



# ВЕСТНИК

Московской международной академии



2 / 2023



# ММА

**МОСКОВСКАЯ  
МЕЖДУНАРОДНАЯ  
АКАДЕМИЯ**

Министерство образования и науки  
Российской Федерации  
Образовательное частное учреждение  
высшего образования  
«МОСКОВСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ»

## ВЕСТНИК

Московской международной академии  
№ 2 – 2023

**Учредитель:** ОЧУ ВО «Московская международная академия»  
Регистрационный номер: ПИ № ФС 77-37854  
ISSN 2541-8343

***Редакционный совет***

**Александрова О.В.**, доктор филологических наук, профессор  
**Гриценко Е.С.**, доктор филологических наук, профессор  
**Дмитрюк Н.В.**, доктор филологических наук, профессор  
**Красных В.В.**, доктор филологических наук, профессор  
**Уфимцева Н.В.**, доктор филологических наук, профессор  
**Халеева И.И.**, доктор педагогических наук, профессор  
**Шингарева М.Ю.**, кандидат филологических наук, доцент

***Редакционная коллегия***

**Терентий Л.М.**, ректор ОЧУ ВО «Московская международная академия»,  
кандидат политических наук, доктор филологических наук, *главный редактор*  
**Кирилина А.В.**, доктор филологических наук, профессор, *заместитель главного редактора*  
**Дмитрюк С.В.**, кандидат филологических наук, *выпускающий редактор*  
**Лапин А.А.**, кандидат политических наук  
**Сподах Г.Г.**, кандидат экономических наук  
**Усачев Е.В.**, заместитель декана факультета лингвистики и педагогики  
**Хаимова В.М.**, кандидат филологических наук, доцент

Научный журнал теоретических и прикладных исследований.

Выходит 2 раза в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Адрес редакции: Москва, ул. Новомосковская, д.15а

e-mail: [info@mmamos.ru](mailto:info@mmamos.ru)

Москва 2023

© ОЧУ ВО «Московская международная академия», 2023

© Авторы, 2023

Подписано в печать 20.12.2023. Формат 70x100/16.

Усл. печ. л. 7,6. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Канцлер», г. Ярославль,

e-mail: [kancler2007@yandex.ru](mailto:kancler2007@yandex.ru)

**Founder:** Moscow International Academy  
Registration number: ПИ No. ФС 77-37854  
ISSN 2541-8343

***Academic Advisory Board***

**Alexandrova O.V.**, Doctor of Philology, Professor  
**Gritsenko E.S.**, Doctor of Philology, Professor  
**Dmitryuk N.V.**, Doctor of Philology, Professor  
**Krasnykh V.V.**, Doctor of Philology, Professor  
**Ufimtseva N.V.**, Doctor of Philology, Professor  
**Khaleeva I.I.**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
**Shingareva M.Yu.**, Candidate of philological sciences, Associate professor

***Editorial Board***

**Terenty L.M.**, Candidate of Political Science, Doctor of Philology,  
Rector of the Moscow International Academy, *Editor-in-Chief*  
**Kirilina A.V.**, Doctor of Philology, Professor, *Deputy editor*  
**Dmitryuk S.V.**, Candidate of Philology, *Executive secretary*  
**Lapin A.A.**, Candidate of political sciences  
**Spodakh G.G.**, Candidate of economic sciences  
**Usachev E.V.**, Deputy dean of the faculty of linguistics and pedagogy  
**Khaimova V.M.**, Candidate of philological sciences, associate professor

Scientific journal of theoretical and applied research.

2 issues per year.

Editorial office: Moscow, ul. Novomoskovskaya, 15a

e-mail: [info@mmamos.ru](mailto:info@mmamos.ru)

All rights reserved.

The materials of the journal may not be translated or copied in whole or in part without the written permission of the publisher, except for brief excerpts in connection with reviews or scholarly analysis.

Moscow, 2023

© Moscow International Academy, 2023

© Authors, 2023

## ТЕОРИЯ ЯЗЫКА, ПЕДАГОГИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА

<i>Алтухова И.В., Оразгалиев А.Е.</i> Особенности использования индивидуального подхода в обучении IT-студентов английскому языку	8
<i>Белов А.Е., Лебедева Е.А.</i> Некоторые вопросы подготовки к практико-ориентированному обучению обучающихся, реализующих программу среднего общего образования с углубленным изучением экономики и права	12
<i>Жусип М.Ж.</i> К вопросу о специфике изучения наречий в школе	16
<i>Лузина Е.В.</i> Характеристика различных видов опор в процессе обучения иностранному языку	19
<i>Маханова Ж.К., Дмитриук Н.В.</i> Формирование лингвокультурных компетенций учащихся в процессе обучения русскому языку как неродному	24
<i>Орынбетова Э.А., Ниязбекова С.Ж.</i> Психолингвистические и лингводидактические аспекты билингвального обучения	30
<i>Сабиров Р.Р., Сорокина В.Ф., Пителинский К.В., Исаева Н.В.</i> Языковые особенности и причины популярности российского рэпа: сравнительный анализ	34
<i>Сандыбаева Н.А., Мезенцева Е.С.</i> Греко-латинские и английские корневые форманты в сфере русско-казахского терминообразования (на примере медицинских терминов)	44
<i>Темирбекова Г.А.</i> Коллаборативное обучение в условиях модернизации образования	48
<i>Shingareva M.Yu.</i> The Unique Aspects Of Christmas Messages As A Component Of Political Discourse	51

## ДЕТСКАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### *Нейропсихология детского возраста*

<i>Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Ахутина Т.В.</i> Нейропсихологический анализ структуры функций программирования и контроля у дошкольников и младших школьников	58
<i>Маринина А.С.</i> Арт-терапевтическая нейрокоррекция как своевременная интеграция подходов психологической помощи детям и подросткам	62
<i>Некрасова К.А., Ахмедова Э.М.</i> Понятие о детской нейропсихологии и ее текущие тенденции развития	70
<i>Польшакова И.Н., Шарофова А.Д.</i> К вопросу теоретического анализа особенностей психологического сопровождения детей с ранним детским аутизмом	74
<i>Хохлов Н.А.</i> Факторная структура нейропсихологических функций у детей 4–17 лет, исследованных с помощью качественных оценок	77
<i>Современные подходы в логопедии</i> <i>Амельянчик А.П., Бабиева Н.С.</i> Компоненты центрально обусловленной детерминации фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	81

<b><i>Кисторян З.А.</i></b>	
Комплексный подход в логопсихокоррекции заикания у дошкольников с использованием арт-терапевтических технологий	86
<b><i>Миронова С.Л., Геча В.В.</i></b>	
Психология и физиология орофациального здоровья	90
<b><i>Осницкий А.К.</i></b>	
Механизмы и логика развития речемыслительной активности	95
<b><i>Савенко Е.Т., Бабиева Н.С., Адмакин О.И., Морозова Н.С., Геча В.В.</i></b>	
Проблемы междисциплинарного подхода в лечении миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста	99
<i>Психология аномального развития в детском возрасте</i>	
<b><i>Ахмедова Э.М., Цебро Г.О.</i></b>	
Психоаналитический подход к пониманию и помощи детям с расстройством аутистического спектра	103
<b><i>Польшакова И.Н., Прокопенко Е.Д.</i></b>	
Нарушения личностного развития у детей и подростков без психической патологии и факторов их обуславливающих	108
<b><i>Саурина А.В.</i></b>	
Психоаналитический взгляд на аномальное развитие и психический травматизм у детей, воспитанных эмоционально холодными матерями	111
<b><i>Харькина Т.В.</i></b>	
Аутоагрессия как аномальная форма развития ребенка и подростка	114
<b>ИНФОРМАЦИЯ</b>	
Правила представления рукописей	117

**THEORY OF LANGUAGE, PEDAGOGY  
AND LINGVODIDACTICS**

<i>Altukhova I.V., Orazgaliev A.E.</i>	8
Peculiarities Of Using Individual Approach In Teaching It-Students English	
<i>Belov A.E., Lebedeva E.A.</i>	12
Some Issues Of Preparation For Practice-Oriented Training Of Students Implementing The Secondary General Education Program With In-Depth Study Economics And Law	
<i>Zhusip M.J.</i>	16
On The Issue Of The Specifics Of Studying Adverbs At School	
<i>Luzina E.V.</i>	19
Characteristics Of Different Types Of Supports In The Process Of Teaching A Foreign Language	
<i>Makhanova Zh.K., Dmitryuk N.V.</i>	24
Formation Of Linguistic And Cultural Competencies Of Students In The Learning Process Russian As A Non-Native Language	
<i>Orynbetova E.A., Niyazbekova S.Zh.</i>	30
Psycholinguistic And Linguodidactic Aspects Of Bilingual Education	
<i>Sabirov R.R., Sorokina V.F., Pitelinsky K.V., Isaeva N.V.</i>	34
Language Features And Reasons For The Popularity Of Russian Rap: Comparative Analysis	
<i>Sandybaeva N.A., Mezentseva E.S.</i>	42
Greek -Latin And English Root Formants In The Sphere Of Russian-Kazakh Term Formation (Medical Terms Examples)	
<i>Temirbekova G.A.</i>	48
Collaborative Learning In The Context Of Educational Modernization	
<i>Shingareva M.Yu.</i>	51
The Unique Aspects Of Christmas Messages As A Component Of Political Discourse	

**CHILDREN'S CLINICAL AND SPECIAL  
PSYCHOLOGY**

*Neuropsychology Of Childhood*

<i>Korneev A.A., Matveeva E.Yu., Akhutina T.V.</i>	58
Neuropsychological Analysis Of The Structure Of Executive Functions In Preschoolers And Primary Schoolchildren	
<i>Marinina A.S.</i>	62
Art-Therapeutic Neurocorrection As In-Time Integration Of Psychological Support For Children And Adolescents	
<i>Nekrasova K.A., Akhmedova E.M.</i>	70
The Concept Of Child Neuropsychology And Its Current Development Trends	
<i>Polshakova I.N., Sharofova A.D.</i>	74
On The Issue Of Theoretical Analysis Of The Features Of Psychological Support For Children With Early Childhood Autism	
<i>Khokhlov N.A.</i>	77
Factor Structure Of Neuropsychological Functions In Children Aged 4–17 Years Investigated Using Qualitative Evaluations	
<i>Amelyanchik A.P., Babieva N.S.</i>	81
Components Of The Centrally Conditioned Determination Of Phonemic Perception In Older Preschool Children With General Speech Underdevelopment	

<b><i>Kistoryan Z.A.</i></b>	
An Integrated Approach To Logopsychocorrection Of Stuttering In Preschool Children Using Art Therapeutic Technologies	86
<b><i>Mironova S.L., Gecha V.V.</i></b>	
Psychology And Physiology In Orofacial Health	90
<b><i>Osnitsky A.K.</i></b>	
Mechanisms And Logic Of Development Of Speech-Thinking Activity	95
<b><i>Savenko E.T., Babieva N.S., Admakin O.I., Morozova N.S., Gecha V.V.</i></b>	
Problems Of Interdisciplinary Approach In The Treatment Of Myofunctional Disorders In Preschool Children	99
<i>Psychology Of Abnormal Development In Childhood</i>	
<b><i>Akhmedova E.M., Tsebro G.O.</i></b>	
A Psychoanalytic Approach To Understanding And Helping Children With Autism Spectrum Disorder	103
<b><i>Polshakova I.N., Prokopenko E.D.</i></b>	
Disorders Of Personal Development In Children And Adolescents Without Mental Pathology And The Factors That Cause Them	108
<b><i>Saurina A.V.</i></b>	
A Psychoanalytic View Of Abnormal Development And Children's Mental Trauma Parented By Coldfish Mothers	111
<b><i>Kharkina T.V.</i></b>	
Self-Aggression As An Abnormal Form Of Child And Adolescent Development	114
<b>INFORMATION</b>	
Manuscript Submission Rules	117



# ТЕОРИЯ ЯЗЫКА, ПЕДАГОГИКА И ЛИНГВОДИДАКТИКА

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИТ-СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Алтухова И.В.,  
Оразгалиев А.Е.,*

ОЧУ ВО «Московская международная академия»,

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросам использования индивидуального подхода и способов индивидуализации процесса обучения английскому языку. Раскрыта сущность индивидуального подхода при обучении английскому языку, рассмотрены индивидуальные особенности обучающихся, требующие учета при обучении, изучены способы индивидуализации на примере работы со специальным текстом и сделаны соответствующие выводы.

**Ключевые слова:** индивидуальный подход; индивидуальные особенности; учебный процесс; дифференциация; личностная индивидуализация; организационные приемы и методы

## PECULIARITIES OF USING INDIVIDUAL APPROACH IN TEACHING IT-STUDENTS ENGLISH

*I.V. Altukhova,  
A.E. Orazgaliev*

Moscow International Academy

**Abstract.** This article focuses on the matters of using individual approach and ways of individualization in the process of teaching English. The main idea of individual approach in teaching English is developed, students' individual features to be considered in teaching are described, ways of individualization by the example of special texts are studied.

**Keywords:** individual approach; individual features; learning process; differentiation; personal individualization; methods and ways of organization

Обучение в современном вузе предъявляет к ИТ-обучающимся очень высокие требования: усвоение большого объёма знаний, касающихся профессиональной деятельности, в том числе знания английского языка, который является обязательным предметом для студентов, обучающихся на таких специальностях, как «Прикладная математика», «Программное обеспечение информационных технологий», «Экономическая кибернетика». Растущая потребность общества в ИТ-специалистах, владеющих английским языком как средством общения, познания и обмена профессионально и социально значимой информацией, требует поиска форм, средств и методов обучения с учётом перспективы практического

использования английского языка в профессиональной деятельности. Чтобы сформировать достаточный уровень коммуникативной компетенции, необходимо совершенствовать умения обучающихся во всех видах речевой деятельности. Одной из первостепенных задач в решении данного вопроса является использование индивидуального подхода в обучении IT-студентов английскому языку.

Нельзя не согласиться с тем, что одно и то же событие может взволновать одного человека, побудить его к каким-либо действиям, но оставить равнодушным другого, так как любой человек есть индивидуальность со всеми присущими ей особенностями [1, с. 79.]. Поэтому при обучении английскому языку важным аспектом в личностно-ориентированном подходе является задача дифференциации и индивидуализации, когда педагогический процесс организован с учетом индивидуальных отличий студентов и применением особых педагогических приемов и технологий. В данном случае появляется возможность повысить уровень мотивации у студентов, обучить их работе с аутентичными источниками, эффективно использовать время на занятиях и при самостоятельной подготовке. Сложность работы в таком режиме заключается в том, что, рассматривая дифференциацию и индивидуализацию как неотъемлемые части учебного процесса, преподавателю необходимо учесть множество факторов, использовать свое мастерство и опыт коллег, чтобы найти оптимальный вариант работы в конкретных условиях.

Следует отметить, что проблема индивидуализации обучения являлась предметом исследования многих педагогов (А.Г. Асмолов, А.А. Бударный, М.В. Кларин, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, И.Э. Унт). В их работах рассматривалась возможность создания условий личностного развития обучающихся в различных видах деятельности. Необходимым считают использование индивидуального подхода и методисты. Г.В. Рогова, например, пишет: «Одна из важнейших проблем технологии обучения – это поиск путей большего использования индивидуальных возможностей учащихся как в условиях коллективной работы в классе, так и самостоятельной работы во внеурочное время» [1, с. 79].

