произвести практические действия и т. п. Для разных причин существуют различные способы коррекции.

Педагогу следует научиться ставить перед собой доступные цели, которые также разбиваются на конкретные шаги. Если подобного умения нет, чрезвычайно легко подвергнуться эмоциональному выгоранию.

Важнейшее значение в саморазвитии инклюзивной компетентности принадлежит формированию у детей желания как минимум посещать школу, а уже затем пробуждению интереса к чему-либо конкретному. Поэтому ребенку с особыми образовательными потребностями, совершенно независимо от того, каков характер имеющегося нарушения, следует создавать «зону успешности».

Вторым компонентом инклюзивной компетентности можно считать *способность к командному взаимодействию с другими специалистами сопровождения*. Командное взаимодействие стало очень популярным термином, однако, к сожалению, его целесообразное структурирование часто затруднено и сводится к обсуждению проблем и неудач обучающегося, что непродуктивно. Важнейшим условием является «общее семантическое пространство»: единое понимание процесса и закономерностей развития ребенка, его особых образовательных потребностей, сущности запланированных результатов и т. п. Одной из наиболее сложных проблем становится привлечение родителей к образовательному процессу.

Третьим компонентом инклюзивной компетентности можно рассматривать саморазвитие профессионально-значимых качеств личности (ПЗЛК). К ним относится сочетание личностных черт (черта личности, по определению, это склонность вести себя определенным образом в широком спектре жизненных ситуаций), облегчающее обсуждаемую профессиональную деятельность. Достаточная интеллектуальная гибкость, эмоциональная

устойчивость, сила «сверх-Я», проницательность, умеренная демонстративность, высокий самоконтроль, которые уже есть у человека, помогут ему легче сформировать необходимые ПЗЛК.

Для развития ПЗЛК необходимы *личностные ресурсы*, где основная роль принадлежит таким системным качествам как рефлексивность, ответственность, саморегуляция, интернальность, гуманистическая направленность. Все эти качества относятся к самоформируемому.

Важными компонентами развития ПЗЛК являются собственно педагогические умения (объяснить, заинтересовать, похвалить) и социально-перцептивная (коммуникативная) и аутопсихологическая компетентность самого педагога. Социально-перцептивную компетентность можно рассматривать, как адекватное восприятие своего профессионального окружения. Она позволяет продуктивно взаимодействовать с коллегами, родителями, администрацией.

Аутопсихологическая компетентность (понимание и принятие достоинств и недостатков собственной личности и, в частности, осознание своих ресурсов) помогает сохранять психологическое здоровье. Это проис-

ходит как раз за счет возможности использовать охарактеризованные выше ресурсы для продуктивного переживания возникающих психологически напряженных профессиональных ситуаций.

Продуктивное переживание отличается от непродуктивного тем, что в первом случае человек не теряет ни самоуважения, ни уважения к своему партнеру по взаимодействию, а находит правильную линию поведения. Во втором случае человек позволяет себе нанести удар по самоуважению. Чаще всего это происходит из-за недостаточно развитой рефлексии и неумения профессионально общаться с коллегами.

Самый важный – системообразующий блок ПЗЛК – мотивация профессионального самосовершенствования. Если посмотреть с этих позиций, то способность учить ребенка, который без образования просто погибнет (в нравственном или даже в физическом смысле), это огромный повод для самоуважения.

Таким образом, современный педагог должен обладать инклюзивной компетентностью. Предложенная нами ее структура, может способствовать саморазвитию педагогов, обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 5-16.
2. *Инденбаум Е.Л.* Сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии: проблемные аспекты // Дефектология. – 2019. – № 4. – С. 37-46.
3. *Назарова Н.М.* К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения // Специальное образование. – 2012. – № 2(26). – С. 6-12.
4. *Шеманов А.Ю., Екушевская А.С.* Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // Современная зарубежная психология. – 2018. – Том 7, № 1. – С. 29-37.

## INCLUSIVE COMPETENCE OF THE EDUCATOR AS A PERSPECTIVE OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION

**INDENBAUM Elena Leonidovna**

Doctor of Sciences in Psychology, Professor

Head of the Department of Comprehensive Correction of Child Developmental Disorders

**GOSTAR Anna Alekseevna**

Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor

Associate Professor at the Department of Comprehensive Correction of Child Developmental Disorders

Irkutsk State University

Irkutsk, Russia

*The modern educator must possess not only a variety of professional competencies but also the inclusive competence. The educational environment in Russia is becoming increasingly inclusive, with educational organisations accommodating children with diverse health limitations. In this regard, questions are raised about the readiness of educators to work with children who have health limitations in an inclusive environment. Educators should not only be knowledgeable about the developmental characteristics of children experiencing learning and adaptation difficulties but also possess the motivation to provide specialised assistance to these learners. For this purpose, educators should develop specific personality traits, which sets new trajectories for the self-development of the modern educator. This article is dedicated to examining the structure of educators' inclusive competence, its assessment, and its development. The authors propose their view on the content of the concept of «inclusive competence» and clarify the personality traits that contribute to its formation in educators.*

**Keywords:** inclusive competence of the educator, personality of the modern educator, children with learning difficulties, children with health limitations, inclusive education.

## РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

**ИСМАИЛОВА Айнур Тарбиз кызы**

магистрант

Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

г. Симферополь, Россия

*В статье представлен теоретический обзор исследований по развитию эмоциональной сферы у детей с нарушениями зрения. Рассмотрены теоретические основы эмоционального развития и особенности формирования эмоциональной сферы у ДНЗ. Описаны методы и подходы к коррекции эмоциональных нарушений у данной категории детей.*

**Ключевые слова:** эмоциональная сфера, нарушения зрения, дети, развитие, коррекция.

**П**роблема развития эмоциональной сферы у детей с нарушениями зрения (ДНЗ) является актуальной в специальной психологии и педагогике. Зрение играет важную роль в формировании эмоционального опыта, социальной адаптации и общего психического развития ребенка. Дети с нарушениями зрения испытывают трудности в восприятии эмоциональных проявлений окружающих, что может приводить к проблемам в общении, саморегуляции и формировании адекватной самооценки.

Эмоциональное развитие ребенка – это сложный процесс, который включает в себя формирование способности распознавать, понимать, выражать и регулировать эмоции. Важную роль в этом процессе играют социальное взаимодействие, обучение и влияние окружающей среды [1].

Согласно теории привязанности Джона Боулби, надежная привязанность к значимому взрослому является основой для развития эмоциональной устойчивости и социальной компетентности ребенка [7]. Для ДНЗ фор-

мирование надежной привязанности может быть затруднено из-за сложностей в установлении зрительного контакта и интерпретации невербальных сигналов.

Теория дифференциальных эмоций Кэррола Изарда подчеркивает важность врожденных базовых эмоций, таких как радость, гнев, страх и печаль, которые проявляются у младенцев и служат основой для дальнейшего эмоционального развития [9]. Для ДНЗ развитие и дифференциация эмоций может быть затруднены из-за ограничений в сенсорном опыте.

Исследования показывают, что ДНЗ испытывают ряд специфических трудностей в развитии эмоциональной сферы [5]. К ним относятся:

1. Трудности в распознавании эмоций по невербальным сигналам: Дети с нарушениями зрения испытывают трудности в распознавании эмоций по выражению лица, жестам и позе тела. Это может приводить к неверной интерпретации поведения окружающих и проблемам в общении [3].

2. Ограниченный эмоциональный опыт: Ограничение зрительного восприятия может приводить к обеднению эмоционального опыта ребенка и затруднять формирование эмоциональных представлений.

3. Сложности в выражении эмоций: Некоторые ДНЗ могут испытывать трудности в выражении своих эмоций, особенно невербально. Это может быть связано с отсутствием зрительного контроля над мимикой и жестами.

4. Повышенная тревожность и страхи: ДНЗ часто испытывают повышенную тревожность и страхи, связанные с ограничениями в ориентации и познании окружающего мира [2].

5. Проблемы в социальной адаптации: Трудности в общении и понимании социальных ситуаций могут приводить к проблемам в социальной адаптации ДНЗ [4].

Существуют различные методы и подходы к развитию эмоциональной сферы у ДНЗ, направленные на компенсацию зрительного дефицита и формирование адекватных эмоциональных представлений. К ним относятся:

1. Развитие аудиального восприятия: Музыкальная терапия. Использование музыки для стимуляции эмоциональной сферы, развития слухового внимания и ритмического чувства. Музыкальная терапия способствует снижению тревожности, улучшению настроения и развитию социальных навыков у ДНЗ. Развитие слуховой дифференциации: Игры и упражнения, направленные на различение звуков окружающей среды, голосов людей, интонаций. Это помогает детям лучше понимать эмоциональное состояние других людей по голосовым сигналам [6].

2. Тактильное обследование предметов и объектов. Предоставление возможности исследовать предметы различной формы, текстуры, размера. Это помогает детям формировать целостные представления об окружающем мире и связывать их с определенными эмоциями [5]. Например, гладкий шелк может ассоциироваться с нежностью, а колючий кактус – с раздражением.

3. Обонятельное и вкусовое восприятие.

4. Вербализация эмоций. Обучение детей словесному обозначению эмоций и использованию вербальных средств для их выражения.

5. Обучение распознаванию эмоций по слуху. Использование голосовых сигналов для обучения распознаванию эмоций [8].

6. Социальное взаимодействие и развитие социальных навыков.