Необходимо помнить, что занятие любому иностранному языку в большей степени требует индивидуального подхода, чем занятие какому-либо другому предмету. Целью данной работы является рассмотрение индивидуального подхода и способов индивидуализации процесса обучения английскому языку, а также рассмотрение условий формирования языковой компетенции при применении индивидуального метода изучения английского языка IT-обучающиеся. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: 1) раскрытие сущности индивидуального подхода при обучении английскому языку; 2) рассмотрение индивидуальных отличий студентов, требующих учета при обучении; 3) изучение способов индивидуализации на примере работы со специальным текстом.

Как известно, индивидуализация обучения представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой индивидуальные различия студентов, уровень развития их способностей к учению учитываются при выборе способов, приемов и темпа обучения. Этот учет должен осуществляться комплексно при восприятии цели, мотивации, решении учебных задач, определении способов действий, контроля и самоконтроля. Условиями успешной реализации индивидуального подхода выступают дифференциация, которая выражается в учете первоначальной языковой подготовки студентов, постановка личностно значимых для них целей, выработка устойчивых навыков самостоятельной работы и умения реализовать системный подход к овладению знаниями.

Коммуникативное занятие предполагает, прежде всего, так называемую личностную индивидуализацию. В.П. Кузовлев отмечает, что «игнорируя личностную индивидуализацию, мы не используем богатейшие внутренние резервы личности» [2, с. 21]. Под резервами нужно понимать такие факторы личностной индивидуализации обучающегося, как его жизненный опыт; сфера интересов, желаний, склонностей; собственное мировоззрение; контекст деятельности обучающегося; эмоционально-чувственная сфера; статус личности в коллективе

(популярность среди одноклассников, взаимные симпатии для нахождения речевых партнеров, назначение ведущего в речевых группах). Приведенные выше компоненты личностной подструктуры обучающиеся служат источником для использования преподавателем приемов личностной индивидуализации обучения английскому языку.

Важно принимать во внимание, что индивидуализация не может рассматриваться как средство однократного применения на каком-либо этапе усвоения материала и в какой-либо группе обучающихся (сильных, средних или слабых). Она должна охватывать весь процесс обучения англоязычному общению и служить средством для развития способностей обучающихся к англоязычной речевой деятельности.

Чтобы рационально использовать принцип индивидуализации, важен начальный, так называемый диагностический, этап, когда выясняют основные особенности студентов: общие сведения о них, степень развития навыков и умений в англоязычной речевой деятельности, интересы и мотивы овладения английским языком как средством общения, познания и обмена профессионально и социально значимой информацией. Это можно сделать с помощью различных методов и приемов. Рассмотрим некоторые из них подробнее.

На первом, вводном занятии (в группах студентов, продолжающих изучать английский язык после школы) обучающимся предлагается несколько видов работы:

- 1) кратко рассказать о себе и своем окружении, пользуясь определенным шаблоном, и ответить на вопросы преподавателя;
- 2) написать несложный лексико-грамматический тест.

Данные виды деятельности позволяют получить основные сведения, касающиеся личности обучающегося, оценить степень развития его навыков и умений владения английским языком, а также выработать основную концепцию обучения языку студентов данной группы, так как на занятие иностранным языком на неязыковых специальностях по учебной программе отводится довольно ограниченное количество часов. Таким образом, изучение индивидуальных отличий, стремлений и самооценки студентов дает возможность преподавателю применить метод индивидуализации в процессе обучения.

Опыт преподавания английского языка на математическом факультете показал, что индивидуализация не должна сводиться к простой дифференциации заданий. Не стоит давать слабым легкие задания – это заставляет сосредоточиваться на слабых сторонах обучающегося, в то время как истинный индивидуальный подход должен помочь выявить и развить сильные стороны индивидуальности. Также не стоит всегда оценивать слабых студентов более низким баллом, так как они тоже работают в меру своих возможностей. Нужно постепенно поощрять их к выполнению других заданий более сильного уровня. В процесс обучения можно включать не только разные задания, но и разные условия для выполнения одинаковых, а именно: разную помощь преподавателя сильным и слабым обучающимся, разное время на выполнение заданий, разные методы контроля.

Проблему ликвидации разрыва между так называемыми сильными, средними и слабыми обучающимися можно решить сочетанием индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы. Помогут также следующие организационные приемы: 1) целенаправленное использование опор различного типа: смысловых, вербальных, иллюстративных, схематических (правильно подобранная опора поможет более слабому студенту при усвоении лексики догадаться о значении слова, при обучении монологическому высказыванию – изложить мысли; 2) очередность опроса (более слабые студенты получают в качестве образца правильный ответ сильных); 3) варьирование времени на подготовку ответа (более слабые получают больше времени); 4) использование упрощенных заданий (применяется главным образом в домашних заданиях – например, после занятия совершенствования навыков говорения при работе со спец текстом слабые студенты должны выполнить задание на основе разговорного текста; средние – на основе опыта, но с опорами, а сильные – без опоры; 5) дополнительный внепрограммный материал (для сильных и средних студентов);

6) более частый опрос обучающихся со слабыми способностями (это активизирует студентов, приучает их работать на протяжении всего занятия). Не следует считать, что более слабые студенты должны работать меньше – развитие способностей и успех приходят в процессе деятельности.

Например, при работе со специальным текстом «The Five Parts of an Information System» на занятии, можно (используя вышеприведенные принципы) предложить обучающиеся следующие предтекстовые, текстовые и послетекстовые задания:

- 1) прослушайте и повторите за преподавателем следующие слова и словосочетания;
- 2) подберите русские эквиваленты к следующим словам и фразам (интернациональные слова или слова со знакомыми корневыми морфемами), составьте собственные предложения с этими словами и фразами;
- 3) нарисуйте схему связи слов и словосочетаний из упр. 1 и 2;
- 4) прочтите текст и выразите свое согласие/несогласие со следующими утверждениями;
- 5) закончите приведенные ниже предложения в соответствии с содержанием текста;
- 6) прочтите текст еще раз и заполните пропуски соответствующими словами;
- 7) составьте предложения из разрозненных слов;
- 8) организуйте пункты плана в соответствии с логикой повествования;
- 9) кратко перескажите в письменной форме содержание текста, используя план;
- 10) прочтите текст еще раз и передайте его содержание как можно ближе к тексту, упоминая как можно больше деталей;
- 11) выскажите свое собственное мнение по поводу ... и т.д. Что касается пунктов 9–11, можно предложить следующие разноуровневые задания: 1) сильным обучающимся – пересказ; 2) средним – выделить и передать основную информацию по ключевым словам (information system, people, procedures, software, program, hardware, data, information); 3) слабым – ответить на вопросы (What are the five parts of an information system? Can you distinguish between software and hardware, data and information?). В итоге получается, что все работают по одной и той же теме и схеме, но в то же время выполняют разные задания.

В связи с вышесказанным можно заключить, что использование индивидуального подхода в обучении студентов английскому языку является одной из первостепенных задач. Индивидуальный подход, являясь сложным педагогическим явлением, определяет эффективность обучения иностранному языку и предполагает активную роль субъекта учебной деятельности. Личностная индивидуализация заключается в том, что приемы обучения соотносятся с личностными, субъектными и индивидуальными свойствами каждого обучающегося, т.е. эти свойства учитываются при выполнении заданий. В процесс обучения следует включать не только разные задания, но и разные условия для выполнения одних и тех же заданий разными обучающимися. Отрабатывая таким образом изучаемые понятия, студенты усваивают их на доступном уровне.

### Литература

1. Рогова Г.В. Технология обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 2. – С. 75–79.
2. Кузовлев В.П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 1. – С. 21–25.

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ К ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММУ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ЭКОНОМИКИ И ПРАВА

*Белов Артем Евгеньевич,*

преподаватель кафедры общеправовых дисциплин и международного права  
ОЧУ ВО «Московская международная академия»,  
адвокат Московской коллегии адвокатов «ГРАД»

*Лебедева Екатерина Андреевна,*

учитель обществознания и экономики Муниципального бюджетного  
общеобразовательного учреждения образовательный центр «Багратион»

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые вопросы подготовки к практико-ориентированному обучению обучающихся, реализующих программу среднего общего образования с углубленным изучением экономики и права. Обучение старших школьников таким социально-гуманитарным дисциплинам как «право» и «экономика» имеет сравнительно небольшую историю, которая заложила основа для будущего практико-ориентированного обучения и подготовки будущих экономистов и юристов ВУЗе. Все это было предопределено низким уровнем подготовки выпускников школ к освоению образовательных программ бакалавриата укрупненными группами специальностей по направлениям «Экономика» и «Юриспруденция», что позволило пересмотреть подход к профильному обучению старших школьников, реализующих образовательную программу среднего общего образования. Современная педагогическая наука и правоприменитель, актуальные позиции, которых приводятся в статье, только начинают справляться с остро стоящей проблемой качественной подготовки будущих выпускников школы к будущему практико-ориентированному обучению, однако, и они не лишены недостатков.

**Ключевые слова:** практико-ориентированное обучение, среднее общее образование, экономика, право, профильное обучение

## SOME ISSUES OF PREPARATION FOR PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF STUDENTS IMPLEMENTING THE SECONDARY GENERAL EDUCATION PROGRAM WITH IN-DEPTH STUDY ECONOMICS AND LAW

*Artem E. Belov,*

lecturer of the department of general theoretical disciplines and international law of the faculty  
of jurisprudence of the Moscow international academy,  
advocate of Moscow Bar Association «GRAD»

*Ekaterina A. Lebedeva,*

teacher of social studies and economics of the Municipal budgetary educational institution  
educational center “Bagration”

**Abstract.** The article discusses some issues of preparation for practice-oriented training of students implementing a program of secondary general education with in-depth study of economics and law. Teaching senior schoolchildren such social and humanitarian disciplines as “law” and “economics” has a relatively short history, which laid the foundation for future practice-oriented education and training of future economists and lawyers at the university. All this was predetermined by the low level of preparation of school graduates for the development

of bachelor's degree programs in the enlarged groups of specialties in the areas of "Economics" and "Jurisprudence", which allowed us to reconsider the approach to specialized training of senior schoolchildren implementing the educational program of secondary general education. Modern pedagogical science and law enforcement, the current positions of which are given in the article, are just beginning to cope with the acute problem of high-quality preparation of future school graduates for future practice-oriented training, however, they are not without drawbacks.

**Keywords:** administrative case, administrative proceedings, compensation, reasonable time of legal proceedings

Современные потребности образовательного рынка и запросы работодателей будущих выпускников ВУЗов по социально-гуманитарным специальностям уже диктуют школе и ВУЗу свои условия к уровню подготовки будущих работников, которых работодатель готов видеть в числе своих сотрудников. Это, бесспорно, предопределено вызовами государства и общества, фактически отсутствием какого-либо понимания у выпускника ВУЗа важных практических аспектов профессиональной деятельности, которым его будущий работодатель обучать в большинстве случаев не готов. Именно эти причины и заставили пересмотреть подход к профильному обучению старших школьников, реализующих образовательную программу среднего общего образования, в частности, по таким учебным дисциплинам как «Право» и «Экономика».

Законодатель, формулируя в части четвертой статьи 66 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в том числе с учетом внесенных в сентябре 2022 года изменений, правовые основы профильного обучения для обучающихся, реализующих, в частности, образовательные программы среднего общего образования подчеркнул, что образовательные программы среднего общего образования могут предусматривать углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы (профильное обучение) с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся. Из содержания приведенных законоположений мы явственно видим, что законодатель, формулируя правила для включения в образовательную программу среднего общего образования профильного обучения, вместе с тем делает крайне важный акцент на наличие образовательных потребностей и интересов обучающихся, что собственно и поставило новые задачи перед правоприменителем, педагогическим и методическим сообществом в целях реализации современного профильного обучения в школе и качественной подготовки к продолжению образования.

Так, О.В. Киба совершенно справедливо отмечает, что при оценке места и роли правового образования и воспитания в школе на современном этапе общественного развития предлагается исходить из потребностей школьников в получении знаний в области права, из интересов государства, связанных с воспитанием правовой культуры граждан, а также из необходимости обобщить и систематизировать педагогический и методический опыт. И.А. Плешкова, анализируя собственный педагогический и методический опыт обучения старших школьников обществоведческим учебным дисциплинам отмечает интенсивно развивающиеся социальные отношения, экономическую деятельность и политическое участие и как следствие необходимость обучения старших школьников квалифицированной интерпретации собственных поступков и действий.

Кроме того, профильным среди социально-гуманитарных дисциплин, изучаемых при освоении среднего общего образования, может быть и экономика. Важность экономического образования школьников отмечает и Е.Н. Неустроева, которая указывает, что экономическое образование позволяет совершенному по новому, в отличии от прежних многолетних



представлений, понять механизм столкновения и интеграции людей, а основной целью экономического образования и воспитания школьников должно стать формирование элементарных экономических представлений, необходимых в практической деятельности и начал экономической культуры.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, устанавливая программу универсальных учебных действий, в числе прочих, оговаривает обеспечение подготовки к осознанному выбору дальнейшего образования и профессиональной деятельности, одновременно, подчеркивая приоритетными направлениями проектной и исследовательской деятельности социальное, бизнес-проектирование, исследовательское, инженерное и информационное. Именно поэтому будущее практико-ориентированное образование должно строиться на модели качественного профильного социально-экономического образования на стадии реализации среднего общего образования, включающего углубленное изучение экономики и права как наиболее важных учебных предметов, позволяющих будущему выпускнику школу быть конкурентоспособным при поступлении в ВУЗы, реализующие образовательные программы высшего образования по укрупненным группам специальностей по направлениям «Экономика» и «Юриспруденция».

Вместе с тем, такое качество можно обеспечить реализацией, с одной стороны, тесного сетевого взаимодействия с ВУЗами, реализующими, как практико-ориентированный подход в образовании, так и узкоспециализированную подготовку высокопрофессиональных юристов и экономистов. Кроме того, образовательный процесс получения экономических и правовых знаний при изучении экономики и права не должен быть наполнен только освоением теоретического материала из учебников, включенных в Федеральный перечень учебников, обновляемых ежегодно, а использованием дополнительных монографических и научных источников, особенно иллюстрируемых в учебно-методическом комплексе при изучении отдельных профессиональных дисциплин будущими юристами и экономистами, а также специализированных ресурсов, используемых экономистами и юристами в профессиональной деятельности, например, Комплексной информационной системой судов общей юрисдикции города Москвы, Картотеки арбитражных дел, справочно-правовой системы «КонсультантПлюс», Bloomberg, Базы Асвата Дамодарана и Портала ФРС Сент-Луиса. Также важным будет проведение интерактивных открытых уроков, где старшие школьники и обучающиеся ВУЗов в рамках сетевого взаимодействия по отдельным осваиваемым частям курсов учебных дисциплин «Право» и «Экономика», смогут в сложных теоретических аспектах таких разделов как «Процессуальное право» или, например, «Теории инфляции» разобраться легко в интерактивно-игровой форме под руководством опытных практиков-наставников. И, наконец, проведение на регулярной основе встреч с опытными, известными практиками – экономистами и юристами, позволяющими старшим школьникам получать ответы в режиме онлайн на волнующие их проблемы при изучении теории станет невероятным стимулом в обучении профильным экономике и праву, а с другой, расширить личный кругозор, набор компетенций, которыми должен владеть выпускник, реализовавший программу среднего общего образования в целях обеспечения его конкурентоспособности как абитуриента, так и одного из механизмов обеспечения подготовки к осознанному выбору дальнейшего образования и профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Киба О.В. Преподавание курса «обществознание» в гимназических классах: компетентностный подход // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2011. – № 3. – С. 21–41.
2. Неустроева Е.Н. Экономическое образование в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2007. – № 3. – С. 244– 249.
3. Плешкова И.А. Особенности правового образования в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета – 2012. – № 6. – С. 5–12.



## К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЙ В ШКОЛЕ

*Жусип Мадина Жаксыбековна,*

магистрант кафедры русского языка и литературы филологического факультета,  
Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова  
Шымкент, Казахстан

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема изучения наречия как самостоятельной части речи на основе системно-функционального подхода. Актуальность проблемы обусловлена тем, что наречие является наиболее сложной для изучения в школе частью речи и предметом специального исследования с точки зрения системно-функционального подхода; подчеркивается, что реализация такого подхода предполагает организацию учебного материала от грамматической формы к значению и к текстовой/синтаксической функции наречия; представлены некоторые лексико-семантические группы наречий в классификации разных ученых; приводится пример введения грамматического материала по изучаемой теме.

**Ключевые слова:** наречие, грамматический строй, лексико-семантическая группа, системно-функциональный подход

## ON THE ISSUE OF THE SPECIFICS OF STUDYING ADVERBS AT SCHOOL

*Madina J. Zhusip,*

Master's degree student of the Department of Russian Language and Literature, Faculty of Philology, South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekova  
Shymkent, Kazakhstan

**Abstract.** The article deals with the problem of studying adverbs as an independent part of speech based on a system-functional approach. The relevance of the problem is due to the fact that the adverb is the most difficult part of speech to study at school and the subject of special research from the point of view of a system-functional approach; it is emphasized that the implementation of such an approach involves the organization of educational material from grammatical form to meaning and to the textual/syntactic function of adverbs; some lexical and semantic groups of adverbs in the classification are presented different scientists; an example of the introduction of grammatical material on the topic under study is given.

**Keywords:** adverb, grammatical structure, lexico-semantic group, system-functional approach

Морфологическая система русского языка от древнейших рудиментарных языковых форм до нашего времени претерпела различные процессы упрощения и реконструирования системы словоизменения и словообразования. Современная система форм русского словоизменения и словообразования – это результат длительного исторического развития морфемики и морфологии. Многие правила в современном русском литературном языке объясняются лишь с учётом исторических процессов в развитии морфологического строя древнерусского языка.

В XIX веке ученые-лингвисты рассматривали наречие как синтаксическую категорию, учитывая его функционирование в составе словосочетаний, например: *подошел и встал рядом и я живу рядом с университетом*. Синтаксическая характеристика наречия

определялась тем, что ему свойственно значение «вторичного признака». В дальнейшем детальное развитие лингвистической науки обусловило более глубокое изучение наречия и, соответственно, появление новых представлений о его лексико-грамматической природе.

Академик А.А. Шахматов выделил следующие группы наречий: качественные наречия (*хорошо, плохо, отлично, стыдно* и под.); наречия места (*влево, вправо, здесь, там, туда, откуда* и под.); количественные наречия (*масса, много, мало, столько, тьма* и под.); наречия бытия, состояния (*вероятно, кажется, авось, должен* и под.). При этом он включил в наречия слова-частицы типа *нет, небось, ишь, вишь, глядь, бывало* и др., которые он считал синтаксическими наречиями [1, с. 88].

В.В. Виноградов считал, что наречия соотносительны с именами, местоимениями и даже глаголами. Так, он выделял наречия предметно-обстоятельственные, соотносительные с именами существительными (*вечером, поутру*), наречия качественные и качественно-относительные, близкие к именам прилагательным (*хорошо, красиво, высоко, искренне*), наречия числовые, или количественные, соотносительные с именами числительными (*столько, сколько, несколько, много*) и наречия действенные, процессуальные (*бегом, галопом, сидя*), соотносительные с глаголами [2, с. 284-285].

Интересной в отношении происхождения частью речи является наречие. Главная особенность наречий в том, что значительная часть старых форм имен существительных и прилагательных сохранилась в языке в форме наречий: *ливня, зря, вчерась, кроме, шагом, замуж, поделом, слева, заново, докрасна, на карачках* и др. По мнению Д.Н. Шмелева, «грамматические аномалии в языке – это почти всегда “осколки” каких-то былых закономерностей его системы» [3, с.31]. К грамматическим отступлениям, прежде всего, можно отнести наречия, правописание которых представляет значительную сложность при их изучении в школе. В этом случае исторический этимологический анализ структурно-семантических групп наречий способствует формированию орфографической бдительности и предоставляет возможность понять закономерности связанных с наречием орфограмм.

С этой позиции примечательно мнение Ф.И. Буслаева: «Самый состав наречий свидетельствует о их древности в языке. Другие слова мы можем по своей воле склонять и слагать с приставками. Наречия же просклонялись и сложились с приставками уже до нас, оставшись навсегда с неподвижными флексиями. Таким образом, не подлежа нашему произволу в изменении окончаний и в сложении, наречия сохранили народный, живой характер: почему многие из них и были устранимы из речи книжной» [4, с. 151].

В современном обществе, как и во все времена, очень важна роль речевой культуры – навыков грамотного употребления слов и их написания. Наречия Но механически запоминать или заучивать определенный набор рекомендаций, грамматических или орфографических правил бесполезно: это вряд ли поможет овладеть навыками свободной грамотной русской речи, а, наоборот, может отрицательно повлиять на процесс осмысленного познания. С этой целью при изучении наречий в школе следует обратить внимание учащихся на необычность, некоторую архаичность некоторых форм наречий, заинтересовать своеобразием словообразовательных элементов – как и из чего образовались наречия, помочь осмыслить происходившие раньше и происходящие сейчас языковые процессы для более содержательного, глубокого и качественного получения прочных знаний об образовании наречий и навыков их правописания и употребления в речи. Соответственно, к изучению наречий нужно подойти с учетом анализа их исторического происхождения, в силу того что «современная русская система форм словоизменения как плод длительного исторического развития не может быть объяснена только с точки зрения современных словообразовательных законов» [5, с. 46].

В период педагогической практики мы столкнулись с трудностями, которые испытывали учащиеся при изучении адвербиальных частиц, соотносительных с именами существительными. Данные формы наречий широко употребляются в современном русском

языке, и делятся на две части: беспредложные и предложные образования. Беспредложные формы особых затруднений при написании у учащихся не вызывали. В большей степени употребительными из беспредложных словоформ являются словоформы с рудиментами творительного падежа, реже встречаются застывшие формы винительного и родительного падежей: *босиком, вечером, залом, пешком, весной, порой, даром, украдкой, верхом, кубарем, гуськом, кругом, долой, чуточку, капельку*.

Значительные затруднения вызывало слитное или раздельное правописание предложных форм наречий. К числу предложных образований причисляются застывшие сочетания форм косвенных падежей имени существительного разными предлогами: *сначала, сбоку, слишком, сплеча, сверху, сроду, с кондачка, с разбегу, издали, исполу, исстари, искони, донныне, довеку, донизу, доверху, до смерти, отроду, без толку, книзу, наутро, задаром, вверху, под боком, второпях*.

Процесс адвербиализации форм имени существительного является процессом двусторонним, т.е. он определяется не только грамматическими отношениями существительного к управляющему глаголу или имени, но и семантическими соотношениями между соответствующим существительным и его словесным окружением, например, наречия с усилением творительного падежа: *ходуном ходить, бегом бежать, есть поедом* и т.п.; а также редупликации: *давным-давно, полным-полно чин-чином, марш-маршем, честь-честью* и т.п. [5, с. 91].

Изучение наречия в школе представляется нам как одним из самых интересных разделов морфологии, так и наиболее трудным в орфографическом плане, что предполагает разработку системы специальных заданий и упражнений, способствующих прочному усвоению правил правописания наречий.

### Литература

1. Шахматов А.А. Из трудов А.А. Шахматова по русскому языку (учение о частях речи) // Хрестоматия: Русский язык в школе. – Саратов, 1998.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Уч.пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1996
3. Шмелев Д.Н. Архаичные формы в современном русском языке. – М.: Просвещение, 1990. <https://www.google.kz/books/edition>
4. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. – М., 1999. 629 с.
5. Алексеева О.В. Функциональный принцип изучения морфологии в школьном курсе русского языка. М.: МГОУ, 2010.

*Лузина Елена Викторовна,*  
студентка аспирантуры  
ОЧУ ВО «Московская международная академия»

## **ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ОПОР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** В статье проведено исследование различных видов опор с точки зрения их способности снимать трудности при овладении навыком говорения на иностранном языке, а также способствовать улучшению качества монологического и диалогического высказывания. Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам является одним из важных проблемных вопросов современной методики. Опоры помогают разгружать память, структурировать высказывание, учитывают три уровня речепорождения (мотивационно-побудительный, аналитико-синтетический и исполнительный). Использование опор при обучении монологической, а также диалогической речи существенно интенсифицирует как процесс обучения иностранному языку, так и процесс овладения иностранным языком в целом.

**Ключевые слова:** говорение, различные опоры, монологическая и диалогическая речь, три уровня речепорождения

*Elena V. Luzina,*  
Post-graduate student «Moscow International Academy»

## **CHARACTERISTICS OF DIFFERENT TYPES OF SUPPORTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The article conducts a study of various types of supports from the point of view of their ability to relieve difficulties in mastering the skill of speaking a foreign language, as well as to help improve the quality of monologic and dialogic statements. The creation of artificial foreign language environment in the process of teaching foreign languages is one of the most important problematic issues of modern methods. Supports help unload memory, structure utterances, and take into account three levels of speech production (motivational-incentive, analytical-synthetic and executive). The use of supports in teaching monologic and dialogic speech significantly intensifies both the process of teaching a foreign language and the process of mastering a foreign language as a whole.

**Key words:** speaking, various supports, monologic and dialogic speech, three levels of speech production

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, овладение учащимся говорением как видом речевой деятельности в двух его формах является целью обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе [12].

В настоящее время обучение говорению занимает главную роль. Учащиеся разных возрастов, начиная изучать иностранный язык, прежде всего хотят научиться говорить на этом языке.

Далее рассмотрим подробнее понятие навыка говорения, его особенности, методику формирования.

Говорение, или экспрессивная речь – сложный многогранный процесс, позволяющий осуществлять вместе с аудированием устное вербальное общение [Рогова 1991: 132].

По мнению Пассова Е. И., говорение – один из видов речевой деятельности, имеющий такие специфические признаки, как мотивированность, активность, целенаправленность,

связь с деятельностью, связь с коммуникативной функцией мышления, связь с личностью, ситуативность, самостоятельность и темп [Пассов 2010: 24].

Многие исследователи данной области полагают, что в основе умений говорения лежат следующие навыки:

1. произносительные: обеспечивают оформление высказывания в соответствии с фонетическими нормами изучаемого языка;

2. лексические: обеспечивают возможность выбора лексических единиц и соединение их между собой в соответствии с замыслом высказывания;

3. грамматические: обеспечивают правильное употребление частей высказывания в соответствии с существующей грамматической нормой языка [Щукин 2015: 203].

Традиционно различают три компонента содержания обучения говорению: лингвистический, психологический и методологический. Лингвистический компонент заключается в воспроизведении языковых и речевых единиц, которые усваиваются в определенных учебных ситуациях в рамках конкретных тем; психологический — в овладении навыками и умениями экспрессивной речи; методологический — в умении пользоваться опорами, осознанно производить операции, необходимые для осуществления говорения, создавать свои опоры для овладения монологической речью [Бредихина 2018: 35].

Относительно психологической структуры акта говорения, Пассов Е.И. выделяет четыре фазы:

1) побудительно-мотивационную, при которой у человека под влиянием цели и мотива возникает потребность в общении;

2) аналитико-синтетическую, задача которой внутренне оформлять высказывание, подбирать слова, то есть, на этой фазе функционируют умственные действия по программированию и формулированию мыслей;

3) исполнительную, при которой происходит оформление мысли с помощью звуков и интонации;

4) контролирующую, основная цель которой – подавать сигналы о возможных ошибках и содействовать их исправлению [Пассов 2010].

Как отмечают многие исследователи, в зависимости от формы речи говорение может быть диалогическим и монологическим.

Диалог – это разговор двух лиц, один из участников общения является инициатором или адресантом, другой – партнёром по коммуникации или адресатом.

Согласно выводам Щукина А. Н., монолог — это выступление одного лица, обращенное к аудитории. Поэтому она логичней, стройней, чем диалогическая. Монолог является результатом активной речевой деятельности и рассчитан на своего рода пассивное и опосредованное восприятие. Монологическая речь может быть подготовленной и неподготовленной [Щукин 2011: 206].

В методических исследованиях подготовленная речь определяется как речь, при которой оказываются заранее подготовленными содержание и форма. В свою очередь, неподготовленная речь – это высший уровень владения монологической и диалогической речью.

Что же касается методики формирования навыка говорения, то в методике обучения иностранным языкам сложились два пути обучения диалогической и монологической речи – дедуктивный – «путь сверху вниз» и индуктивный – «путь снизу вверх». При дедуктивном подходе обучение начинается с образца диалогического либо монологического высказывания, на основе которого учащиеся выстраивают своё собственное высказывание или диалог. Второй подход – индуктивный – предполагает путь от усвоения элементов диалога, либо монолога к самостоятельному его ведению на основе специально-созданной учебно-речевой ситуации. Обучение диалогу, а также монологу путем «снизу вверх» предполагает, что у учащихся нет исходного образца.

Как следует из вышесказанного, обучение подготовленной устной речи предполагает использование разнообразных опор. Постепенное снятие речевых опор в процессе обучения рассматривается как способ повышения самостоятельности иноязычного высказывания.

Теоретическому исследованию вопроса о применении опор в обучении иностранному языку посвящены работы многих методистов, таких как, Царькова В. Б., Вайсбург М.Л., Пассов Е. И., Рабинович Ф. М., Тучкова Т. У., Кунин В. И. и др.

Царькова В. Б., давая определение опорам, говорит о том, что они призваны вызывать у учащихся ассоциации с конкретным жизненным опытом. Она рассматривает опоры, как «структуры, которые призваны вызвать ассоциации с жизненным опытом учащихся и с тем, что возможно (в силу языковой подготовленности) в его речевом опыте» [Царькова 1980: 15].

Речевая потребность, принятая учеником, ставит его в ситуацию поиска средств выражения, и именно в этот момент ученик должен быть обеспечен этими средствами. Известно, что в процессе обучения опоры сокращают меру неопределенности, ошибочности речи, снижая состояние психологического напряжения.

Таким образом, в методической литературе опора рассматривается, как информационная поддержка речевого и неречевого характера, стимулирующая коммуникативную деятельность и направляющая её формирование на всём протяжении путём указания на способы её реализации [Барбакова 2009: 123].

С психолингвистической точки зрения, как отмечает Зимняя И. А., значимость опоры подчеркивается тем фактом, что без нее невозможен процесс порождения или восприятия речи, рассматриваемый как процесс формирования и формулирования мысли.