Выводы. Развитие эмоциональной сферы является важным аспектом комплексной реабилитации ДНЗ. Современные исследования и теоретические подходы позволяют разрабатывать эффективные методы и программы, направленные на компенсацию зрительного дефицита, формирование адекватных эмоциональных представлений, развитие социальных навыков и повышение адаптивных возможностей ДНЗ. Дальнейшие исследования в этой области необходимы для разработки более эффективных и дифференцированных подходов к развитию эмоциональной сферы у детей с различными формами и степенями нарушения зрения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Элькониной. – М.: Педагогика. 1984 – 432 с.
2. *Григорьева Н.П.* Психологические особенности эмоциональной сферы дошкольников с нарушением зрения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – № 4. – 2010. – С. 85-93.

3. Горская И.Ю., Захарова Т.В. Особенности эмоционального интеллекта у младших школьников с нарушениями зрения // Специальное образование. – № 1. – 2018. – С. 56-63.
4. Денискина В.З. Особенности социальной адаптации детей с нарушением зрения. – М.: Экзамен, 2009 – 224 с.
5. Литвак А.Г. Тифлопсихология. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
6. Солнцева Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. – М.: Полиграф сервис, 2006. – 316 с.
7. Bowlby J. Attachment and Loss. Attachment. New York: Basic Books, 1969. P. 326.
8. Ekman P. An argument for basic emotions // Cognition & Emotion. № 6(3-4). 1992. P. 169-200.
9. Izard C.E. The psychology of emotions. New York: Plenum Press. 1991.

## DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS: A THEORETICAL REVIEW

ISMAILOVA Aynur Tarbiz kyzy

Undergraduate Student

Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky  
Simferopol, Russia

*The article presents a theoretical overview of research on the development of the emotional sphere in children with visual impairments. It examines the theoretical foundations of emotional development and the specific characteristics of emotional sphere formation in children with visual impairments (CVI). Methods and approaches for correcting emotional disorders in this category of children are described.*

**Keywords:** emotional sphere, visual impairments, children, development, correction, social adaptation.

## ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АЛАЛИЕЙ

КАЛАШНИКОВА Лилия Александровна

студент

БЕКIROVA Мерьем Икремовна

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования  
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова  
г. Симферополь, Россия

*Данная статья посвящена комплексному анализу применения игровых технологий в контексте коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста с алалией. Данное состояние может оказывать значительное негативное влияние на психосоциальное и эмоциональное развитие ребенка, что в свою очередь требует разработки и внедрения эффективных коррекционных методов. В рамках исследования рассматриваются современные подходы к использованию игровых методик в логопедической практике, их теоретическое обоснование и практическая эффективность.*

**Ключевые слова:** игровые технологии, развитие речи, дети с алалией, дошкольный возраст.

В современном мире игровая деятельность становится важным инструментом в обучении и развитии детей, особенно тех, кто сталкивается с речевыми нарушениями, такими как алалия. Игровые технологии предоставляют уникальные возможности для создания благоприятной среды, способствующей

развитию речевых навыков у дошкольников. Они не только делают процесс обучения более увлекательным, но и помогают детям преодолевать барьеры в общении, что особенно актуально для детей с алалией.

Данную проблему исследования рассматривали такие авторы как: Т.В. Нестерова,

Е.В. Рязанова, А.А. Кокшарова, А.Ю. Спрукт и другие.

Игровые технологии стимулируют речевое развитие у детей, особенно у дошкольников с алалией. Они развивают фонематический слух, расширяют лексический запас и формируют грамматические навыки. Эти технологии создают мотивирующую среду для экспериментов с речью, улучшая коммуникативные навыки и социальную адаптацию. Интеграция игр в повседневную жизнь делает обучение увлекательным, снижая тревожность и повышая уверенность детей. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка для максимальной эффективности [1; 2].

Виды игровых технологий в развитии речи у дошкольников с алалией:

– Ролевые игры – один из инструментов для развития когнитивных и социальных навыков у детей. Они стимулируют воображение, коммуникативные способности и успешную социализацию. Дети могут интегрировать социальные роли, лучше понимая межличностное взаимодействие и нормы. Однако организация таких игр требует значительных усилий педагога, включая разработку сценариев и создание материально-технической базы. Это требует высокой профессиональной компетентности и тщательного планирования.

– Настольные игры как средство когнитивного развития в логопедии. Они развивают мелкую моторику, когнитивные навыки и речь у детей. Способствуют усвоению материала через интерактивное взаимодействие. Адаптируются для расширения словарного запаса, улучшения грамматики и коммуникативных навыков. Однако требуют дополнительной работы педагога или логопеда для усиления речевого компонента, включая разработку сценариев и методических рекомендаций. Таким образом, настольные игры представляют собой ценный инструмент в арсенале логопеда, однако их использование требует тщательного планирования и адаптации под индивидуальные потребности каждого ребенка [3].

– Драматизация – инструмент для развития эмоциональной выразительности у детей. Она активизирует когнитивные процессы и способствует глубокому усвоению ма-

териала. Дети вовлекаются в коммуникативную деятельность, что формирует уверенность и навыки публичного выступления. Однако подготовка к драматизации сложна. Во-первых, это требует времени, что может быть проблематично для детей с низкой самооценкой. Во-вторых, необходимость проработки роли и сценария вызывает неуверенность и тревожность, снижая мотивацию.

– Музыкальные игры – инновационный инструмент в образовании, развивающий когнитивные и эмоциональные навыки у детей. Они стимулируют слуховое восприятие и чувство ритма, улучшают запоминание через вербальные и музыкальные ассоциации, создают позитивную учебную среду и повышают мотивацию. Однако их эффективность зависит от интереса детей к музыке и отсутствия слуховых нарушений. Для достижения максимального результата важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Компьютерные и цифровые игры – важный инструмент в образовании. Они повышают вовлеченность и мотивацию учащихся через геймификацию, включающую игровые элементы, такие как награды и уровни. Игры также позволяют индивидуализировать обучение благодаря адаптивным алгоритмам. Однако чрезмерное использование игр может негативно сказаться на здоровье и социальных навыках учащихся. Важно учитывать эти риски и балансировать их с преимуществами для эффективного применения игр в образовании [4].

В заключении можно отметить, что использование современных игровых технологий является эффективным и увлекательным способом развития речевых навыков у дошкольников с алалией. Интеграция игровых методов способствует мотивации малышей, стимулирует их коммуникативную активность и способствует формированию правильной произносительной и лексической базы. В дальнейшем такие подходы могут стать важной частью логопедической практики, способствуя успешной социализации и полноценному развитию речи у детей с речевыми нарушениями. Введение игровых технологий в работу с дошкольниками с алалией открывает новые перспективы для повышения эффективности логопедической коррекции и улучшения качества их речевого развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дружинина Е.В. Инновационные приемы проведения артикуляционной гимнастики с детьми дошкольного возраста // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. – № 3(18). – С. 78-83.
2. Нестерова Т.В. Современные педагогические технологии формирования лексической стороны речи у дошкольников с моторной алалией // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – № 4(29). – С. 34-40.
3. Рязанова Е.В., Кокшарова А.А. Нейроуспешность: прикладные методы развития умственных и речевых способностей // Вестник науки. – 2024. – № 3(72). – С. 23-31.
4. Спрукт А.Ю. Игровая технология по развитию речи младших дошкольников – нейробика // Вестник науки. – 2024. – № 5(74). – С.90-95.

## GAME TECHNOLOGIES IN SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS WITH ALALIA

**KALASHNIKOVA Lilia Alexandrovna**

Student

**BEKIROVA Meryem Ikremovna**

Lecturer at the Department of Special (Defectological) Education  
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*This article is devoted to a comprehensive analysis of the use of gaming technologies in the context of correcting speech disorders in preschool children with alalia. This condition can have a significant negative impact on the psychosocial and emotional development of a child, which in turn requires the development and implementation of effective corrective methods. The research examines modern approaches to the use of game techniques in speech therapy practice, their theoretical justification and practical effectiveness.*

**Keywords:** game technology, speech development, children with alalia, preschool age.

УДК 376.37

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ АПРАКСИИ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У БОЛЬНЫХ С АФАЗИЕЙ

**КАНИЩЕВА Елизавета Вячеславовна**

студент

Научный руководитель: **БЕКIROVA Мерьям Икремовна**

преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования  
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова  
г. Симферополь, Россия

*Статья посвящена исследованию особенностей логопедической коррекции апраксии артикуляционного аппарата у пациентов с афазией, вызванной поражением центральной нервной системы. Рассматриваются клинические проявления апраксии речи, ее влияние на коммуникативные способности и основные подходы к восстановлению артикуляционной моторики. Особое внимание уделяется кинезиологическим, нейропсихологическим и игровым методам коррекции, а также применению современных технологий.*

**Ключевые слова:** апраксия артикуляционного аппарата, афазия, логопедическая коррекция, артикуляционная моторика, нейропсихологические методы, кинезиологические упражнения, реабилитация, коммуникативные навыки.

**А**праксия артикуляционного аппарата (апраксия речи) – это неврологическое нарушение, характеризующееся затруднением в планировании и выполнении произвольных движений речевого аппарата, необходимых для формирования звуков и слов, при сохранности мышечной силы, координации и сенсорных функций. Данное расстройство обусловлено поражением корковых или подкорковых структур головного мозга, ответственных за моторное программирование речи, и часто сопровождается афазией, существенно ограничивая коммуникативные способности пациентов [2]. Апраксия артикуляционного аппарата проявляется в затруднениях с планированием и выполнением последовательных движений речевого аппарата, необходимых для произношения слов, при отсутствии мышечной слабости или паралича [2]. У пациентов с афазией, вызванной инсультами, черепно-мозговыми травмами или нейродегенеративными заболеваниями, апраксия речи приводит к нечеткости произношения, заменам звуков, трудностям с инициацией речи и нарушениям ритмики-интонационной структуры. Эти симптомы ограничивают коммуникативные возможности, вызывая социальную изоляцию и снижение качества жизни.