Далее рассмотрим классификацию опор, предложенную Пассовым Е. И.:

1. а) содержательные, дающие информацию о теме высказывания, подробное описание ситуации, данные опоры наталкивают учащихся на использование определённых языковых и речевых средств;

б) смысловые, дающие краткую информацию о теме высказывания, это может быть пословица, цитата, фотография, высказывание учащихся свободно по форме;

2. а) вербальные, выраженные при помощи языковых и речевых средств, включают в себя определённые ситуации, речевую задачу;

б) изобразительные, выраженные при помощи образов, символов, это могут быть картинки, фотографии;

3. а) открытые, требующие некоторых преобразований для выполнения речевого действия;

б) закрытые, не требующие преобразований для выполнения речевого действия.

К вербальным содержательным опорам следует относить микротекст (он может представляться зрительно, аудированно), план тезисный, либо в виде вопросов, лексико-синтаксические схемы.

Изобразительные содержательные опоры могут включать различные видеоматериалы (короткие видеоролики, кинофильмы), серии картинок, отдельные изображения или фотографии, рисунки.

Вербальные смысловые опоры - слова, как смысловые вехи, лозунги, поговорки, афоризмы.

К изобразительным смысловым опорам в свою очередь относятся схемы, таблицы, диаграммы, плакаты.

Выбор опор определяются в зависимости от конкретных условий обучения:

- возраст и уровень общей образованности учащихся;
- уровень владения языком;
- особенности речевой ситуации;
- характер речевого задания/степень понимания речевой задачи всеми участниками общения;
- индивидуальные особенности личности обучающихся [Бредихина 2018: 36].



Проанализировав методическую литературу, ряд научных статей, опыт учителей, мы пришли к выводу о том, что при обучении монологическому высказыванию используются следующие виды опор:

- текст (любого содержания, несложный в языковом отношении, описательный, информативный, который учащиеся могут изложить, обсудить);
- наглядность (картина, рассказ в картинках, схематический рисунок, фотография, плакат, реальный предмет);
- тема, касающаяся разных сфер жизни и учебной деятельности;
- сентенция (поговорка, афоризм или крылатое выражение, которые могут дать повод к монологическому сочинению);
- экспозиция (небольшой по объему материал – газетное сообщение, карикатура, театральная программа, объявление, изложение разных точек зрения) – все, что содержит проблематику, стимул к дискуссии, выражение своего отношения;
- ситуация (краткое изложение реальных или воображаемых обстоятельств и положений, стимулирующее учащихся к МР, комментирования, описания);
- ориентиры (пункты плана или схемы высказывания, ключевые слова или фразы).

На начальном этапе широко используются изобразительные опоры: картинки, серии картинок, видеофильмы – для овладения навыками употребления ранее усвоенного языкового материала в самостоятельных высказываниях.

На среднем и старшем этапах обучения широко используется в качестве опоры для развития монологических умений опорная схема (зачин, главная часть, заключение).

На этапе совершенствования монологических умений по опорам (текст, наглядность, ситуация, комментирование картинок) их речь приобретает подлинно коммуникативный характер [Бредихина 2018: 37].

Далее перечислим опоры, которые могут быть использованы при обучении диалогической речи:

- опора на образец диалога;
- опора на реплики учителя;
- опора на план; - опора на иллюстрации;
- опора на схему диалога;
- опора на вопросительные предложения;
- опора на художественно-изобразительную или динамическую наглядность, которая становится предметом обсуждения.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

- говорение как вид речевой деятельности опирается на язык, который осуществляет коммуникацию между людьми;
- говорение - продуктивный вид речевой деятельности, через который, совместно с аудированием, выполняется устное вербальное общение;
- цель обучения говорению на уроке английского языка - формирование речевых навыков, с помощью которых учащийся смог бы общаться в повседневной жизни;
- опорный материал призван облегчить процесс овладения иностранным языком, стимулировать общение учащихся, сконцентрировать внимание на новом материале, внести разнообразие в учебный процесс, снять различного рода трудности;
- опоры всегда информативны. В одних случаях информация развернута (содержательные опоры), в других – сжата (смысловые опоры), но в любом случае она лишь толчок к размышлению;
- опоры определяются как некие ориентиры речевой деятельности.

Таким образом, охарактеризовав различные виды опор, направленные на развитие навыков говорения на иностранном языке, можно сказать, что использование данных опор расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность,

повышается мотивация учащихся в образовательном процессе. Использование опор при обучении монологической и диалогической речи существенно интенсифицирует как процесс обучения иностранному языку, так и процесс овладения иностранным языком в целом.

### Литература

1. Барбакова Е.В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 15. – С. 123–125.

2. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Штыкова Т.В. Визуальные опоры как средство активизации речевых умений студентов ВУЗов в межкультурном образовании // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, № 1, 2020. – С. 23–43.

3. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.

4. Гончарова А.А. Использование опор при обучении диалогической речи на начальном этапе изучения английского языка / А.А. Гончарова, Д.Н. Соловьев // Новые технологии в обучении иностранным языкам. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2020. – С. 43–48.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2001. - 382 с.

6. Куклина С.С. Опытная проверка комплекса опор для обучения школьников монологической речи на иностранном языке / С.С. Куклина, Е.В. Лусникова // Общество. Наука. Инновации (НПК-2020): [электрон.] сб. ст.: в 2 т. – Киров, 2020. – Т. 1. – С. 364–371.

7. Кунин В.И. Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических схем // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. Воронеж, 1980. – С. 15–19.

8. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. – М: Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

9. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.

10. Царькова, В.Б. Классификация опор в целях развития речевого умения / В.Б. Царькова // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности. – 1980. – С. 15 – 22.

11. Шукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Шукин, Г.М. Фролова. — М.: Издательский центр «Академия», 2015. — 288 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 25.10.2023).



## АПРОБАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

*Маханова Жанна Кудайбергеновна,*

докторант филологического факультета Южно-Казахстанского педагогического  
университета имени О. Жанибекова, Шымкент, Казахстан

*Дмитрюк Наталья Васильевна,*

доктор филологических наук, профессор,  
Южно-Казахстанский педагогический  
университет имени О. Жанибекова, Шымкент, Казахстан

**Аннотация.** Статья посвящена описанию средств и методов работы, направленной на формирование лингвокультурных компетенций в процессе обучения русскому языку и литературе в школах с казахским языком обучения. Анализ учебников «Русский язык и литература» для 9 и 10 классов позволил отобрать материал для систематизации и структурирования различных форм методической работы в классе: в данной статье представлен аналитический обзор уроков по изучению повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» (9 класс). На основе представленной работы по содержанию повести была разработана модель сформированности компетенций учащихся, отражающая целостность реализации и формирования предметных знаний, умений и навыков, а также с учетом интереса к изучению русской литературы и положительной мотивации к приобретению новых знаний.

**Ключевые слова:** лингвокультурная компетенция, обучение русскому языку как неродному, модель, апробация

## APPROBATION OF THE METHODOLOGICAL MODEL OF FORMATION OF LINGUOCULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE LANGUAGE

*Zhanna K. Makhanova,*

Doctoral student of the Faculty of Philology South Kazakhstan Pedagogical  
University named after O. Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan

*Natalya V. Dmitryuk,*

Doctor of Philology, Full Professor at the Department of Russian Language and Literature,  
South Kazakhstan Pedagogical  
University named after O. Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan

**Abstract.** The article is entirely devoted to describing the means and methods of work aimed at developing linguocultural competencies in the process of teaching Russian as a non-native language and literature. Analysis of the textbooks “Russian Language and Literature” for grades 9 and 10 made it possible to select material for systematization and structuring of various forms of methodological work in the classroom: this article presents an analytical review of lessons on studying the story by A.S. Pushkin “The Captain’s Daughter” (9<sup>th</sup> grade). Based on the presented work on the content of the story “The Captain’s Daughter” by A.S. Pushkin presented a model of the development of students’ competencies, an idea of the integrity of the implementation and formation of subject knowledge, skills, as well as interest in the study of literature and positive motivation in the educational process.

**Keywords:** linguocultural competence, teaching Russian as a non-native language, model, testing

Преподавание русского языка и литературы в казахских классах на современном этапе ставит перед учителем основополагающие требования развития навыков различения языковых единиц, на которое направлены грамматические задания, а также понимания связного высказывания и умения самим логично строить тексты.

В типовой учебной программе «Русский язык и литература» четко указаны цели и задачи преподавания этого предмета в классах с казахским языком обучения. Цель обучения предмету «Русский язык и литература» заключается в том, чтобы улучшить навыки учеников в устной и письменной речи. Это достигается систематическим изучением различных языковых средств и умением применять их на разных уровнях; этот предмет помогает ученикам овладеть правилами и нормами русского литературного языка, правилами речевого этикета, нормами ударения и произношения. В результате этого обучение способствует развитию функциональной грамотности учеников. Функциональная грамотность означает умение использовать изученные в школе знания в повседневной жизни. Учебная программа по предмету «Русский язык и литература» способствует развитию обучающегося, формированию его мировоззрения и обеспечивает возможность использования информации из различных областей: социально-культурной, социально-экономической, социально-юридической, научно-технической, учебно-профессиональной. Она также помогает обучающемуся ориентироваться в международном образовательном пространстве.

Но наряду с развитием лингвистической и коммуникативной компетенций одной из основных задач данного учебного предмета является формирование лингвокультурной компетенции, то есть осознание своеобразия русской языковой картины мира, расширение знаний о культуре русского народа, овладение культурой межнационального общения, а также воспитание толерантного отношения к языкам и культурам различных этносов, проживающих в Казахстане и за его пределами [1].

Анализ учебника «Русский язык и литература» для 9 класса [2], позволил увидеть, что весь лексический материал учебника подобран на основе произведений русской, зарубежной и казахской литературы, которые объединены в разделах «Культура народов мира», «Природные ресурсы планеты Земля», «История и личность», «Отцы и дети: конфликт поколений», «Молодежь и средства массовой информации», «Мир един: глобализация», «Знаменитые люди», «Я и закон». Для реализации этой масштабной задачи надо было тщательно, продуманно организовать систему уроков, на которых лингвокультурная составляющая получаемых знаний присутствовала бы постоянно, всегда была бы уместна и необходима. Нами была разработана система таких уроков на базе 9-х и 10-х классов с казахским языком обучения школы-лицея №23 г.Шымкента под руководством ведущего специалиста-филолога, педагога-исследователя Адисы Абашевны Мусиралиевой, вместе с которой мы в течение 1 четверти 2023–2024 уч. года организовали научно-исследовательскую экспериментальную работу по формированию лингвокультурных компетенций на уроках русского языка и литературы в старших классах – проводили уроки и вели внеурочные занятия в параллельных 9-х и 10-х классах.

С точки зрения методики обучения русскому языку и литературе в казахских классах, для формирования лингвокультурных компетенций учащихся, необходимо погрузить их в контекст высокой лингвокультурологической значимости и на примере художественных текстов создать условия для создания собственного миропонимания, мироощущения русской картины мира, переданной авторским восприятием в высокохудожественных литературных текстах русских писателей. Такими текстами бесспорно можно считать произведения К.Паустовского «Мещерская сторона» и В. Распутина «Прощание с Матерой», предлагаемые в разделе «Природные ресурсы планеты Земля», и повесть «Капитанская дочка» А.С. Пушкина. Останемся подробнее на повести «Капитанская дочка» А.С. Пушкина.

Нравственные п--зведения, их нравственные устои, менталитет русского общества в целом конца XVIII – начала XIX веков, зависит решение главной задачи урока: поможет ли это произведение им, живущим в XXI веке, воспитать в себе, увидеть в других и ценить в

окружающих честь и достоинство? Насколько близки или просто понятны им, современным подросткам, эти глубокие ценностные понятия?

Остановимся на анализе этого урока подробнее. Во вступительной части урока была проведена словарно-семантическая работа с данными понятиями в виде творческого задания: подобрать слова-ассоциации к слову честь и к слову достоинство и далее в виде диаграммы Венна сравнить полученные слова-ассоциации (рисунок 1).

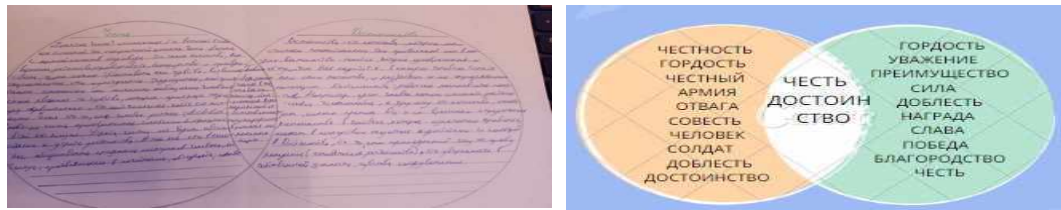


Рисунок 1– Словарно-семантическая работа со словами-ассоциациями

-Это задание показало, что предложенные понятия тесно связаны, поскольку подобранные слова-ассоциации у многих совпадают. Далее на уроке была проведена проблемно-поисковая работа в группах, раскрывающая смысл понятий «достойный человек», «совестливый человек», «бесчестный поступок», «недостойное поведение», которая была продолжена коллективным обсуждением – ответом на вопросы:

1. Кого из героев повести можно назвать человеком чести? Почему?
2. Кого из героев можем назвать человеком без чести? Почему?

Позволим себе отметить, что уроки по повести Пушкина и особенно дискуссия о ее воспитательном значении вызвала неподдельный интерес учащихся и в результате вылилась в разработку исследовательского проекта, целью которого было вовлечение учащихся в творческий процесс, формирование навыков ориентироваться в мире информации, творческого взаимодействия при совместной командной работе, применение знаний, полученных при изучении повести «Капитанская дочка» в новых условиях.

Работа над проектом. На начальном этапе работы была сформирована группа из трех учеников, внутри которой были распределены обязанности. Этапы работы над проектом включали в себя:

1. Формулирование темы. Так как во время изучения произведения на уроках акцент делался на сравнение понятий чести и достоинства в эпоху Пушкина и в современном мире, была сформулирована тема проекта – «Понятие чести и достоинства: эпоха Пушкина и современность».

2. Основопологающим вопросом был эпиграф к повести «Береги честь смолоду», из которого вытекала и цель проекта: изучить, что значило понятие чести и достоинства в эпоху Пушкина и какое значение имеют данные понятия для современной молодежи».

3. Для раскрытия этой цели учениками были сформулированы и задачи:

- Проследить, что олицетворяли понятия чести и достоинства в русском обществе эпохи Пушкина и какое значение имели для самого поэта?

- Почему А.С. Пушкин именно этим нравственным понятиям уделяет внимание уже с самого начала повести?

- Какие изменения произошли в восприятии чести и достоинства в современном обществе?

- Каковы взгляды современных подростков на понятие чести и достоинства?

4. Методы исследования:

- повторное чтение повести «Капитанская дочка» с использованием приема «Чтение с пометками»;

- знакомство с дополнительной литературой, наблюдение;
- анализ анкет одноклассников.

5. План исследования:

- изучение источников информации;
- отбор необходимой информации;
- выбор методов выполнения работы;
- выполнение проекта;
- предварительный анализ;
- завершение проекта и защита – презентация.

На протяжении всех этапов работы самостоятельность учеников была на первом месте, а учителю отводилась роль направляющего консультанта.

Особое внимание также отводилось завершающему этапу деятельности – презентации, где ученики докладывали о результатах своей работы и демонстрировали понимание проблемы, собственную формулировку цели и задач, анализировали ход поиска решения, аргументированно излагали свою деятельность и вклад каждого участника в процесс подготовки.

Модель сформированности компетенций учащихся. На основе представленной работы по содержанию повести «Капитанская дочка» А.С. Пушкина попытаемся представить модель сформированности компетенций учащихся, то есть создать общее представление о целостности реализации и формирования предметных знаний, умений и навыков, а также приобретения нравственных уроков, интереса к изучению литературы и положительной мотивации в учебном процессе. Нужно отметить, что основным исходным элементом при создании данной модели является целеполагание, которое предлагается при изучении данного раздела, исходя из предлагаемых целей обучения учитель формулирует цели урока. Предлагаем таблицу целей обучения в соответствии с учебной программой, использованных учителем в процессе изучения повести «Капитанская дочка», а также других произведений в разделе «История и личность» (Рисунок 2).

*9.1.3.1 Понимать содержание прозаических, драматических, поэтических произведений/фрагментов, определяя слова, с помощью которых автор выражает эмоционально-оценочное отношение к героям, событиям.*

*9.1.5.1 Участвовать в дискуссии по предложенной проблеме, синтезируя различные точки зрения и формулируя пути решения проблемы.*

*9.2.1.1 Владеть объемом словарного запаса, достаточным для эффективного общения по широкому кругу тем.*

*9.2.2.1 Пересказывать содержание текста, демонстрируя собственное понимание проблематики, оценивая позицию автора*

*9.3.5.1 Составлять тезисный план.*

*9.3.6.1 Анализировать содержание художественных произведений, выявляя авторскую позицию и оценивая содержание произведения.*

*9.4.7.1 Применять знаки препинания в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях.*

*9.5.2.1 Использовать простые и сложные предложения, соответствующие ситуации устного или письменного общения.*

Рисунок 2 – Цели обучения в соответствии с учебной программой (к разделу «История и личность»)

Примечание – 9 – класс, 1 – навык слушания, 2 – говорение, 3 – чтение, 4 – письмо, 5 – использование языковых единиц (ИЯЕ)

Грамотный подход учителя к выбору целей обучения и формулированию целей урока способствуют достижению высокого уровня обученности, выступают основным компонентом изучаемого процесса и обеспечивают его целостность. Достижение этих целей явилось показателем успешности учащихся и в системе основного общего образования, и в освоении изучаемой предметной темы, что позволило нам по результатам проведенных разных форм и этапов контроля создать рабочую модель сформированности уровня предметных компетенций, в том числе – лингвокультурных компетенций.

В педагогике выделяют следующие этапы формирования предметных компетенций учащихся: мотивационный; когнитивный; деятельностный; оценочно-результативный.

На примере уроков, проведенных по данной теме и примененных на всех этапах уроков активных методов и приемов обучения, стимулировавших учащихся на изучение повести, можно заметить, что все вышеназванные этапы были организованы успешно.

Следующим элементом модели являются показатели сформированности предметных компетенций:

- осмысленность изучаемого понятия;
- проявление активности и интереса при его изучении;
- информативность, то есть осведомленность о содержании изучаемого произведения;
- применимость, то есть умение применять на практике в различных учебных и жизненных ситуациях;
- творческое использование – это преобразование и применение учеником приобретенных знаний в новых ситуациях



Рисунок 3 – Модель сформированности уровня компетенций учащихся

На основании представленных показателей мы определили уровни сформированности компетенций учащихся по таксономии Блума. В качестве критериев оценивания проектов была разработана таблица дескрипторов к ним и сформирована достаточно объективная шкала оценок, что позволило нам по результатам проведенных разных форм и этапов контроля создать рабочую модель сформированности уровня предметных компетенций, в том числе – лингвокультурных компетенций. Достижение таких результатов явилось показателем успешности сформированных компетенций учащихся и в освоении изучаемой предметной темы, и в системе основного общего образования.

### Литература

1. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. О внесении изменения в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 мая 2020 года №216 «Об утверждении перечня учебников для организаций среднего образования, учебно-методических комплексов для дошкольных организаций, организаций среднего образования, в том числе в электронной форме»: утв. 10 июня 2021 года, №286.
2. Салханова Ж.Х., Хайрушева Е.Е., Пралиева Ж.К. Русский язык и литература: метод. инструкц. – Алматы: Мектеп, 2019. – 384 с.



## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Орынбетова Эльмира Асилтаевна,*

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы  
Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова  
Шымкент, Казахстан

*Ниязбекова Салтанат Жаппархановна,*

магистр филологии, ст. преподаватель кафедры русского языка и литературы  
Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова  
Шымкент, Казахстан

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические (психолингвистические и лингводидактические) аспекты обучения второму/неродному языку на основе коммуникативного и лингвокультурологического принципов; описываются межпредметные и внутрипредметные связи в обучении русскому языку с использованием современных инновационных технологий и с подключением всех каналов воздействия на языковое сознание учащихся – аудиовизуальных, ментальных, когнитивных, мнемонических, эмотивных, ассоциативных, побудительных, что способствует формированию лингвокультурной компетенции обучаемых, расширяет границы традиционного обучения неродному языку и вносит определенный вклад в формирование современной лингводидактики с использованием интерактивных образовательных технологий.

**Ключевые слова:** билингвальный, лингвокультурный, неродной язык, интерактивный, психолингвистический и лингводидактический

## PSYCHOLINGUISTIC AND LINGUODIDACTIC ASPECTS OF BILINGUAL EDUCATION

*Elmira A. Orynbetova,*

PhD Philology, associate Professor, Department of Russian Language and Literature  
South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov  
Shymkent, Kazakhstan

*Salnanat Zh. Niyazbekova,*

Master of Philology, Senior lecturer at the Department of Russian Language and Literature  
South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov  
Shymkent, Kazakhstan

**Abstract.** The article examines the theoretical (psycholinguistic and linguodidactic) aspects of teaching a second/non-native language based on communicative and linguocultural principles; describes interdisciplinary and intrasubject connections in teaching Russian using modern innovative technologies and connecting all channels of influence on the linguistic consciousness of students - audiovisual, mental, cognitive, mnemonic, emotive, associative, motivational This contributes to the formation of linguistic and cultural competence of students, expands the boundaries of traditional teaching of a non-native language and makes a certain contribution to the formation of modern linguodidactics using interactive educational technologies.

**Keywords:** bilingual, linguocultural, non-native language, interactive, psycholinguistic and linguodidactic

Культурно-языковое взаимодействие сопровождает всю историю развития человечества и подтверждается многочисленными примерами межэтнических коммуникативных контактов от античности до наших дней. Сам факт владения двумя и более языками включает человека

как бы в два сообщества, опыт которых закрепляется в языке. Владея другим языком, человек тем самым овладевает и другой картиной мира, отраженной в этом языке, а следовательно – глубже и полнее познает мир. В настоящее время пока не найден ответ на вопрос, заложена ли в человеке генетическая программа на усвоение нескольких языков или же программа ориентирована на язык вообще и на очень большую ёмкость, позволяющую овладеть больше, чем одним языком. Так или иначе, современная наука еще недостаточно знает о механизмах владения несколькими (даже двумя) языками и о надежных технологиях интенсивного обучения языкам.

Обучение языку – процесс когнитивно-психический, связанный с такими компонентами речевой деятельности, как восприятие речи (аудирование и чтение) и ее производство (говорение и письмо). Исследования в области менталингвистики и нейропсихолингвистики выявили, что “ответственным” за речевую деятельность является левое полушарие головного мозга человека, а в нем – зона Брока (расположенная в лобной его части, регулирующая производство речи) и зона Вернике (расположенная в височной части, регулирующая восприятие речи). Чрезвычайно важным представляется учитывать работу этих ментальных процессов при определении последовательности и дифференциации видов работ, заданий и упражнений в процессе обучения языкам. Важное значение при этом имеют и другие сопутствующие этой деятельности психические и ментальные процессы, такие, как восприятие и память, мышление и языковое сознание, механизмы переключения с одного языка на другой и способы хранения лексики в памяти обучаемого, а также множество других психолингвистических факторов процесса обучения.

С позиций такого антропоцентрического подхода к изучению языка – с точки зрения культурологических и психолингвистических позиций – стало очевидным, что обучение неродному (иностранному) языку должно строиться на основе коммуникативно-мотивационных задач обучения и приобщения к другой (изучаемой) культуре как целенаправленный, четко организованный процесс с учетом разнообразных данных наук о человеке и его языке. Следует признать, что недостаточный учет этих данных в течение многих десятилетий и приводил к неэффективности традиционного обучения языкам: многие выпускники школ и вузов так и не приобретают навыков свободного владения неродным языком, слабо владеют техникой коммуникации, обмена информацией на иностранном языке. Эта ситуация, на наш взгляд, объясняется формализмом и некоммуникативностью многих используемых учебных упражнений и заданий, искусственностью и зачастую случайным отбором учебных текстов, морально устаревших, оторванных от современной жизни и плохо адаптированных, а также отсутствием ценностной положительной мотивации.

Кроме того, обучение языку традиционно строилось и до сих пор строится на основе системно-грамматического и переводческого методов в соответствии с изучением системы языка и его структурными языковыми уровнями. Несколько поколений учителей иностранного языка выросли на грамматико-переводческом методе, основанном на положении о том, что грамматика – основа наук, и обучение языку должно быть в первую очередь системным, поэтому обучение велось в первую очередь грамматике и системе языка в соответствии с его уровнями: фонетикой, лексикой, грамматикой, а не исходя из функционально-коммуникативных свойств языка. Такой грамматико-переводной метод лишает обучаемых возможности широких творческих проявлений, сужает круг используемых возможностей обучения языку как живому функционирующему устройству.

Коммуникативный аспект обучения языкам находит все большее применение в практике современных методик. Пришло время, когда ученые смежных специальностей – лингвисты, психологи, методисты – пришли к пониманию того, что нерационально обучать языку только системно-грамматическим методом, без учета функционально-коммуникативных свойств языка и в отрыве от культуры народа – носителя этого языка. Язык есть отражение жизни народа, в языке, как в зеркале, отражается лишь то, что есть в реальной действительности:



в словарном составе любого языка отражается опыт народа, его духовная и материальная культура. Поэтому обучение новому языку целесообразно строить на основе комплексной методики, учитывающей межпредметные и внутрипредметные связи. Так, психодинамический (эмотивный) аспект речи обуславливается четкой мотивацией обучения и ориентацией на прагматическое освоение лингвокультурологических знаний; когнитивный аспект обучения (восприятие, понимание, память, мышление) сопровождается опорой на ассоциативные методики – визуальные (предметные и иллюстративные) и вербальные (прямые и опосредованные) ассоциации.

В процессе овладения речевой деятельностью первостепенное значение следует придавать формированию навыков устной речи, причем последовательно – аудированию (восприятию речи) и говорению (производству речи). При обучении письменным формам речевой деятельности процессы восприятия (чтения) и производства речи (письмо) формируются вначале в той же последовательности, затем практически совмещаются.

Именно в этом контексте рассматриваются актуальные в последнее время многочисленные проблемы многоязычия и двуязычия, которые положены в основу исследований современной социолингвистики.

Одна из первых и наиболее известных в современной лингвистике классификаций двуязычия была предложена русским ученым Л.В. Щербой, который выделил два его основных типа: “*чистое*” и “*смешанное*”. Другая известная в психолингвистике типология двуязычия была предложена американской исследовательницей С. Эрвин-Трипп, которая выделяла “*совмещенное*” и “*соотносительное*” (координационное) двуязычие. Совмещенное и автономное двуязычие традиционно различали в русском советском языкознании (А.Е. Супрун, 1980). Не останавливаясь на других известных в лингвистике классификациях, примем за основу определение типов двуязычия, предложенное А.А. Залевской – наиболее близкое нам и отразившее распространенное на территории советской страны национально-русское двуязычие – понятия автономного, смешанного и совмещенного двуязычия.

При автономном двуязычии обучаемому приходится проделывать больше речемыслительных операций; механизм переключения с языка на язык больше перегружен за счет дополнительных операций – поиск нужных аналогов и соответствий между языковыми системами, которые сформированы и функционируют автономно.

Смешанный тип двуязычия может быть представлен несколькими вариантами двуязычия, стихийно сформированного речевой средой, культурно-социальными условиями и разной степенью востребованности и нормативности.

Совмещенное двуязычие – идеальный случай владения двумя языками в равной степени, что должно быть обусловлено не только лингводидактическими задачами, но и социально-политическими, культурно-историческими, этнопсихологическими, или общегосударственными и прочими условиями.

В идеале при обучении языкам следовало бы стремиться именно к такой модели: к созданию в индивидуальном сознании обучаемых своеобразного лексико-семантического ядра, единой системы понятий, при которой речемыслительный механизм производства и восприятия речи работал бы одновременно, то есть – к формированию совмещенного типа двуязычия. Это может произойти при постоянном и активном пользовании обоими языками, когда актуализация их в различных сферах общения жестко и однозначно мотивирована, когда происходит постоянный тренинг механизма производства речи и систематическая востребованность обоих языков общения. На самом деле процесс усвоения изучаемого языка в этих условиях (т.е. в процессе совмещения языковых систем) происходит чаще всего с помощью переводного метода – через язык-посредник.

Детальное изучение этих процессов, описание различных проявлений многоязычия и билингвизма представляет собой область отдельных исследований и подлежит глубокому теоретическому осмыслению, что выходит за рамки чистой лингвистики и лингводидактики

и переходит в область философско-психологических и культурологических исследований языка, сознания, национального языкового сознания.

Язык – явление социальное, поэтому современные языковые проблемы не могут замыкаться в рамках сосюрдовской так называемой “чистой лингвистики” – в изучении “языка в самом себе и для себя” [Соссюр 2019]. В свое время А.А. Леонтьев, основатель Московской школы психолингвистики, провозгласил своеобразную эпитафию “чистой” лингвистике: «Успехи традиционной лингвистики за весь период существования науки о языке несомненны и неопределимы. Вся многовековая трудоемкая описательная и классификационная работа лингвистов всех времен и народов была необходимой и соответствовала в основном задачам своего времени. Но на сегодня она себя исчерпала» [Леонтьев 2000: 8] Теперь, с широким признанием психолингвистики, социолингвистики, этнолингвистики, менталингвистики современная наука хочет знать не только то, как устроен язык, из каких элементов он состоит и какой структурой обладает, но настало время узнать, как функционирует язык, как устроен механизм порождения речи, как проникнуть в механизм хранения лексики в памяти человека, на чем основана способность владения несколькими языками, как ускорить процесс овладения новым языком и др.

На эти и многие другие вопросы четких ответов наука о языке, к сожалению, пока еще дать не в состоянии, но их поиск заставил исследователей выйти за рамки традиционного, авторитарного и автономного изучения языка “в самом себе и для себя” – в область психологии, этнографии, культурологии, лингводидактики и частных методик. Вот почему, по нашему глубокому убеждению, языкознание будущего, призванное дать ответы на эти и многие другие вопросы, – это языкознание на стыке нескольких наук: этнопсихолингвистика, лингвокультурология, интегративная и интерактивная лингводидактика.