Апраксия речи у больных с афазией часто сочетается с другими нарушениями, такими как аграмматизм, дисфазия или дислексия, что усложняет диагностику. Основные клинические признаки включают:

1. Трудности с произвольным воспроизведением звуков, слогов и слов.
2. Непоследовательные артикуляционные ошибки (замены, пропуски звуков).
3. Замедленный темп речи.
4. Сохранность автоматической речи (пение, счет) при нарушении произвольной [4].

Логопедическая коррекция апраксии артикуляционного аппарата у больных с афазией направлена на восстановление моторных, когнитивных и коммуникативных функций. Основные методы включают:

Кинезиологические упражнения фокусируются на восстановлении координации движений артикуляционного аппарата. Они включают артикуляционную гимнастику (упражнения для языка, губ, щек), дыхательные практи-

ки и логопедический массаж. Например, упражнения на чередование движений языка или имитация звуков (например, «похрюкивание») улучшают контроль над артикуляцией [1]. Регулярное выполнение таких упражнений способствует формированию моторных паттернов, необходимых для речи.

Нейропсихологические методы, основанные на исследованиях А.Р. Лурии, направлены на восстановление связей между корковыми зонами, ответственными за планирование и выполнение речи. Эти подходы включают упражнения на развитие фонематического слуха, зрительно-моторной координации и последовательности движений. Например, воспроизведение ритмических последовательностей (хлопки, постукивания), переведенных в артикуляционные движения, эффективно при поражении премоторной коры [2].

Игровые методики повышают мотивацию и снижают стресс. Ролевые игры, где пациент выполняет роль ведущего или отвечает на вопросы, способствуют развитию спонтанной речи. Контекстуальные упражнения, такие как описание повседневных действий (например, «приготовление еды»), помогают связывать слова с реальными ситуациями [3]. Наглядные материалы, такие как карточки с изображениями действий, усиливают эффект.

Современные технологии, такие как приложения для тренировки речи и программы с биологической обратной связью, расширяют возможности коррекции. Программы, визуализирующие движения языка и губ, позволяют контролировать артикуляцию. Интерактивные приложения с заданиями на повторение слов или составление фраз способствуют закреплению навыков. Технологии требуют адаптации к когнитивным и моторным возможностям пациента.

Эффективность коррекции зависит от учета индивидуальных особенностей пациента, включая степень афазии, возраст, когнитивные способности и эмоциональное состояние. Для тяжелых форм апраксии коррекция начинается с воспроизведения отдельных звуков, переходя к слогам и словам. Пациентам с легкими формами предлагаются задания на построение связных высказываний. Эмоциональная поддержка и учет мотивации пациента играют важную роль.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волконская Т.А. Коррекция речевых нарушений у детей: Практическое руководство. – СПб.: Питер, 2015. – 320 с.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Издательство МГУ, 1973. – 374 с.
3. Ткаченко Т.А. Логопедические упражнения для детей дошкольного возраста. – М.: Эксмо, 2007. – 112 с.
4. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. – М.: Просвещение, 1988. – 328 с.

## FEATURES OF OVERCOMING APRAXIA OF THE ARTICULATORY APPARATUS IN PATIENTS WITH APHASIA

**KANISHCHEVA Elizaveta Vyacheslavovna**

Student

*Scientific Supervisor:* **BEKIROVA Meryem Ikremovna**

Lecturer at the Department of Special (Defectological) Education  
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov  
Simferopol, Russia

*The article is devoted to the study of the features of speech therapy correction of articulatory apraxia in patients with aphasia caused by damage to the central nervous system. The clinical manifestations of speech apraxia, its effect on communication abilities and the main approaches to the restoration of articulatory motor skills are considered. Special attention is paid to kinesiological, neuropsychological and gaming correction methods, as well as the use of modern technologies.*

**Keywords:** apraxia of the articulatory apparatus, aphasia, speech therapy correction, articulatory motor skills, neuropsychological methods, kinesiological exercises, rehabilitation, communication skills.

## ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

**КИСЕЛЕВА Олеся Николаевна**

магистрант

Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова  
г. Абакан, Россия

*В статье рассматриваются особенности самореализации педагогов сельских школ с разным стажем работы. Приведены результаты эмпирического исследования, включающего методики диагностики профессиональной самореализации и профессиональной реализации, полученных в ходе исследования учителей с разным стажем работы.*

**Ключевые слова:** профессиональная самореализация, учителя сельских школ, стаж работы, уровень самореализации, типы профессиональной реализации.

**Н**аибольшей профессиональной и личностной успешности добивается человек, способный к полноценной, творческой самореализации в значимой для него и важной для общества деятельности. Учитель значительно влияет на процесс образования, от его эффективности в учебном учреждении, от благотворной обста-

новки обучения, зависит психологическое состояние школьников. Кроме того современное образовательное пространство и внешние вызовы предъявляют новые требования к профессиональным обязанностям педагога сельской школы, возлагая на него ответственность за качество образования, развитие и воспитание мо-

лодежи. С одной стороны, это значительно расширяет возможности для самореализации, а с другой – увеличивает интеллектуальную и эмоциональную нагрузку на педагога, что сказывается на эффективности как педагога. При этом остается малоизученным вопрос о специфике самореализации педагогов сельских школ с разным стажем работы. Исследование было посвящено изучению и выявлению особенностей самореализации педагогов сельских школ с разным стажем работы.

Теоретической основой исследования являлись положения Л.Н. Когана, о самореализации как процессе раскрытия и актуализации внутренних сил личности; А.К. Исаева, о самореализации личности как реализации человеком своего потенциала, своих потенциальных возможностей [1]; И.А. Акиндиновой, о профессиональной самореализации как процессе раскрытия личностного потенциала в профессиональной деятельности; Н.Н. Никитиной, о критериях эффективности педагога. Концепция Л.И. Митиной, в которой рассматривается – профессиональное развитие как непрерывный процесс, возраст, педагогический трудовой стаж, индивидуальные свойства личности [2]. Становление и развитие системы образования в сельских территориях России,

сельской школы и сельского учительства – предмет историко-педагогических исследований таких отечественных ученых, как М.В. Богуславский, Г.Е. Жураковский, Н.А. Константинов, Б.Т. Лихачев, М.В. Михайлова, А.Н. Поздняков, В.З. Смирнов, С.С. Хижняков, А.М. Циркульников и др. [3].

Для достижения целей эмпирического исследования были применены методика «Диагностика профессиональной самореализации педагогов» (С.П. Свидерская), методика «Тип и уровень профессиональной реализации» (Е.А. Гаврилова). Для определения статистической значимости различий выраженности показателей использовался количественный и качественный анализ результатов исследования U-критерий Манна-Уитни.

Испытуемыми в нашем исследовании были 30 учителей сельских школ, возраст 20-60 лет. 26 из них имеют высшее образование и стаж работы от 3 до 40 лет. По гендерным признакам не делились. Группы были поделены по педагогическому стажу работы: от 10-15 лет и 20 и более лет работы.

Анализ результатов по методике «Диагностика профессиональной самореализации педагогов» С.П. Свидерской представлен в таблице 1.

Таблица 1

### УРОВНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ (по методике «Диагностика профессиональной самореализации педагогов» С.П. Свидерской)

Самореализация	Педагоги			
	От 11 до 15 лет работы		От 20 лет работы и более	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Не выражена	0	0	2	13,4
Слабо выражена	4	26,3	3	20,1
Выражена	11	73,7	10	66,5

Как видно из таблицы 1, среди учителей со стажем работы от 20 лет работы и более выявлена не выраженная самореализация у 13,4% учителей, это говорит о том, что педагоги не проявляют активности, инициативности в педагогической деятельности, отстраняются от ответственности за результат, не участвуют в профессиональных конкурсах, мероприятиях, не развиваются и не самореализуются в профессии.

Среди учителей со стажем работы от 11 до 15 лет у 26,3% и у 20,1% учителей со стажем работы от 20 лет и более выявлена слабо выраженная профессиональная самореализация, что свидетельствует об умеренности в проявлениях профессиональной деятельности. У данных учителей развитие профессиональных навыков, качеств, профессионального мастерства проявляются лишь периодически, они не особо стремятся реализовать себя в своей про-

фессии, редко принимают участие в научно-исследовательской и проектной работе.

У 73,7% учителей со стажем работы от 11 до 15 лет и у 66,5% учителей со стажем работы от 20 лет и более выражена профессиональная самореализация. Данные педагоги гармонично развиты, обладают здоровым рационализмом, знанием своих достоинств и недостатков, постоянно стремятся к личностному росту, профессиональному совершенству и социальному признанию, стремятся реализовать себя в профессии, само-

развиваются, активно участвуют в проектной и научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, в результате проведения методики было выявлено, что среди учителей со стажем работы от 11 до 15 лет, профессиональная самореализация более выражена, чем группе учителей со стажем работы от 20 лет и более.

Результаты, полученные в ходе проведения методики Е.А. Гавриловой «Тип и уровень профессиональной реализации», представлены в таблице 2.