### Литература

1. Залевская А.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия // Слово. Текст. Избранные труды. Монография. Тверь, 2005.
2. Леонтьев А.А. Идея субъект-объектного пространства в работе отечественных ученых // Материалы XIII Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации “Языковое сознание: содержание и функционирование”. М.: ИЯ РАН, 2000, – С. 5–9.
3. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики //Хрестоматия по общему языкознанию. Барнаул: БГУ, 2019.
4. Супрун А.Е. Лекции по лингвистике. Минск: БГУ, 1980.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. //Хрестоматия по общему языкознанию. Барнаул: БГУ, 2019.

## ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРИЧИНЫ ПОПУЛЯРНОСТИ РОССИЙСКОГО РЭПА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

*Сабиров Родион Радикович,*

студент Московского политехнического университета,

*Сорокина Валерия Федоровна,*

студент Московского политехнического университета,

*Пителинский Кирилл Владимирович,*

к.т.н., доцент, MBA, доцент Московского политехнического университета,

*Исаева Наталия Васильевна,*

к.ф.н., доцент Московского политехнического университета.

**Аннотация.** В статье проведена попытка сравнительного анализа некоторых базовых мемов и мыслеформ, а также стандартов поведения, транслируемых слушателям российскими музыкантами, исполняющими рэп и рок (на примере творчества таких исполнителей как INSTASAMKA и группа «Ария»). Также указывается динамичное расположение музыкальных исполнителей в рейтингах музыкальных платформ и в чартах. Сделан ряд предположений о месте рассматриваемых музыкальных направлений в общественно-политической жизни РФ.

**Ключевые слова:** управление социумом, мыслеформы, мемы, рэп, хеви-металл, рок-музыка, нравственные устои, этика

## LANGUAGE FEATURES AND REASONS FOR THE POPULARITY OF RUSSIAN RAP: COMPARATIVE ANALYSIS

*Rodion R. Sabirov,*

student of the Moscow Polytechnic University,

*Valeriya F. Sorokina,*

student of the Moscow Polytechnic University,

*Kirill V. Pitelinsky,*

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, MBA,  
Moscow Polytechnic University

*Nataliya V. Isaeva,*

Ph.D., Associate Professor, Moscow Polytechnic University

**Abstract.** The article makes an attempt at a comparative analysis of some basic memes and thought forms, as well as standards of behavior transmitted to listeners by Russian musicians performing rap and metal (using the example of the work of such performers as INSTASAMKA and the group “Aria”). The dynamic location of music artists in music platform ratings and charts is also indicated. A number of assumptions have been made about the place of the musical trends under consideration in the socio-political life of the Russian Federation.

**Keywords:** management of society, thought forms, memes, rap, heavy metal, rock music, moral principles, ethics

### Введение

Вы никогда не задумывались, почему современная российская молодежь так заинтересована в прослушивании так называемого трэпа или рэпа? Удивителен тот факт, что, не имея вокальных данных или музыкального образования, рэперы и рэперши собирают миллионы прослушиваний на музыкальных платформах.

В чем же особенность нашего российского, рэпа? В заимствовании слов из английского языка или, песни имеют такое художественное и эмоциональное воздействие, что после их прослушивания у подростков значительно повышается самооценка?

Современная молодежь – ключ к будущему, поэтому изучение проблем, связанных с формированием нового поколения, всегда будут актуальны. XXI век – век стремительного развития информационных технологий и инноваций, которые отражаются и в музыкальной индустрии. Появляются новые жанры, исполнители, но также появляются и новые слушатели, которые открывают для себя различные жанры современного рэпа.

Первыми из авторов был проведен опрос поклонников современного русского рэпа и на его основе выполнен социолингвистический анализ, позволивший выявить основные отличительные языковые особенности текстов отдельных российских современных рэп-исполнителей (в т.ч., относящихся и к другим музыкальным течениям).

Цель исследования – изучить причины популярности современных исполнителей российской музыки (на примере рэпа и метала), проанализировать тексты некоторых популярных песен, а также провести опрос молодежи, для выявления музыкальных предпочтений современного поколения.

Исходя из поставленной цели, определены задачи по ее достижению:

- изучить имеющийся теоретический материал по данной теме;
- проанализировать музыкальные интернет-площадки для выявления популярных исполнителей;
- провести опрос среди студентов ФГ АОУ Московский политехнический университет с целью выявления их музыкальных предпочтений;
- проанализировать тексты песен современных исполнителей;
- обобщить полученную информацию и сделать выводы по полученным результатам.

С начала XXI века в русскоязычной лингвистике появились новые направления исследования языка на различных уровнях. В условиях стремительно меняющегося мира язык многолико проявляет себя в различных стилях, а перемены в жизненном укладе отражаются в устной и письменной речи [1]. В современном обществе за последние годы появились разные социальные группы, связанные с приверженностью к той или иной культуре: эмо, граффитисты, готы, рэперы др. Все они принесли в современный русский язык определенное количество жаргонных и сленговых слов и выражений, неологизмов, окказионализмов. В результате популярности той или иной субкультуры ее лексические единицы стали активно входить в повседневную речь.

Рэп в настоящее время остается популярным направлением в современной музыке. В ходе исследования текстов песен современных рэп-исполнителей были выявлены и отмечены следующие языковые особенности, связанные с этим направлением:

1. Использование большого количество англоязычных терминов: флоу, грайм, дисс, панч и др., со специфическим смыслом, иногда далеким от точного перевода на русский язык.

2. Использование обсценной (неприятной, отталкивающей, непристойной) лексики, иногда чрезвычайно избыточное. Это язык молодежных тусовок, где использование ненормативной лексики стало распространенным явлением, а также способом идентификации «своих».

3. Третья особенность рэпа связана с техникой чтения текстов, песенной подачи (флоу), предполагающей особую эстетику произношения текстов, сходную с речитативом.

4. Интертекстуальность текстов, которая используется и как художественный прием, и как способ «уплотнения» смыслов. Отсылка к творчеству других исполнителей, произведениям художественной литературы, общественным и историческим фактам и явлениям порождает множественность смыслов, разгадать которые нелегко неподготовленному слушателю.

В современной жизни российский рэп привлекает внимание молодых людей во многих областях, поскольку он изменил общественные представления о том, что значит быть молодым

человеком, о том, как выражать свои мысли и эмоции, а также о том, как сформировать свою личность [3]. Однако иногда рэп преувеличивает значимость коммерческих достижений, пропагандирует насилие и наркотики для создания имиджа успешного человека.

Влияние российского рэпа на общественные институты можно изучать в следующих контекстах: политика, традиции, нормы культуры и этики, социализация и образование.

Политическое влияние российского рэпа на человека значительно проявляется в текстах песен, которые отражают культурную дисгармонию, насилие, общественную нестабильность и деградацию.

Традиционное влияние российского рэпа проявляется в использовании фраз, которые раньше считались неуместными и неприличными в общественных местах [2].

Медийное влияние российского рэпа на ментальные конструкции общества (коллективные мыслеформы, мемы) связано с тем, что этот жанр распространяется через медиаканалы, которые имеют большую аудиторию.

С точки зрения образовательного влияния российского рэпа, этот жанр может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Иногда российский рэп формирует мысли глубокой философской направленности, терпимости к отличиям, толерантности, но часто способен повлиять на личность человека в отрицательном аспекте.

#### Анализ музыкальных площадок

В ходе исследования был проведен анализ трех популярных музыкальных площадок в сети Интернет: Спотифай, Яндекс-музыка, Apple Music (Айтюнс) с целью выявления популярных исполнителей современной музыки (в частности, в стиле «рэп») [2].



Рис. 1. Позиции исполнителей на платформе Спотифай (Spotify)

### Чарт

Треки, популярные на Яндекс Музыке прямо сейчас



1		Где прошла ты Кравц, ГИО ПИКА	2:48
2		ASPHALT 8 MACAN	2:15
3		Зеркало kizaru	2:32
4		По весне Jakone, SCIRENA	2:29
5		ЗА ДЕНЬГИ ДА INSTASAMKA	1:59

Рис. 2. Позиции исполнителей на платформе Яндекс-музыка

### Топ-10 самых популярных артистов в Apple Music

1. Скриптонит
2. MORGENSHTERN (признан в РФ иностранным агентом)
3. Zivert
4. JONY
5. Artik & Asti
6. HammAli & Navai
7. Макс Корж
8. Егор Крид
9. Баста
10. Элджей

Рис. 3. Позиции исполнителей на платформе Apple Music (iTunes)

Как видно из приведенных примеров, на каждой площадке в основном в топ-чартах находятся разные исполнители. Это обусловлено возрастной категорией слушателей, что связано с использованием того или иного музыкального ресурса: Apple Musik прослушивают люди в возрасте от 25 до 35 лет, Spotify – от 18 до 24 лет, Яндекс-музыка – от 25 до 35 лет.

### Опрос студентов московского политехнического университета

Для того чтобы понять, как студенты относятся к современным исполнителям, был проведен опрос среди студентов Московского политехнического университета, поклонников русского рэпа, и на его основе выполнен социолингвистический анализ, позволивший выявить основные отличительные языковые особенности текстов российских современных рэп-исполнителей. В целях конкретизации изучения потребностей современной молодежи из большого числа популярных исполнителей была выбрана конкретная рэп-исполнительница – Дарья Зотеева (известная под сценическим именем INSTASAMKA/INSTASAMKA), которая неоднократно занимала и занимает лидирующие позиции в современных топ-чартах.

В рамках исследования студентам Московского Политеха был задан вопрос о том, что их привлекает в творчестве INSTASAMКИ. Отвечая на вопросы анкеты, респонденты приводили следующие ответы.

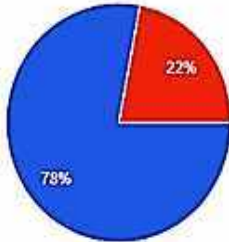


- Почему Вы слушаете ее творчество?
  - Интересная подача (самооценку поднимает, чувствуешь себя классным).
  - По собственному желанию не слушаю, но иногда сталкиваюсь с ней в видео, где в шуточных целях используются фрагменты ее творчества.
  - Запоминающиеся простые треки.

Знаете ли Вы, кто такая Дарья Зотеева (INSTASAMKA)?

50 ответов

- Да, знаю
- Нет



Нравится ли Вам творчество - INSTASAMKI ?

50 ответов

- Да
- Нет
- Не очень

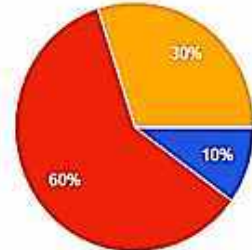


Рис. 4. Результаты опроса

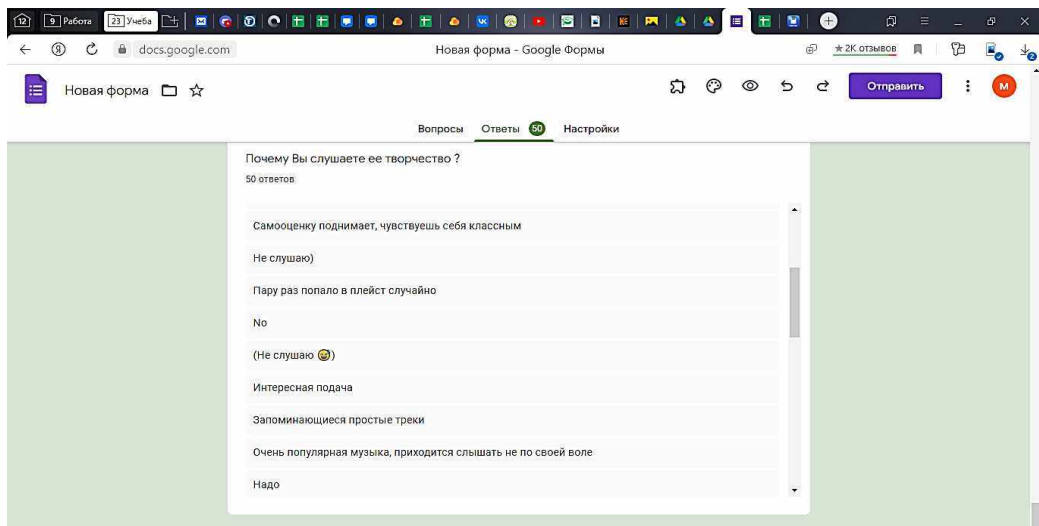


Рис. 5. Мотивация слушателей

### Изучение творчества конкретной медийной личности

В чем же заключается популярность Дарьи Зотеевой (INSTASAMKA) как рэп-исполнительницы?

В результате исследования были сделаны выводы о том, что популярность исполнительницы основывается на четырех параметрах:

1. Пропаганда культа материальных ценностей.

В своих песнях ИНСТАСАМКА воспевает богатство: только имея деньги в кармане, по мнению певицы, вы можете покорить всех и положить к своим ногам весь мир.

Пример (отрывок из песни «ЗА ДЕНЬГИ – ДА»):

*Не завожу подруг, но за деньги – да  
Я не делаю фиты даже за деньги, да*

*Я подумаю потом, но скажу сразу «Да»*

*За деньги – да, за деньги – да.*

2. Интересная подача сюжета.

Главный посыл всех песен: INSTASAMKA в центре зависти, ибо все хотят быть такой, как она.

Пример (отрывок из песни «ЗА ДЕНЬГИ – ДА»):

*Это я в Дубае, я ща отдыхаю*

*Да, я так богата, и я это не скрываю*

*Все мои подруги за собой не замечают*

*Они видят мои шмотки и тупо повторяют*

*Пусть не забывают, кто тут королева*

*Я раскидываю бабки направо и налево*

*Это моя манера, жена миллионера*

*Мне платят за концерты, я читаю под фанеру.*

3. Запоминающиеся простые треки.

Песни в смысловом отношении незамысловатые, автор явно не задумывается над тем, чтобы вложить в них какой-то глубокий смысл или ценную для других информацию, упор делается на ритмическую и музыкальную составляющую песен.

Пример (отрывок из песни «Juicy»):

*R\*ssy-juicy на тусе, соочие-тотту на juicy*

*Juicy-juicy, деньги-деньги, тотту-тотту, туси, juicy*

*Моя ж\*па на тусе, мои доллары в плюсе*

*Мне караты на уши, на мне дорого бусы.*

4. Скрытый смысл песен, дополнительные коннотации.

Поклонники творчества ИНСТАСАМКИ склонны искать и находить в ее текстах некий глубокий смысл.

Пример (отрывок из песни «ЗА ДЕНЬГИ – ДА»):

*Я вообще делаю, что хочу*

*Хочу импланты – звоню врачу*

*Кто меня не любит? Я вас не слышу*

*Вы просто мне завидуете, я молчу*

*Я не молчу, когда я хочу*

*Я не продаюсь, но за деньги – да*

*Мой продюсер говорит: «Ты – поп-звезда»*

*И, кстати, мой продюсер – это мой муж, да.*

Темы, которые поднимают в своих стихах рэперы, разнообразны: любовь, творчество, мечты, одиночество, деньги, призывы к каким-либо действиям. Современные рэперы часто поют о бедности, криминале, драках, любви, мечтах и надеждах нового поколения. Однако главный посыл песен INSTASAMKI – зависть, потому что, по мнению исполнительницы, все хотят быть такой, как она. С одной стороны, это не более чем выражение молодежного максимализма и амбициозности, желание доказать свою значимость. Однако доказывать свою правоту нужно уметь, потому что ненормативной лексикой и вульгарностью, которыми переполнены тексты исполнительницы, добиться можно немногого [3].

В своих песнях INSTASAMKA воспекает деньги, с помощью которых можно приобрести все: начиная с модных вещей и заканчивая любовью. Песни в содержательном плане довольно простые, не представляющие глубокой смысловой и иной ценности. Тем не менее, армия фанатов песен INSTASAMKI растет и увеличивается вместе с количеством подписчиков на ее страницах в социальных сетях.

Остановимся более подробно на текстах некоторых ее песен. Пример (отрывок из песни «Juicy»):



*Мой рэп – телефон, на балансе – триллион, Gucci и Vuitton, а мой рацион – I-I-c ash и цепи, baby, Мелли, а, это он, Я – рэп-эталон, я – рэп-эталон.*

Воспевание себя, любовование собой, нарциссизм – вот основное содержание этих строчек.

Пример (отрывок из песни «LIPSI HA»):

*Не говорю им, где money, Мой рот занят деньгами. Лучшие следы за зубами,  
Ты знаешь, кто твоя тотту.*

Тексты песен заполнены англоязычными вставками, повторяющимися бессмысленными строчками, метафорами-эвфемизмами, эдлибами (от англ. edlib – случайные выкрики или слова, разбавляющие основной текст песни). Пример (отрывок из песни «Juicy»):

*Pussy juicy на тусе, Gucci тотту на Juicy.  
Juicy, juicy, деньги, деньги, money, money, туси, juicy.*

Сребролюбие, стремление к материальному обогащению – лейтмотив песен данной исполнительницы. Пример (отрывок из песни «Money day»):

*Мой интерес – это juicy магазины.  
Я хочу Lamborghini, или хочу еще, или  
Нет, это мой интерес, это juicy магазины, Я хочу Lamborghini, или хочу еще, или ...*

Абсолютно неприемлемым видится использование INSTASAMКОЙ в текстах песен большого количества ненормативной лексики.

Итак, что же слышит молодое поколение в песнях некоторых популярных рэп-исполнителей? Деньги – мерило жизненного успеха, достаются они (деньги) легко и для их получения не обязательно обладать высоким интеллектом, получать образование, много и упорно трудиться [4].

#### **Краткий анализ творчества группы «Ария»**

Проведем сравнительный анализ аудиторий, с которой работают рэп-исполнители и исполнители рок-музыки (в частности, металла) в РФ. Аудитория рэп-исполнителей состоит, как правило, из достаточно обеспеченных молодых людей, которые имеют легкое и индифферентное отношение к окружающей действительности [5]. Соответственно, и содержание песен, которые они слушают, будет либо реалистично-приземленное, либо индифферентно-шуточное, либо ублаженное, щедро сдобренное словами молодежного сленга (в том числе и нецензурными). Справедливости ради надо сказать, что некоторые рэп-исполнители все-таки касаются злободневных общественно-политических тем, но это не является основополагающей тенденцией и таких исполнителей очень быстро отлучают от концертных площадок. О некоторых санкционированных и типичных представителях данного музыкального направления уже было подробно сказано выше. Их деятельность, очевидно, приветствуется сверху, поскольку значительно упрощает ментальную карту смыслов молодежи, облегчая тем самым управление социумом и программирование его поведения в нужном ключе (подобном обществу на планете Торманс из романа Ивана Ефремова «Час быка» [5]).

Аудитория поклонников металлической и рок-музыки обычно формируется из молодых представителей небогатых слоев населения. В качестве основы музыкальных произведений этого направления можно отметить преобладание героических, мистических или депрессивных сюжетов саг и баллад, выполненных с разной степенью профессиональности. Собственно жанр рок-музыки позволяет использовать более широкий спектр стихотворных размеров и форм, что привлекает к творчеству большее число поэтов (в отличие от ограниченного рубленным размером рэп-стиха).

В частности, если рассмотреть творчество группы «Ария», которая начинала как российский аналог групп «Iron Maiden» и «Black Sabbath» (но без эпатажа последней) можно отметить глубокую философскую и социальную подоплеку и в целом позитивный настрой песен, автором которых был талантливый поэт Александр Елин. Его песни несли жизнеутверждающий и оптимистичный характер, который в некотором смысле перекликается с традициями бардовской советской песни 60-70-ых годов XX века. Позднее некоторую

романтико-мистическую нотку в творчество группы «Ария» привнесли стихи поэтессы Маргариты Пушкиной.

Песни, с которых начинала группа «Ария», были сформированы и обусловлены процессами, происходившими в СССР (в конце 80-ых годов XX в. во времена перестройки), и озвучивали накопившиеся ожидания молодежи, связанные с ощущением неизбежных грядущих перемен. Можно сказать, что таким образом был озвучен протестный потенциал молодежи с трансформацией его в действия по разрушению сложившейся ригидной советской системы. Характерными остросоциальными и антивоенными примерами подобных песен можно назвать песни «Бивни черных скал», «Волонтер», «Дух войны», «Встань, страх преодолей», «Герой асфальта» и др. Например, отрывок из песни «Встань, страх преодолей», стихи А. Елина:

*Кто сказал, что страсть опасна, доброта смешна,  
Что в наш век отвага не нужна?  
Как и встарь от ветра часто рушится стена.  
Крепче будь и буря не страшна.  
Кто сказал один не воин, не величина,  
Кто сказал другие времена?  
Мир жесток и неспокоен, за волной волна  
Не робей и не собьет она  
Встань, страх преодолей,  
Встань, в полный рост,  
Встань, на земле своей  
И достань рукой до звезд.*

В дальнейшем, по мере построения в РФ «дикого капитализма» эпохи начала или середины XIX века (с некоторыми элементами феодальных отношений) социальный запал песен группы «Ария» стал постепенно снижаться, на что косвенно повлияла и частая смена ее состава.

Тем не менее, мы, несомненно, еще увидим развитие феномена классической металлической рок-музыки в РФ, т.к. на данное направление музыкального жанра очень растет спрос широких масс населения, возрастающий по мере увеличения турбулентности общественных событий, через которые будет проходить общество.

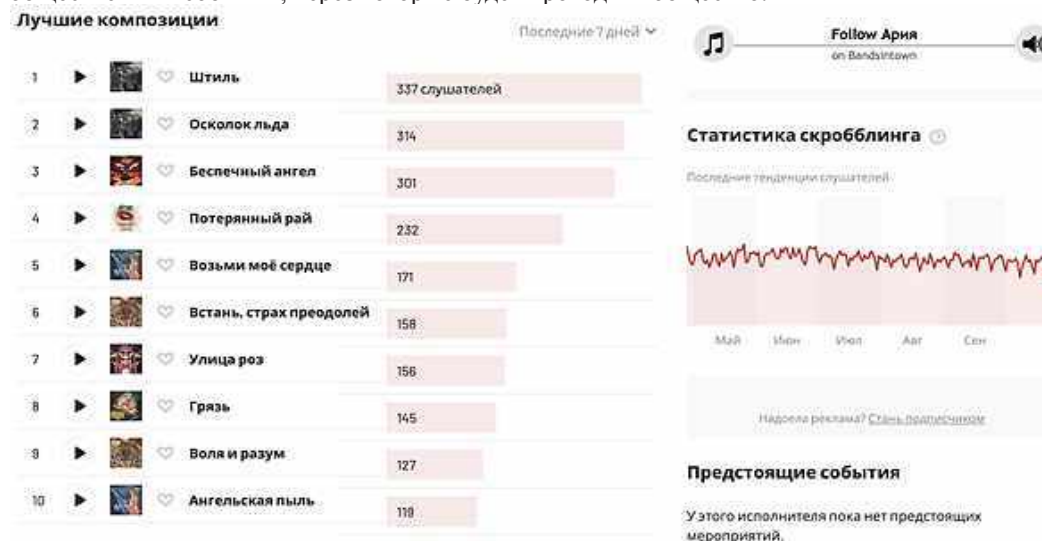


Рис. 6. Лучшие композиции

## Прослушивания по платформам

Платформа	Прослушивания	Количество альбомов
 Spotify	23,238,000	9
 VK Music	8,086,000	9

Рис. 7. Прослушивания по платформам

### Заключение

Подводя итоги, следует отметить, что среди популярных российских рэперов, есть, несомненно, исполнители, чьи тексты имеют глубокий смысл и содержание, поэтому дальнейшее изучение данной темы имеет определенные перспективы.

В настоящее время в мире растет и ширится движение за экологию среды обитания человека и всех видов его деятельности, в том числе и языкового (медиаэкология). Несомненно, что развитие любой цивилизации коррелирует с развитием языка, учитывая его когнитивные, коммуникативные, кумулятивные, эмотивные и другие функции. Языковая деятельность формирует духовные и материальные ценности этноса [7].

Считаем, что тексты современных популярных молодежных исполнителей представляют определенный научный интерес, лежащий на пересечении междисциплинарных исследований (лингвистики, социологии, философии и др. наук), а также имеют определенную общественную и воспитательную ценность.

Общеизвестно, что язык, обладая коммуникативной и когнитивной функциями, обуславливает и сопровождает социальную жизнь во всех ее проявлениях: и в духовных, и в материальных. Являясь также средством общения, язык, реализуясь в обыденной речи, порождает огромное количество информации, значительная часть которой является малозначашей или, проще говоря, информационным шумом, что в итоге негативно влияет на динамику развития общества [7].

Рэп – музыкальный жанр, который часто используется для передачи социально-политических и культурных идей. В этом смысле, рэп становится инструментом для формирования ментальных конструкций, которые могут управлять обществом в плохом ключе.

Рэперы, используя свои тексты, часто создают образ бунтарей и бойцов за свободу, которые выступают против системы. Однако иногда эта борьба за свободу может перерасти в хулиганство и это может привести к усилению противостояния между правоохранительными органами и группами молодежи.

Кроме того, рэп также может фокусироваться на социальных проблемах, таких как бедность, наркомания и преступность. Однако некоторые рэперы могут использовать эти темы для подстрекательства к насилию и агрессии, что в конечном итоге вредит обществу.

В целом, рэп является одной из ментальных конструкций для управления обществом (преимущественно) в негативно-упрощенном ключе. Хотя этот жанр имеет много положительных аспектов, он также может подстрекать к насилию, преступности и создавать ненужную вражду между людьми. Поэтому мы должны быть осторожными и использовать музыку и песни только для передачи позитивных идей и социальных ценностей, которые помогут улучшить общество в целом.

Если же говорить про ряд современных рэп-исполнителей, то им присуща некоторая речевая деградация. Часто считают, что современный рэп дезориентирует молодежь. Это связано с тем, что сегодняшние хиты полны ненормативной лексики, насилия и вожделения.

Но стоит отметить, что это свойственно присущее шоу-бизнесу в целом.

Многие критики уверены, что подобная музыка негативно влияет на подрастающее поколение. Откровенные тексты песен, где прослеживается неуважение к женщинам, насилие, пропаганда алкоголя, ведут к формированию сомнительных ценностей и снижает моральные нормы.

К сожалению, многие молодые люди считают, что такая музыка – это их культура и она несет некое положительное послание. Но на самом деле, это всего лишь ловкий маркетинговый ход, истинная цель которого – изъять деньги у молодых доверчивых слушателей.

В свете вышесказанного отметим, что молодежи важно понимать, что все музыкальные произведения так или иначе влияют на слушателей. Следовательно, надо выбирать музыку, которая вдохновляет, учит отличать хорошее от плохого, и не допускать деградации своих моральных и нравственных ценностей.

Тексты музыкальных композиций, которые ориентированы на молодежь, по нашему мнению, должны иметь жизнеутверждающий и позитивный смысл, ибо призвание музыки не только развлечение и отдых от проблем современной жизни, но и развитие внутреннего мира молодого поколения. Музыка должна объединять сердца и души людей, делать их лучше.

Данная научная статья написана исключительно в научных и учебных целях. Авторы не имеют цели оскорбить или унижить кого-либо. Отмечаем, что данная научная статья ссылается на статью 1274 Гражданского кодекса РФ (часть четвертая), которая определяет правила свободного использования произведения в информационных, научных, учебных или культурных целях. Мы призываем читателей использовать полученные знания и информацию только с научной целью, с уважением к правам интеллектуальной собственности.

### Литература

1. Александрова А.А. Возможности использования лексических особенностей текстов исполнителей «нового» русского рэпа в методических целях // Русский язык и литература: актуальные проблемы теории и практики преподавания: Сб. материалов IV Всероссийской научно-методической конференции. – Коломна: ГСГУ, 2019. – С. 51-60.
2. Андреев И.Л., Есаков В.А., Назарова Л.Н. Аудионаркотики: звук вместо «химии» // Человек. – 2014. – № 3. – С. 66-76.
3. Гриценко Е.С. Вербальное поведение как способ конструирования молодежной идентичности: культурные коды и стилистические модели // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2010. – № 10. – С. 46-56.
4. Даниленко О.А. Язык конфликта как объект лингвосоциологии // Социологические исследования. – 2006. – № 4 (264). – С. 89-97.
5. Ефремов И. А. Час быка. — С-Пб.: Петроглиф, 2014. — 542 с.
6. Завалишин А.Ю., Костюрина Н.Ю. Русская рэп-культура: специфика научного анализа // Журнал интегративных исследований культуры. – 2020. – Т. 2. – №1. – С. 60-68.
7. Пителинский К.В., Салтыкова М.В. Эмотивная лингвоэкология и ментальные конструкции управления обществом // Вестник НЦ БДЖ. – 2020. – №2. – с. 118-126.

**ГРЕКО-ЛАТИНСКИЕ И АНГЛИЙСКИЕ КОРНЕВЫЕ ФОРМАНТЫ В СФЕРЕ  
РУССКО-КАЗАХСКОГО ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ  
(НА ПРИМЕРЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ)**

*Сандыбаева Н.А.,*

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы  
Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова  
Шымкент, Казахстан

*Мезенцева Е.С.*

кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры русского языка и литературы  
Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова  
Шымкент, Казахстан

*Аннотация.* В статье рассматривается способ усвоения медицинской терминологической базы студентами нефилологических медицинских специальностей в ходе обучения профессиональному русскому языку. Представлен фрагмент сопоставительного языкового анализа (словообразовательно-этимологический) разноязычных элементов современной медицинской терминологии, с целью выявления сходств и различий в сопоставляемых языках (греческий, латинский, русский, английский с перспективой прослеживания пути их перевода на казахский язык).

*Ключевые слова:* медицинская терминология, корневые форманты, греко-латинские словообразовательные элементы, этимология

**GREEK -LATIN AND ENGLISH ROOT FORMANTS IN THE SPHERE  
OF RUSSIAN-KAZAKH TERM FORMATION  
(MEDICAL TERMS EXAMPLES)**

*Nurjamal A. Sandybaeva,*

PhD Philology, associate Professor, Department of Russian Language and Literature  
South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov  
Shymkent, Kazakhstan

*Elena S. Mezentseva*

PhD Philology, Senior lecturer at the Department of Russian Language and Literature  
South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov  
Shymkent, Kazakhstan

*Abstract.* The article discusses the method of mastering the medical terminological stock by the students of non-philological medical specialties in the course of the professional Russian training. A fragment of comparative language analysis (word formation and etymology) of multilingual elements of modern medical terminology is presented aiming to identify similarities and differences in the compared languages (Greek, Latin, Russian, English) and to further translate them into the Kazakh language.