Таблица 2

**УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ  
(по методике «Тип и уровень профессиональной реализации» Е.А. Гавриловой)**

Уровень профессиональной реализации	Учителя			
	От 11 до 15 лет работы		От 20 лет работы и более	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Примитивно-исполнительный	0	0	1	6,7
Индивидуально-исполнительский уровень	4	26,3	2	13,9
Уровень реализации ролей и норм в организации	7	47,4	6	39,7
Уровень смысложизненной реализации	4	26,3	6	39,7

Как видно из таблицы 2, среди учителей от 20 лет работы и более у 6,7% выявлен примитивно-исполнительный стиль, он характеризуется дефицитом профессиональной рефлексии и саморегуляции, малой осознанностью профессиональной позиции.

Среди учителей со стажем работы от 11 до 15 лет у 26,3% и у 13,9% учителей от 20 лет работы и более выявлен индивидуально-исполнительский уровень профессиональной реализации, который можно соотнести с потребностями педагогов в принадлежности к социальной группе и любви. У 47,4% педагогов со стажем работы от 11 до 15 лет и 39,7% педагогов учителей от 20 лет работы и более выявлен уровень реализации ролей и норм в образовательной организации, что определяется доминированием мотивов признания и уважения. Данными педагогами, при столкновении с трудностями в реализации профессиональной деятельности, при решении кардинально новых профессиональных задач, выби-

раются стратегии отказа и избегания ответственности за ее выполнение. Профессиональное развитие и достижение профессионального мастерства для таких учителей не являются основополагающими целями, а главный профессиональный мотив – быть не хуже других.

У 26,3% педагогов со стажем работы от 11 до 15 лет и у 39,7% педагогов от 20 лет работы и более выявлен уровень смысложизненной и ценностной реализации, указывающий на стремление реализовывать собственные способности и возможности. Данные учителя, усвоив нормы своей профессии, пытаются достичь или уже достигли в ней высоких результатов, осознают себя в профессии, развивают себя средствами профессии, обогащают свою профессию своим личным вкладом.

Также в ходе проведения методики Е.А. Гавриловой «Тип и уровень профессиональной реализации», у учителей выявлены типы профессиональной реализации, результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**ТИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ  
(по методике «Тип и уровень профессиональной реализации» Е.А. Гавриловой)**

Типы профессиональной реализации	Учителя			
	От 11 до 15 лет работы		От 20 лет работы и более	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Успешная	3	20,1	5	33
Прогнозируемая успешная	2	13,4	0	0
Романтическая	0	0	2	13,4
Астеническая	2	13,4	3	20,1
Прогнозируемая ложная	4	26,3	0	0
Нерефлексируемая	3	20,1	2	13,4
Ложная	0	0	1	6,7
Формальное выполнение деятельности	1	6,7	2	13,4

Как видно из таблицы 3, среди учителей со стажем работы от 11 до 15 лет преобладает такой тип профессиональной реализации как прогнозируемая ложная у 26,3%, успешная у 20,1% и нерефлексируемая реализация у 20,1% учителей, прогнозируемая успешная 13,4%, астеническая реализация выявлена у 13,4%, формальное выполнение деятельности у 6,7% учителей.

В группе учителей от 20 лет работы и более преобладает тип профессиональной реализации как успешная – 33%, астеническая – 20,1%, романтическая – 13,4%, нерефлексируемая реализация у 13,4%, формальное выполнение деятельности у 13,4% педагогов, ложная реализация выявлена у 6,7% педагогов.

Таким образом, в результате проведения методики выявлено, что среди учителей со стажем работы от 11 до 15 лет преобладает сле-

дующий уровень профессиональной реализации – уровень реализации ролей и норм в организации и такие типы профессиональной реализации как прогнозируемая ложная, нерефлексируемая и успешная реализация. Среди учителей от 20 лет работы и более преобладают уровень реализации ролей и норм в организации и уровень смысложизненной реализации. Преобладают типы профессиональной реализации как успешная и астеническая.

Для определения статистической значимости различий выраженности показателей «Уровня профессиональной самореализации» и «Типа и уровня профессиональной реализации» между учителями с разным стажем работы нами использовался метод первичных описательных статистик и U-критерий Манна-Уитни их увидим в таблице 4, таблице 5 и таблице 6.

Таблица 4

**ПОКАЗАТЕЛИ U-КРИТЕРИЯ МАННА-УИТНИ  
УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ  
(по анкете С.П. Свицкой «Диагностика профессиональной самореализации педагогов»)**

Уровни профессиональной самореализации	Учителя		U-критерий Манна-Уитни
	От 11 до 15 лет работы	От 20 лет работы и более	
	%	%	$U_{Эмп} = 8^*$
Не выражена	26,3	13,4	
Слабо выражена	47,4	20,1	
Выражена	26,3	66,5	

Таблица 5

**ПОКАЗАТЕЛИ U-КРИТЕРИЯ МАННА-УИТНИ  
УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ  
(по методике «Тип и уровень профессиональной реализации» Е.А. Гавриловой)**

Уровень профессиональной реализации	Учителя		U-критерий Манна-Уитни
	От 11 до 15 лет работы	От 20 лет работы и более	
	%	%	$U_{Эмп} = 4^*$
Примитивно-исполнительный	0	6,7	
Индивидуально-исполнительский уровень	26,3	13,1	
Уровень реализации ролей и норм в организации	47,4	40,1	
Уровень смысложизненной реализации	26,3	40,1	

Таблица 6

**ПОКАЗАТЕЛИ U-КРИТЕРИЯ МАННА-УИТНИ ТИПОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ  
(по методике «Тип и уровень профессиональной реализации» Е. А. Гавриловой)**

Типы профессиональной реализации	Учителя		U-критерий Манна-Уитни
	От 11 до 15 лет работы	От 20 лет работы и более	
	%	%	$U_{Эмп} = 15.5^*$
Успешная	20,1	33	
Прогнозируемая успешная	13,4	0	
Романтическая	0	13,4	
Астеническая	13,4	20,1	
Прогнозируемая ложная	26,3	0	
Нерефлексируемая	20,1	13,4	
Ложная	0	6,7	
Формальное выполнение деятельности	6,7	13,4	

Подводя итог вышесказанному, корреляционный анализ показал, что показатели «Уровня профессиональной самореализации» и «Тип и уровень профессиональной

реализации» между учителями от 11 до 15 лет работы и от 20 лет работы и более примерно одинаковы и статистической значимости не имеют.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Ведерникова Л.В.* Теория и практика формирования ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности: монография. – 2-е изд. доп. и перераб. – Ишим: ИГПИ им. Г.П. Ершова, 2012. – 196 с.
2. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
3. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 224 с.

## FEATURES OF SELF-REALIZATION OF THE PERSONALITY OF RURAL SCHOOL TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE

**KISELEVA Olesya Nikolaevna**  
Undergraduate Student  
N.F. Katanov Khakass State University  
Abakan, Russia

*The article examines the features of self-realization of rural school teachers with different work experience. The results of an empirical study, including methods for diagnosing professional self-realization and professional realization, obtained during the study of teachers with different work experience, are presented.*

**Keywords:** professional self-realization, rural school teachers, work experience, level of self-realization, types of professional realization.

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**КОНОНОВА Дарья Анатольевна**  
студент  
Ленинградский государственный университет им. А.С.Пушкина  
г. Пушкин, Россия

*Статья посвящена исследованию лингводидактических возможностей аутентичных текстов познавательного содержания в процессе обучения иностранным языкам на школьном уровне. В статье рассматриваются теоретические основы использования аутентичных материалов в обучении, анализируются их преимущества и недостатки, а также предлагаются методические рекомендации по отбору текстов. Целью исследования является обоснование целесообразности использования аутентичных текстов для повышения эффективности обучения иностранному языку в школе.*

**Ключевые слова:** английский язык, аутентичный текст, чтение, лингводидактика, средняя школа.

Данная работа посвящена исследованию эффективности использования аутентичные тексты познавательного характера для повышения мотивации к обучению английскому языку в средней школе. Актуальность исследования определяется рядом важных факторов, касающихся процесса изучения иностранных языков. Ведь современное образование требует от обучающихся не только освоения языковых навыков, но и развития критического мышления, такие результаты возможно получить только благодаря личной заинтересованности в обучении. Аутентичные тексты, являются полезным инструментом для достижения этих целей.

Согласно определению Г.А. Ворониной «аутентичными» принято считать материалы, которые были созданы носителями изучаемого языка, а далее, без адаптации и ре-

дактирования применили в процессе обучения иностранному языку, в рамках использования коммуникативного подхода [2, с. 37]. Так, учитывая темп развития английского языка в современном мире, потенциал использования аутентичных текстов в процессе обучения чтению заключается в их практичности. Функциональность аутентичных материалов – это нацеленность на реальное применение, что, согласно мнению большинства ведущих методистов, является одним из основополагающих факторов для успешного освоения иностранного языка.

Положительное влияние аутентичных текстов как средства обучения несомненно, они были широко освещены в научной литературе как отечественных (Р.Р. Папахина, Д.А. Эшбоева [1, с. 55] и др.), так и зарубежных (К. Морроу, Д. Хармер) методистов:

– с помощью применения аутентичных текстов снижается вероятность искривления иноязычной действительности;

– с учетом отсутствия дидактической направленности, информация, которая предъявляется с их помощью в условиях неязыковой среды, обладает достаточно высоким уровнем авторитетности в глазах обучающихся.

Учитывая вышеизложенное, нужно признать, что в современной методике к значительному улучшению языковых навыков будет способствовать использование аутентичных текстов. Такая стратегия позволит получить следующие результаты:

– готовность к участию в реальных коммуникативных ситуациях, в непредвиденной обстановке;

– развитие критического мышления и использование метода лингвистической догадки, так как тесты, не подготовленные под уже изученную лексику, могут содержать в себе ряд неизвестных слов, о переводе которых обучающиеся должны будут догадаться по контексту.

Для успешного внедрения аутентичные тексты в школьную программу необходимо следовать следующим требованиям:

1. Соответствовать психологическим и лингвистическим особенностям учащихся – возрасту, интересам, жизненному опыту.

2. Нести в себе содержательную наполненность – представлять качественно новую информацию, различные формы речи.

3. Обладать реалистичностью и эмоциональностью – вызывать эмоциональный отклик и способствовать развитию эмоционального интеллекта.

4. Содержать культурную составляющую – фоновые знания о стране и культуре изучаемого языка, ситуативную лексику.

В ходе данного исследования было проведено 3 урока английского языка в 9 классе с использованием аутентичных статей и основанных на них упражнений. Пред тем как разработать комплекс упражнений было про-

ведено первичное тестирование среди обучающихся, с целью определить их первоначальную заинтересованность в изучении языка посредством чтения.

После завершения опытно-экспериментальной работы ученики 9 класса прошли итоговое тестирование, цель которого заключалась в демонстрации уровня их вовлеченности в изучение английского после работы с оригинальными материалами, а также заинтересованности в продолжении самостоятельного чтения вне школьной программы на иностранном языке. Результаты показали значительный рост внутренней мотивации к обучению английскому языку у ребят, особенно они отметили для себя, что за несколько уроков стали чувствовать себя увереннее и с желанием идти на занятие. Более того, некоторые обучающиеся отметили, что после работы с аутентичными текстами в рамках урока, стали заинтересованы в самостоятельном поиске оригинальных материалов для изучения английского языка (таких как статьи, подкаты, фильмы) Так мы выяснили, что после проведения опытного обучения количество учеников желающих читать аутентичные тексты в учебных целях увеличилось на 30%. Также был замечен рост академической успеваемости на уроках английского в рамках школьной программы, по причине того, что желание изучать новую информацию распространилось и на школьную программу.

Проведенное исследование подтвердило эффективность использования аутентичных текстов познавательного характера на уроках английского языка в средней школе.

Таким образом мы приходим к выводу, что желания обучаться естественному, живому английскому языку качественно и количественно возрастает при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми речевыми нормами.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Д.И. Аутентичный текст как средство формирования лингвострановедческой компетенции учащихся средней школы // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2020. – № 12 – С. 53-58.

2. Воронина Г.А., Карташова И.А. Аутентичные материалы как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка // Проблемы современной науки и образования. – № 10-1. – 2020. – С. 37-39.
3. Казакова М.А. Аутентичные материалы в обучении иностранному языку // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 4. – С. 50-59.

## LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF AUTHENTIC TEXTS OF COGNITIVE CHARACTER IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT SECONDARY SCHOOL

KONONOVA Daria Anatolievna

Student

Leningrad State University A.S. Pushkin

Pushkin, Russia

*The article is devoted to the research of linguodidactic potential of authentic texts of cognitive content in the process of learning foreign languages at school. The article considers the theoretical basis of using authentic materials in teaching, analyzes their advantages and disadvantages, and offers methodological recommendations for the selection of texts. The aim of the study is to substantiate the feasibility of using authentic texts to improve the effectiveness of foreign language teaching at school.*

**Keywords:** English language, authentic text, reading, linguodidactics, secondary school.

УДК 371

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

КУДЮШЕВА Гузель Алиевна

студент

Пензенский государственный университет

г. Пенза, Россия

*В статье рассматриваются особенности развития школьников в многонациональной среде. Исследуются влияние культурного разнообразия на формирование толерантности, эмпатии и коммуникативности. Анализируются методы воспитания и обучения, способствующие интеграции детей разных национальностей. Обращается внимание на роль учителей и родителей в создании среды, что способствует повышению академической успеваемости и социальной адаптации.*

**Ключевые слова:** школьники, многонациональная среда, толерантность, социальная адаптация, образование.

**П**оликультурное образование становится ключевым аспектом современного образовательного процесса в многонациональном обществе.

Поликультурное образование включает интеграцию различных культур и формирование уважения к культурным различиям [1, с. 50]. В условиях глобализации важно, чтобы дети с

раннего возраста осознавали многообразие культур и учились взаимодействовать с представителями разных национальностей. Это подчеркивает необходимость внедрения современных подходов к поликультурному образованию школьников [2, с. 6].

Поликультурное образование способствует формированию гармоничного общества, ценя-

щего культурные различия. Использование традиционных игр народов России как средства поликультурного образования школьников играет важную роль в воспитании, развивая коммуникативные навыки и освоение культурных ценностей [5, с. 45].

Формирование поликультурной компетентности у детей младшего школьного возраста требует создания инклюзивной образовательной среды, где дети могут взаимодействовать, обмениваться опытом и уважать культурные различия.

Поликультурная компетентность педагогов также играет ключевую роль в успешном поликультурном образовании. Педагоги должны обладать знаниями и навыками для работы в многонациональном классе, включая адаптацию образовательных программ к культурным особенностям и готовность к профессиональному развитию [6, с. 9]. Особое место в решении задач поликультурного воспитания принадлежит учителю истории [3].

Родители также играют значительную роль в формировании у школьников основ гражданской идентичности, особенно в условиях

полилингвальной модели поликультурного образования. Их активное вовлечение в образовательный процесс не только способствует более глубокому пониманию культурных различий, но и укрепляет связь между домом и школой. Когда родители участвуют в жизни образовательного учреждения, они могут делиться своими знаниями о культуре и традициях, что обогащает опыт детей и помогает им осознать важность разнообразия [4].

Развитие коммуникативной компетентности детей поликультурном пространстве школы – важная задача современного образования. Многоязычная среда способствует навыкам общения и взаимопониманию между детьми.

Система поликультурного образования сталкивается с вызовами, включая необходимость адаптации программ к быстро меняющимся требованиям и разнообразию культур [7, с. 126]. Проблема недостаточной подготовки педагогов негативно сказывается на качестве образования, а отсутствие методических рекомендаций затрудняет реализацию эффективных подходов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабунова Е.С.* Современные подходы к поликультурному образованию дошкольников // Мир детства и образование: сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практ. конф. – Магнитогорск: Мир детства и образования, 2014. – С. 48-52.
2. *Виноградова О.А.* Традиционные игры народов России как средство поликультурного образования дошкольников // Научный поиск – 2019. – № 1.1. – С. 5-7.
3. *Воскресенко О.А.* Проблемы профессиональной готовности будущих учителей истории // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 4(133). – С. 46-53.
4. *Воскресенко О.А., Дунаева О.В.* Взаимодействие семьи и школы как институтов воспитания: моделирование процесса // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 4(72). – С. 98-103.
5. *Габеркорн И.И.* Педагогические условия формирования поликультурной компетентности детей младшего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 2. – С. 45-47.
6. *Гукаленко О.В. и Борисенкова В.П.* Поликультурное образование и вызовы современности // Вестник Московского университета. – 2018. – № 2. – С. 3-11.
7. *Джуринский А.Н.* Поликультурное образование в многонациональном социуме. – М: Юрайт, 2024. – 257 с.

## PECULIARITIES OF SCHOOLCHILDREN'S DEVELOPMENT IN A MULTINATIONAL ENVIRONMENT

**KUDYUSHEVA Guzel Alievna**

Student

Penza State University

Penza, Russia

*The article examines the peculiarities of the development of schoolchildren in a multinational environment. The influence of cultural diversity on the formation of tolerance, empathy and sociability is investigated. The methods of upbringing and education that promote the integration of children of different nationalities are analyzed. Attention is drawn to the role of teachers and parents in creating an environment that contributes to improving academic performance and social adaptation.*

**Keywords:** schoolchildren, multinational environment, tolerance, social adaptation, education.

УДК 371

## ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**КУКУШКИНА Кристина Александровна**

студент

Пензенский государственный университет

г. Пенза, Россия

*В данной работе рассматриваются особенности профилактики отклоняющегося поведения подростков. Выявлены наиболее эффективные воспитательные методы и технологии, основанные на коллективной деятельности молодежи.*

**Ключевые слова:** подросток, девиантное поведение, коллективная деятельность, технология воспитания, метод воспитания.

**И**менно в подростковом возрасте активно формируется личность, ее мировоззрение, духовно-нравственные ориентиры [5]. Однако не всегда подростки перенимают общественно принятые паттерны поведения. Целый ряд факторов, например, низкий уровень семейного благополучия, отсутствие друзей, проблемы в школе и т. д., может спровоцировать отклонения в поведении молодежи. Это определяет необходимость педагогического сопровождения обучающихся [1].

Для социализации подростков с девиантным поведением необходимо владеть различными методами и технологиями воспитания [4]. Многие выдающиеся педагоги, например, Е.Н. Степанов, В.А. Сухомлинский и И.П. Иванов, отмечают эффективность коллективной деятельности в качестве профилактики отклоняющегося поведения.

Вышесказанное определяет актуальность данного исследования, рассмотрим коллективную деятельность в качестве профилактики девиантного поведения подростков подробнее.

Субъектами подобной совместной работы выступают сами подростки, а также их родители, педагоги и специалисты в разных областях (психологи, сотрудники наркодиспансеров, работники правоохранительных органов и др.). Выбор формы деятельности во многом зависит от индивидуальных возрастных особенностей молодежи [4].

Как отмечает В.А. Сухомлинский, педагог посредством коллективной деятельности должен воспитать в молодежи трудолюбие, гуманистическое отношение, чувство красоты, сострадания, уважения к родителям, любовь к Родине [8, с. 52].

Технология коллективного творческого воспитания И.П. Иванова предстает одной из наиболее распространенных в педагогической среде. Согласно данной теории, воспитатели должны приобщать подростков к коллективной творческой деятельности, в ходе которой последние развивают целеполагание, учатся планировать, реализовывать цели, а также анализировать полученные результаты [7, с. 111].

Подобная коллективная творческая деятельность (КТД) охватывает трудовые, познавательные, художественные, спортивные, общественно-политические, организаторские мероприятия [7, с. 112].

Творческой данную технологию следует считать в связи с тем, что она предполагает поиск новых механизмов реализации задач, отказ от существующих шаблонов. Любое КТД имеет четко прописанную структуру.

Сначала необходимо создать так называемый Совет дела, то есть воспитатель должен завлечь и включить в работу определенное число подростков. После этого происходит коллективное планирование, где педагог вместе с Советом дела намечают ключевую цель своей работы, разбивая ее на мелкие задачи и распределяя обязанности между участниками. Далее подростки переходят к подготовке КТД, которая включает организацию, работу малых коллективов, проверку готовности. Следующим этапом предстает непосредственное проведение КТД, что можно считать презентацией проделанной работы. Наконец, после реализации проекта наступает коллективное подведение итогов. Анализ деятельности позволяет подросткам учиться на собственном опыте, наблюдать за личностным ростом [7, с. 112-113].

Стоит заметить, что любая коллективная деятельность должна включать в себя некоторый элемент игры. По мнению выдающегося педагога А.С. Макаренко, коллективная работа вне игры скорее предстает дрессировкой: «Детский коллектив неиграющий не будет настоящим детским коллективом... Если я буду только приучать, требовать, настаивать, я буду посторонней силой, может быть, полезной, но не близкой» [7, с. 42].

В качестве эффективного метода коллективной деятельности выделим ролевую игру, которая способна сформировать позитивные

поведенческие навыки у детей с девиантным поведением. Ролевую игру можно включить в работу с подростками, уже совершившими правонарушения, использующими одурманивающие вещества, для предотвращения развития у них отклоняющихся от нормы паттернов поведения. В ходе данной игры подростки инсценируют совершение противоправного деяния и подробно рассматривают последствия, закрепляя негативный образ. Задача учителя контролировать весь воспитательный процесс во избежание допущения грубостей, корректно распределить роли между учащимися [6, с. 47].

Также весьма популярным методом коллективной деятельности предстает диспут, который позволяет проинформировать подростков, сформировав негативное отношение к вредным привычкам. Данная работа может предполагать предварительную подготовку к теме, прочтение специальной литературы, которую предложить воспитателю. Диспут может осуществляться в рамках одной проблемы (например, алкоголизм) или нескольких (например, профилактика заболеваний, вызванных вредными привычками). Для эффективности данного мероприятия необходимо пригласить специалистов в соответствующей области, например, наркологов, а также людей, которые на собственном опыте сталкивались с заданной проблемой [6, с. 55-56].

Возможно и проведение конференций, где подростки с девиантным поведением подготавливают сообщения о проблемах противоправных деяний. Изучая специальную литературу, они могут подходить к вопросу с разных сторон, освещая историческую, юридическую или медицинскую составляющую вопроса. Для более качественного освоения материала работы должны включать примеры из жизни, которые будут оказывать эмоциональное воздействие на публику и самих выступающих [2].

Более того, по сей день предстает актуальным проведение профилактических курсов рисунков или стихотворений. На них могут быть рассмотрены темы негативного отношения к вредным привычкам, а также популяризирован здоровый образ жизни, забота о семье и т. д. Реализацию подобных творческих проектов можно поручить небольшим командам [3].

Помимо этого, существует множество разновидностей молодежных акций, такие как музыкальные фестивали, дискотеки, слеты. Место проведения и сценарий вариативны. Также подобное мероприятие может в себя включать уже перечисленные выше методы профилактики отклоняющегося поведения подростков в рамках коллективной деятельности [2].

Таким образом, воспитание подростков с

девиантным поведением предстает задачей трудоемкой. Однако в настоящее время существует множество методов и технологий, которые посредством коллективной деятельности позволяют выработать у подростков общественно полезные привычки и негативное отношение к правонарушениям. К их выбору необходимо подходить внимательно, учитывая индивидуальные особенности и интересы каждого.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Воскресасенко О.А.* Педагогическое сопровождение в категориальном аппарате науки // *Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции*, Пенза, 13-14 февраля 2020 г. – Пенза, 2020. – С. 63-66.
2. *Дибиров М.И.* Специально организованная воспитательная деятельность как фактор профилактики и коррекции девиантного поведения подростка // *Изв. Дагестанского гос. пед. ун-та. Сер.: Психолого-пед. науки.* – 2017. – № 4. – С. 67-72.
3. *Желнин Э.В.* Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних // *Вестник науки.* – 2021. – № 8(41), Т. 2. – С. 4-13.
4. *Клейберг Ю.А.* Девиантогенная ментальность развивающейся личности // *Психология обучения.* – 2016. – № 3. – С. 41-47.
5. *Лубошникова Ю.С., Воскресасенко О.А.* Формирование гуманности у школьников как направление духовно-нравственного воспитания // *Естественно-научные и гуманитарные исследования: теоретические и практические аспекты: Материалы XXXI Всероссийской научно-практической конференции*, Ростов-на-Дону, 18 мая 2021 г. – Ростов-на-Дону, 2021. – С. 86-89.
6. *Олевская И.А.* Профилактика девиантного поведения подростков средствами коллективной творческой деятельности: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – М., 2020. – 230 с.
7. *Петрынин А.Г., Григорова В.К.* Профилактика и преодоление девиантного поведения подростков в процессе коллективной творческой деятельности: Учебное пособие. – М.: АПКИПРО, 2004. – 236 с.
8. Теоретические и практические основы профилактики и коррекции девиантного поведения несовершеннолетних в образовательной организации: методическое пособие для заместителей директоров по воспитательной работе, педагогов / ГАОУ ДПО «Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой». – Владимир, 2021. – 111 с.

## PREVENTION OF ADOLESCENT DEVIANT BEHAVIOUR BY MEANS OF COLLECTIVE ACTIVITY

**KUKUSHKINA Kristina Alexandrovna**

Student

Penza State University

Penza, Russia

*This paper examines the specifics of preventing deviant behavior in adolescents. The most effective educational methods and technologies based on collective youth activities are identified.*

**Keywords:** adolescent, deviant behavior, collective activities, educational technology, educational method.

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА»

КУЛИКОВА Елена Васильевна

доцент факультета очного обучения

Сибирский институт бизнеса и информационных технологий

г. Омск, Россия

*В статье дано описание теоретических оснований и методологических подходов к проектированию индивидуальных образовательных траекторий. Показано применение концепции обратного педагогического дизайна, как методологической основы для проектирования структуры и определения технологических этапов проектирования ИОТ.*

**Ключевые слова:** индивидуальная образовательная траектория, профессиональное самоопределение, проектирование, технологические этапы.

Современная система образования стремительно меняется под воздействием технологических новшеств и требований рынка труда. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) и применение их в учебном процессе дает возможность учитывать личные цели, интересы и карьерные ориентиры студентов, тем самым обеспечивая более эффективную подготовку к профессиональной деятельности. ИОТ определяется нами как персонализированный путь, по которому каждый студент продвигается в процессе освоения компетенций [1].

Проектирование ИОТ рассматривается исследователями с различных методологических позиций. Так, Н.А. Лабунская выделяет технологическую модель проектирования, включающую мотивационный, когнитивный, технологический и рефлексивный компоненты, каждый из которых обеспечивает определенный этап формирования ИОТ [2]. Особое внимание уделяется проективному подходу, где траектория строится через учебные ситуации и взаимодействие преподавателя со студентом. Альтернативную модель представляет ценностно-ориентационный подход, в котором вводится понятие обобщенного образовательного маршрута – как совокупности этапов продвижения студентов в образовательной среде.

Модель, предложенная М.Л. Соколовой, основывается на активном участии студентов и включает этапы анализа образовательных потребностей, возможностей среды, выбора и описания маршрута, его реализации,

оценки и корректировки. Подход применим как на уровне всей образовательной программы, так и в рамках отдельной дисциплины. В первом случае выстраивается поэтапная технология сопровождения. Во втором – маршруты дифференцируются с учетом индивидуальных затруднений обучающихся, различаясь по целям, темпу, содержанию и уровню сложности материала [3].

А.В. Хуторской предлагает многоэтапную модель построения ИОТ, в которой каждый этап включает диагностическую, проектировочную, деятельностьную и рефлексивную составляющие [4]. На 1-ом этапе – диагностическом – преподаватель анализирует уровень развития обучающихся, их мотивацию, знания и потребности. Далее происходит фиксация образовательных объектов и формирование личностного отношения к теме. На 4-ом этапе осуществляется программирование образовательной деятельности и после этого наступает реализация программы. По завершении работы над ИОТ следует презентация и обсуждение результатов, направленные на коллективный анализ и сравнение полученных образовательных продуктов. Завершающий этап – коррекция и планирование следующего цикла.

В соответствии с целью образовательной программы направления подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика» выпускники должны быть готовы к решению профессиональных задач в рамках укрупненной группы направлений «Связь, информационные и коммуникационные технологии». Для достижения этих целей при проектировании ИОТ учиты-

ваются как индивидуальные интересы обучающихся, так и профессиональные ориентиры, зафиксированные в профессиональных стандартах, на основе анализа которых нами были выделены профили, отражающие направления профессиональной деятельности в ИТ-сфере (руководитель проектов в области ИТ, специалист по ИС, программист, системный аналитик).

При определении этапов проектирования ИОТ студентов прикладной информатики мы опирались на концепцию обратного педагогического дизайна. Нами были выделены пять технологических этапов (рисунок 1), обеспечивающих последовательное достижение образовательных результатов через целенаправленный выбор содержания, методов и форм организации обучения.



Рисунок 1. Технологические этапы проектирования ИОТ

В представленной модели проектирование образовательного процесса начинается с формулирования ожидаемых результатов, которое реализуется через определение совокупности образовательных достижений (ЗУНов) ядра ИТ-дисциплин. Каждая из них предоставляет возможность углубиться в конкретные профессиональные области в рамках выбранного профиля и дополнить учебный процесс вариативными результатами. Второй этап ставит своей целью отнесения студента к одному из 4-х профилей, учитывая, как академический уровень, так и профессиональные цели и лич-

ностные особенности. В соответствии с профилем осуществляется выбор и продвижение студента по ИОТ.

В данной модели процесс проектирования ИОТ студентов представляется тесно связанным с их личными и профессиональными целями, формирующимися на каждом этапе обучения. Эти цели соотносятся с основной задачей образовательной программы – подготовкой высококвалифицированных специалистов, обладающих актуальными и востребованными компетенциями, соответствующими требованиям рынка труда.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Куликова Е.В. Направления совершенствования проектирования индивидуальных образовательных траекторий в высшей школе // Инновации в образовании. – 2025. – № 3. – С. 12-26.
2. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – Т. 2, № 3. – С. 79-90.
3. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Архангельск, 2001. – 202 с.
4. Хуторской А.В. Индивидуальная образовательная траектория в эвристическом обучении // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – С. 11.

## TECHNOLOGICAL STAGES OF DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES FOR STUDENTS IN THE DIRECTION OF TRAINING «APPLIED INFORMATICS»

**KULIKOVA Elena Vasilyevna**

Associate Professor

Siberian Institute of business and Information technologies  
Omsk Russia

*The article describes the theoretical foundations and methodological approaches to designing individual educational trajectories. The application of the concept of reverse pedagogical design as a methodological basis for designing the structure and determining the technological stages of designing IET is shown.*

**Keywords:** individual educational trajectory, professional self-determination, design, technological stages.

УДК 159.922.7

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

**ЛАРИОНОВА Ольга Геннадьевна**

клинический психолог

г. Санкт-Петербург, Россия

*Статья исследует современные подходы организации психологического сопровождения подростков с девиантным поведением. Цель статьи – систематизировать современные подходы к психологическому сопровождению подростков с девиантным поведением, выделив эффективные стратегии коррекции и профилактики девиаций. Рассмотрены ключевые аспекты в организации подобной работы в условиях цифровизации и влияния постпандемийных вызовов. На основе анализа исследований отечественных авторов (А.К. Воробьевой, Т.А. Шиловой, И.А. Бобровой и др.) выделяются основные принципы сопровождения: профилактическая направленность, комплексность, учет социальных рисков и междисциплинарность. Особое внимание уделяется практическим моделям работы, включая тренинговые программы, цифровые инструменты поддержки подростков и их родителей, а также семейное консультирование. Статья адресована психологам, социальным педагогам и классным руководителям.*

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, девиантное поведение, подростки, цифровизация, междисциплинарный подход, профилактика.

**Введение.** Подростковый возраст представляет собой такой период, когда личность переживает интенсивное становление, а организм – гормональные перестройки, в связи с чем человек становится особенно уязвимым для внешних влияний. В

условиях цифровизации, изменения роли семьи и семейных ценностей, роста неравенства в обществе все чаще возникает девиантное (отклоняющееся) поведение в отроческом возрасте, оно проявляется через агрессию, кибербуллинг, побеги из дома, употребление вредных веществ, склонность к нарушению порядка. Согласно данным ВОЗ, до 25% подростков мира сталкиваются с проявлениями психических расстройств, а девиантность в поведении влияет на рост инвалидизации молодых людей [2, с. 52]. В нашей стране не менее 40% школьников, согласно опросам, фиксируют рост агрессии и тревожности в постпандемийный период, что сопровождается в реальности с учащением случаев буллинга, суицидальных попыток и самоповреждающего поведения [2, с. 53].

Новые вызовы общественного развития актуализируют рассматриваемую тему. Цифровая среда, в которой подростки проводят фактически все свое свободное время, становится пространством дополнительных рисков девиаций: от моделей киберзависимого поведения до вовлечения школьников в деструктивные онлайн-группы: так, каждый третий случай школьных дезадаптаций связан с травлей, проводимой в том числе онлайн-способами. Помимо этого, последствия пандемии (дистанционное обучение, изоляция, экономическая нестабильность взросления) усугубляют эмоциональную нестабильность в подростковом возрасте. Многие подростки чувствуют себя «потерянными» для общества.

Девиантное поведение угрожает не только психофизическому состоянию подростка, но и создает общественный риск [3, с. 14]. За внешними признаками девиаций у подростков стоят глубинные причины – от семейного неблагополучия и школьной дезадаптации до специфики нейробиологического развития. Современная психология рассматривает помощь таким подросткам через комплексный подход сопровождения.

**Психологическое сопровождение подростков с девиациями: цели и особенности.** Психологическое сопровождение подростков представляет собой такой вид деятельности практического психолога, который направлен на создание психолого-педагогических оснований и условий, способствующих успешной

коррекции развития личности подростка. Зарубежные исследователи под психологическим сопровождением понимают сопровождение подростков для того, чтобы он смог самостоятельно научиться решать собственные психологические проблемы и справляться с трудностями повседневного характера – это предполагает познание себя и обучение адекватности в восприятии окружающего мира [4, с. 11]. Психологическое сопровождение как термин используется и отечественными психологами, но пока не получил устойчивости определения. В России под психологическим сопровождением понимается совместная деятельность всех участников процесса образования в том, чтобы создать условия позитивного развития подростка в среде его школьного обучения, при условии сохранения его личностной свободы и развития ответственности [4, с. 15].

Цели психологического сопровождения указанной категории можно назвать комплексными. Во-первых, это – коррекция девиаций в поведении (снижение ауто- и агрессии, склонности к нарушению правопорядка, формирование у подростков просоциальных моделей в поведении), психологическая поддержка (помощь в преодолении депрессии, тревожности, развитии навыков стрессоустойчивости и саморегуляции), социальная адаптация (восстановление позитивных социальных связей, профилактика маргинализации и изоляции), профилактика рецидивов противоправного поведения и развитие потенциала личности (профессиональное самоопределение, формирование просоциальных моделей в поведении) [6, с. 34].

Особенности психологического сопровождения подростков с девиациями заключаются, как можно предположить, в сочетании нескольких подходов. Индивидуальный предполагает учет причин возникновения девиаций (биолого-психологических и социальных) и адаптацию методов воздействия под уровень развития, личностные и возрастные особенности подростков. Комплексность подхода реализуется через вовлечение к сопровождению педагогов, родителей, социальных педагогов и других участников образовательного процесса. Доверие и конфиденциальность, как подход, предусматривает избегание в общении с подростками оценочного сужде-

ния, использование недирективных методов психологического воздействия. Важны также акценты, направленные на ресурсы личности, а не на ее патологические проявления: работа строится на основе сильных сторон личности подростка, применяется позитивное подкрепление.

Психологическое сопровождение строится также на гибкости используемых методов, где, в зависимости от ситуации, могут применяться: когнитивно-поведенческая терапия (коррекция тревожности и агрессии), арт-терапия и нарративные практики (при работе с травмой), групповые тренинги (развивают коммуникативные навыки у подростков) и семейная терапия при работе с родителями подростков. Психологическое сопровождение строится с учетом и современных вызовов общества: проводится работа по профилактике кибербуллинга, игровой и сетевой зависимости, влияния деструктивных интернет-сообществ.

Таким образом, психологическое сопровождение подростков с девиациями требует от специалиста системности, гибкости и акцента на ресурсы обучающихся. Успех психологического сопровождения зависит не только от усилий психолога, но и от степени включенности в этот процесс самих подростков, их семьи, школьного и социального окружения.

**Практические аспекты осуществления психологического сопровождения девиантных подростков.** К проблеме психологического сопровождения в работе с девиантными подростками обращается все большее число отечественных исследователей, предлагая различные подходы и решения для нее. А.К. Воробьева указывает, что в основе девиаций подростков лежат, прежде всего, их личностные особенности (агрессия, низкий уровень самоконтроля, тревожность), следовательно, психологическое сопровождение должно осуществляться через призму личных характеристик подростка. Она указывает, что ситуация пандемии усугубила проявления тревожности и девиаций у подростков – это потребовало разработки новых методических подходов к осуществлению психологического сопровождения, где школе отводится роль ключевого института профилактики [2, с. 56].

Для успешности деятельности в этом

направлении, по словам А.К. Воробьевой, необходимо повышение у специалистов школы психологической компетенции путем внедрения специализированных программ, усилить межпредметный подход к профилактике. Работа с семьей подростка строится на основе психологического просвещения и методов семейной терапии для коррекции детско-родительских взаимоотношений. В перспективе целесообразно проводить подготовку педагогов в вопросах девиантологии, обращаться к возможностям цифровизации (например, ввести в работу анонимные чаты поддержки) [2, с. 58].

Исследование Т.А. Шиловой показывает, что менее всего существует исследований по психологическому сопровождению подростков, у которых девиантное поведение переходит в аддикции. Т.А. Шилова пишет в этой связи, что психологическое сопровождение подростков-девиантов строится на том, чтобы профилактировать аддикции путем создания условий для самореализации и адаптации, которые обладали бы для подростков большей привлекательностью. Принципы подобным образом разработанного психологического сопровождения заключаются в том, чтобы ответственность за свое решение оставить за подростком, сохраняя в процессе приоритет интересов сопровождаемого. Работа строится на основе непрерывности и мультидисциплинарности (как с психологами, так и с учителями, и с родителями) [8, с. 98].

Структура коррекционной программы по сопровождению, предложенной Т.А. Шиловой, включает в себя: информационный раздел (просвещение о последствиях употребления психоактивных веществ – ПАВ), когнитивное направление (коррекция у подростков деструктивных установок), развитие ресурсов личности (например, тренировка стрессоустойчивости), а также развитие навыков высокофункционального поведения (обучение подростков отказу от ПАВ). Критериями эффективности подобной программы психологического сопровождения Т.А. Шилова называет снижение факторов риска по употреблению ПАВ, развитие у подростков личностных ресурсов и улучшение групповой динамики (исследуется через социометрию). В результате психологического сопровождения у подрост-

ков, по словам Т.А. Шиловой, снизится тревожность, частично уменьшится склонность к риску, произойдет сплочение в группе. Автор предлагает такие методы, как: ролевые игры, упражнения на эмпатию и рефлекссию, «мозговой штурм» [8, с. 103].

Ключевым элементом сопровождения исследователь называет системную профилактику и использование групповых методов при условии длительности коррекционных программ [8]. Работа Т.А. Шиловой подтверждает то, что психологическое сопровождение подростков должно быть длительным и системным, ориентироваться не только на информирование группы подростков о рисках, но и развивать их позитивные навыки.

И.А. Боброва исследует возможности модернизации психологического сопровождения подростков с девиациями, где автором отводится роль ключевого звена профилактики образовательным организациям [1, с. 297]. Само психолого-педагогическое сопровождение реализуется, по мнению И.А. Бобровой, через развитие личностных ресурсов подростков, их социализацию (через решение проблем с учебой, родителями и сверстниками). Организационная модель сопровождения мыслится И.А. Бобровой как комплексная работа совета по профилактике девиаций, куда входят: психолог, социальный педагог, классные руководители и медработник. Сама профилактическая работа строится на основе использования ролевых игр, консультирования и тренингов. Необходимо также регулярное повышение квалификации педагогов по девиантологии путем реализации интерактивных форм обучения [1, с. 298].

В исследовании И.Л. Сухаревой указывается, что девиантное поведение у подростков связано в своем возникновении и развитии с социальными и экономическими условиями взросления: развитие в обществе культа материального благополучия, понижения ценности образования и труда [7, с. 25]. И.Л. Сухарева убеждена, что преступное поведение подростков часто связано со стремлением к тому, чтобы занять значимое место в сообществах сверстников, проблему усугубляет кризисные явления в стране. В этой связи автор полагает, что организация психологического сопровождения должна учитывать как социально-

экономические, так и поведенческие реалии взросления подростков. Среди значимых форм работы предлагаются: индивидуальные программы для подростков с возможностью отслеживания динамики в поведении, эмоциях, психологическом состоянии; групповые формы – обучение сотрудничеству, тренинги по саморегуляции; работа с родителями (консультативная помощь) и психотерапевтические сессии по снижению у подростков проявлений агрессивности и тревожности [7, с. 26]. И.Л. Сухарева, также как Т.А. Шилова и А.К. Воробьева, считает, что психологическое сопровождение здесь должно носить комплексный характер.

В.Л. Овчинников дополняет приведенные выше точки зрения исследователей в том, что, помимо социально-экономических, называет и социально-психологические причины возникновения девиаций у подростков (включая такие, как: наследственность, влияние сверстников, факторы нестабильной семейной обстановки у родителей, воздействие медиа, несформированность концепции «Я» и критического мышления) [5, с. 56]. В связи с этим, среди важнейших направлений психологического сопровождения девиантных подростков В.Л. Овчинниковым называются такие, как: создание социокультурной позитивной среды (пропаганда здорового образа жизни), информирование (памятки, школьная пресса), спортивные мероприятия, работа с рецидивами для минимизации последствий и активизация ресурсов (тренинговая работа). Предложения В.Л. Овчинникова перекликаются с программой Т.А. Шиловой и дополняют предложения А.К. Воробьевой.

Все исследователи едины в следующих ключевых позициях. Во-первых, психологическое сопровождение должно носить комплексный характер, предусматривая одновременно организованную работу с подростком, семьей и школой. Во-вторых, оно должно иметь профилактическую направленность, где акцент сделан на предупреждение возникновения девиаций, а не только на их коррекцию. В-третьих, сопровождение реализуется длительно, требуя системности и непрерывности. В-четвертых, при организации сопровождения необходимо учитывать современные вызовы (цифровизацию, кризис

ценностей, постпандемийные социально-психологические последствия). Эффективное психологическое сопровождение девиантных подростков строится на сочетании нескольких стратегий. Так, нужно работать с личностными особенностями – агрессией и тревожностью [2], причем воздействие носит системный характер, особенно для подростков с аддикциями [8]. При этом, как подчеркивается И.А. Бобровой, успех зависит от эффективности междисциплинарного воздействия и взаимодействия в школе [6]. Не менее важен и учет социально-экономических факторов [7] и биопсихологических особенностей подростков [5].

Обобщая эти подходы, можно прийти к выводу о том, что психологическое сопровождение подростков с девиантным поведением строится на трех основах: индивидуальная диагностика, групповые тренинги и системная работа (семья, педагоги). Психологическое сопровождение должно быть долгосрочным, гибким и адаптированным к актуальным социальным рискам.

**Заключение.** Проведенное исследование

позволяет сформулировать следующие выводы. Психологическое сопровождение подростков с девиациями должно быть построено на системном подходе, в котором объединяются индивидуальная работа, групповые методы и вовлечение семьи в профилактическую работу. Ключевыми принципами организации эффективного сопровождения можно назвать комплексность, длительность и адаптацию к современным социальным рискам. Наиболее эффективными методами и технологиями являются такие, как: ролевые игры, развитие личностных ресурсов, консультирование. Перспективными представляются такие направления, как: развитие программ подготовки педагогов и школьных психологов по девиантологии, интеграция в психологическое сопровождение цифровых технологий и усиление межведомственного взаимодействия (совместная работы школы, социальной службы, центров психологической помощи). Успех психологического сопровождения связан со степенью вовлеченности всех участников процесса образования в процесс, организованный на основе учета стремительно меняющихся общественных реалий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Боброва И.А.* Психолого-педагогическое сопровождение подростков с девиантным поведением в условиях современной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-4. – С. 296-299.
2. *Воробьева К.А.* Особенности подростков с асоциальной направленностью личности: психологическое сопровождение и профилактика // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: сб. трудов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 22 мая 2021 г. – М.: Российский новый университет, 2021. – С. 52-58.
3. *Змановская Е.В.* Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. *Кучер И.В.* Психологическое сопровождение развития личности подростков в социальном приюте: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2006. – 198 с.
5. *Овчинников В.Л.* О роли психологического сопровождения в профилактике девиантного поведения подростков / В.Л. Овчинников, О.В. Гурова // Пермский период: Сб. материалов VIII Международного научно-спортивного фестиваля курсантов и студентов образовательных организаций: в 3-томах, Пермь, 17-22 мая 2021 г. / составитель А.И. Согрина. Том I. – ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России: Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2021. – С. 56-57.
6. Психолого-педагогическая работа с детьми и подростками с девиантным поведением: учебн.-метод. пособие – Нерюнгри: ФГАОУ ВПО СВФУ, 2011. – 106 с.
7. *Сухарева И.Л.* Психологическое сопровождение девиантных подростков // Студенческий форум. – 2023. – № 24. – С. 25-26.
8. *Шилова Т.А.* Психологическое сопровождение подростков с аддиктивным поведением // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9, № 3А. – С. 98-104.

## PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS WITH DEVIANT BEHAVIOR

**LARIONOVA Olga Gennadyevna**

Clinical Psychologist

St. Petersburg, Russia

*The article examines contemporary approaches to organizing psychological support for adolescents with deviant behavior. The aim of the study is to systematize modern methods of psychological support for this group, identifying effective strategies for correcting and preventing behavioral deviations. Key aspects of organizing such work in the context of digitalization and post-pandemic challenges are explored. Based on the analysis of research by Russian scholars (A.K. Vorobyova, T.A. Shilova, I.A. Bobrova, etc.), the fundamental principles of support are outlined: preventive focus, comprehensiveness, consideration of social risks, and interdisciplinary collaboration. Special attention is given to practical models of intervention, including training programs, digital support tools for adolescents and their parents, and family counseling. The article is addressed to psychologists, social educators, and school teachers.*

**Keywords:** psychological support, deviant behavior, adolescents, digitalization, interdisciplinary approach, prevention.