*Keywords:* medical terminology, root formants, Greek-Latin word-forming elements, etymology

Терминология как особый раздел лингвистики традиционно во все времена заслуживала к себе особого внимания, но с бурным развитием и интеграцией наук в XX – XXI веках терминологический исследовательский интерес многократно усилился. Это объясняется отчасти расширением научных сфер, их взаимопроникновением и переосмыслением

терминов одной отрасли наук в контексте их заимствования другой отраслью. Так стала формироваться нежелательная в науке многозначность терминологии, что потребовало создания терминологических отраслевых словарей и уточнения значений многозначных терминов и терминов–омонимов.

Темой данной статьи стало исследование медицинской терминологической концептосферы, с описанием ее происхождения, этимологическими пояснениями, сопоставлением греко-латинских, английских и русских языковых графических и переводческих традиций и способов их перевода на казахский язык.

Актуальность темы обусловлена широкой востребованностью знаний медицинской терминологии не только в кругах узких специалистов, но и среди широких масс потребителей медицинской продукции.

Термины являются инструментом познания, поскольку дают возможность обогащать научные факты, умножать знания и передавать их следующим поколениям ученых. Бесконечный процесс познания мира, возникновение новых и модернизация уже имеющихся понятий, открытие и создание все новых и новых объектов реальной действительности требуют от языка обеспечить говорящий на данном языке коллектив необходимым количеством слов для их номинации.

Медицинская терминология – узкоспециальная лексика, язык, на котором общаются медицинский персонал различных специальностей, – совокупность слов и словосочетаний, используемых для обозначения научных понятий в области медицины и здравоохранения (терминология названия заболеваний, состава медицинских препаратов).

План содержания медицинской терминологии очень разнообразен. В ходе обучения профессиональному русскому языку студентов нефилологических и медицинских специальностей традиционно изучаются профессионально ориентированные научные тексты с целью формирования соответствующей терминологической базы, в частности, медицинской терминологии. Особенностью изучения медицинской терминологии является расширение кругозора студентов и их общекультурной информации от античных времен (греко-латинские словообразовательные элементы и форманты) до актуальных достижений современных цивилизационных процессов (терминология цифровых технологий). В любой терминологической системе отражается результат познавательного процесса в данной области знания. По мнению С.Н. Гореликовой, «... международный фонд научной терминологии в основном составляют греческие или латинские термины или их элементы. Такие термины имеют почти одинаковые написания и значения в нескольких языках – это интернационализмы. Они встречаются во всех отраслях науки в математике (differential, Integral), в физике (proton), в геологии, биологии, но особенно много международных терминов латинского происхождения в химической и медицинской сфере» [Гореликова 2002:134].

Обилие терминов затрудняет их запоминание, однако «подогнанные» под какое-либо широко известное и часто употребляемое слово, они быстро входят в речевой обиход, а затем закрепляются в языке, так как стереотипность форм сокращения дает возможность легко сохранить их в памяти.

В процессе усвоения медицинской терминологической базы одним из эффективных способов оказалась проектная работа студентов, дифференцированная по разным медицинским отраслям (анатомия, физиология и др.) и направленная на сопоставительный языковой анализ, в том числе словообразовательно-этимологический, с целью выявления сходств и различий в сопоставляемых языках (греческий, латинский, русский, английский с перспективой прослеживания пути их перевода на казахский язык).

Исследуя этимологию разноязычных элементов современной медицинской терминологии, студенты анализируют их потенциальные переводческие возможности и



приходят следующим выводам: медицинская терминология складывалась на протяжении всей истории медицины и продолжает развиваться вместе с медицинской наукой; основу медицинской терминологии составляют заимствованные греко-латинские термины или термины, созданные искусственно из греко-латинских терминологических элементов; казахский язык наряду с заимствованием широко использует словообразовательные резервы собственного языка (см. Табл. 1).

Таблица 1. Термины по теме «Пищеварительная система»

Английский	Латинский	Русский	Казахский
abdomen	abdomen	брюшная полость	құрсақ қуысы
pharynx	pharynx	глотка	кеніртек
esophagus	esophagus	пищевод	өңеш
pancreas	pancreas	поджелудочная железа	ұйқы безі
duodenum	duodenum	двенадцатиперстная кишка	он екі елі ішек
appendix	appendix	аппендикс	қосымша ішек
a cavity	cavitas	полость	қуыс
a diagnosis	diagnosis	диагноз	диагноз
aninjection	injectio	инъекция	егу
a symptom	symptoma	симптом	ауру белгілері
a tumor	tumor	опухоль	ісік
anulcer	ulcus	язва	жара

Представляется интересным, что в Электронном русско-казахском словаре медицинских терминов почти 50% терминов не переводится или дается и русский , и казахский вариант [Исамбаев, Сарсенова 1982]

Отличительной чертой медицинского перевода является высокий уровень терминологичности. Среди особенностей перевода медицинских текстов можно отметить наиболее трудные поджанры медицинских переводов, например, перевод медицинских анализов (масса сокращений, где каждая аббревиатура и цифра существенно значима); перевод текстов по новому медицинскому оборудованию, перевод стоматологических текстов и др.

Терминологические словосочетания могут быть устойчивыми и сохранять свою самостоятельность понятийного содержания каждого из входящих в словосочетание слов-терминов (например, pancreatic necrosis, neveimpulse) и несвободные сочетания слов, в составе которых один из компонентов может и не быть термином (например, entry of infection, water on the brain). Неразложимые – термины-фразеологизмы (Bluebag – мастит; Owl’s eye cell – цитомегаловирусное поражение клетки) [Ажигитов 1988].

В медицинской терминологии содержится большое количество аббревиатур и сокращений в латино-греческом и английском вариантах, в то время как в русском языке их гораздо меньше: то, что называется термином в русском языке, в английском языке превращается в аббревиатуру: левая почка – LK (left kidney); жидкий азот – LN (liquidnitrogen) [Советская энциклопедия 1985: 24].

Медицинский перевод в устной и письменной форме сильно отличается. Устный перевод представлен профессиональным, полупрофессиональным и наивным языками общения; а письменный перевод подразделяется на перевод медицинской документации (история болезни, медицинская справка и т.д.) и перевод научных исследований (статьи, рецензии, описания исследований).

Проанализировав происхождение медицинских терминов и современное состояние подъязыка медицины, можно прийти к заключению, что источниками формирования и способами образования терминов для терминологии медицины являются:

- Использованные готовые лексические средства собственного национального языка;
- Использованные готовые лексические средства других национальных языков (заимствования);

Медицинская терминология – это язык, на котором общаются врачи различных специальностей, но этот язык должен быть ясным и для «пользователей» широкого круга. Наиболее приемлемыми для существования в медицинской терминологии следует считать те слова, которые приняты большинством специалистов, понятны всем и отражают суть явления или предмета [Самойлов 2006: 76]. Смысловое значение того или иного термина в медицине только тогда становится всеобщим достоянием, когда оно зафиксировано в словаре точным термином, не допускающим различных толкований.

### Литература

1. Гореликова С.Н. Природа термина и некоторые особенности терминообразования в английском языке // Вестник ОГУ, №6, – Оренбург, 2002. – С. 129-136.
2. Исамбаев М., Сарсенова Ш. Русско-казахский словарь медицинских терминов. – Алма-Ата, 1982, – 407с.
3. Ажигитов Г.Н. и др. Англо-русский медицинский словарь. – М.: Русский язык, 1988. – 240 с.
4. БМЭ: [в 30-ти т. АМН СССР ] Гл.ред. Б.В. Петровский. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия. – Т. 25. 1985. – С. 24.
5. Самойлов Д.В. О переводе медицинского текста. – М.: Практика. 2006. – 360 с.

## КОЛЛАБОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Темирбекова Галия Азатбековна,*

кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры русского языка и литературы  
Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова  
Шымкент, Казахстан

**Аннотация.** Модернизация образовательных процессов стала неотъемлемой частью стратегий образовательных учреждений. Одним из важных элементов этой модернизации является внедрение коллаборативного обучения. Коллаборативное обучение – это методика, при которой ученики работают в группах или командах, совместно решая задачи и участвуя в обсуждениях. Этот подход акцентирует внимание на развитии навыков сотрудничества, коммуникации и критического мышления.

**Ключевые слова:** коллаборативное обучение, сотрудничество, обучение в сотрудничестве, групповая работы

## COLLABORATIVE LEARNING IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL MODERNIZATION

*Galiya A. Temirbekova,*

PhD Pedagogy, Senior lecturer at the Department of Russian Language and Literature  
South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov,  
Shymkent, Kazakhstan

**Abstract.** Modernization of educational processes has become an integral part of the strategies of educational institutions. One of the important elements of this modernization is the introduction of collaborative learning. Collaborative learning is a technique in which students work in groups or teams, solving problems together and participating in discussions. This approach focuses on developing the skills of collaboration, communication and critical thinking.

**Keywords:** collaborative learning, collaboration, collaborative learning, group work

С развитием информационных технологий и изменением потребностей рынка труда, образовательные цели становятся более разнообразными и ориентированными на развитие компетенций, таких как критическое мышление, коммуникативные навыки, креативность и работа в команде. Коллаборативное обучение создает благоприятную среду для развития этих навыков, позволяя учащимся не только получать информацию, но и применять ее на практике в совместных проектах.

Совместное обучение часто фокусируется на совместной работе учащихся над поиском решения какой-либо проблемы.

Коллаборативное обучение способствует развитию социальных навыков, таких как эмпатия, уважение к мнению других и умение эффективно взаимодействовать в группе. Учащиеся учатся выслушивать друг друга, решать конфликты и добиваться общего результата. Эти навыки являются важными не только в учебной среде, но и в повседневной жизни.

Обучение предоставляет учащимся возможность взаимного вдохновения и обмена идеями. Групповая динамика позволяет рассматривать проблему с разных точек зрения,

что способствует появлению новых идей и решений. Кроме того, коллективное обсуждение позволяет критически оценивать и улучшать предложенные варианты.

Коллаборативное обучение не исключает индивидуальной работы, а, наоборот, дополняет ее, поощряя учащихся к самостоятельному изучению материала. Участие в групповых проектах требует от каждого ученика ответственности за свою часть работы, что способствует развитию самодисциплины и организации.

Многие педагогические технологии включают в себя принципы технологии сотрудничества при реализации, которых учитель становится таким же субъектом обучения, как и обучающиеся. Сотрудничество на учебном занятии соответствует личностно-ориентированному, гуманистическому подходу, а так же отвечает запросам людей нашего времени в связи с увеличением человеческого фактора.

Значительный вклад изучения учебного сотрудничества, как модели обучения внесли Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов [Эльконин, Давыдов 1962], а так же их последователи: Дьяченко В.К. [Дьяченко 1991] и Г.А. Цукерман [Цукерман 1993]. Они выделили ряд характеристик сотрудничества, как организационной системы активности взаимодействующих субъектов: пространственное и временное соприсутствие, единство цели, организация и управление деятельностью, разделение функций, наличие позитивно сложенных межличностных отношений.

И.А. Зимняя представляла учебное сотрудничество через разветвлённую сеть взаимодействий по следующим линиям:

- 1) учитель — ученик-ученик;
- 2) ученик — ученик в парах и в триадах;
- 3) групповое взаимодействие учеников во всём учебном коллективе [Зимняя 1998].

Одним из ключевых направлений модернизации образования является внедрение коллаборативного обучения, которое акцентирует сотрудничество, обмен знаний и развитие навыков командной работы.

Во-первых, коллаборативное обучение способствует развитию коммуникативных навыков студентов. В условиях современного мира умение работать в команде, эффективно общаться и решать задачи в группе является важной компетенцией. Коллаборативное обучение предоставляет студентам возможность практиковать эти навыки, что пригодится им в будущем, как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни.

Во-вторых, коллаборативное обучение стимулирует более глубокое понимание учебного материала. В процессе обсуждения и совместного решения задач студенты вынуждены анализировать информацию, вырабатывать собственные точки зрения и аргументировать свои решения. Это способствует более глубокому усвоению знаний и формированию критического мышления.

Кроме того, коллаборативное обучение способствует разнообразию методов преподавания. Преподаватели могут использовать различные форматы работы в классе, такие как групповые проекты, дискуссии, исследовательские задания и другие. Это позволяет ученикам выбирать подходящий для них метод обучения и развивать свои собственные учебные стратегии.

Тем не менее внедрение коллаборативного обучения также имеет свои вызовы. Необходимо обеспечить баланс между индивидуальной работой и работой в группе, чтобы не потерять индивидуальное развитие студентов. Кроме того, важно обеспечить равномерное участие всех студентов в коллаборативных процессах, чтобы избежать доминирования одних над другими.

Одной из главных целей обучения на уроках русского языка и литературы является научить детей владеть правильной речью, привить им коммуникативные навыки. И научить этому можно именно в сотрудничестве – дети общаются друг с другом, помогают в

выполнении заданий, контролируют и оценивают себя и членов группы, соблюдая при этом вежливость, тактичность.

Очень широко применение методик сотрудничества на уроках.

1) Проверка домашнего задания на уроке русского языка. Здесь уместно применить принцип «вертушки», когда ребята передают свои тетради с выполненными заданиями товарищу, сидящему слева.

2) Принцип «пила» использую на уроках изучения нового. Например, при изучении темы «Порядковые числительные» каждая группа учащихся определяла, чем похожи слова «птичий», «звонкий» и пятый» и «восемь», «двадцать пятый», «сто тринадцать». Группы разделились внутри на подгруппы - одна подгруппа анализировала первую группу слов, вторая – вторую. Ребята консультировались друг с другом не только внутри группы, но и обменивались знаниями между группами. В результате получился научный рассказ о порядковых числительных.

Такая же работа может быть проведена при изучении биографии писателей.

3) На уроках обобщения и систематизации знаний я применяю принципы «вертушки», «обучение в команде».

Тема «Числительное как часть речи». Цель урока – повторить весь материал по теме. Ребята выполняли групповые задания различной сложности. Иногда метод обучения в сотрудничестве используется ими и для ознакомления с новым материалом, т. е. учитель предоставляет учащимся возможность самостоятельно разобраться с новым материалом, приучая ребят к сложной и кропотливой работе с информацией, к аналитической работе.

Таким образом, коллаборативное обучение играет важную роль в модернизации образования в Казахстане. Оно помогает формировать навыки командной работы, стимулирует мотивацию учеников и развивает социальные навыки. Казахстанские школы успешно внедряют этот метод, создавая более интересные и продуктивные учебные среды для своих учеников.

### Литература

1. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М.: АПН, 1962. – 288 с.
2. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: книга для учителя. М: Просвещение. 1991. – 192 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 1998. – 360 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. М., 2001.
5. Цуркман Г.А. Виды общения в обучении. М.: Пеленг, 1993.

## THE UNIQUE ASPECTS OF CHRISTMAS MESSAGES AS A COMPONENT OF POLITICAL DISCOURSE

*Marina Yu. Shingareva,*

Ph.D., Associate Professor, Department of English language, South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov  
Shymkent, Kazakhstan

**Abstract.** Political discourse is a widely studied form of communication, but it is complicated to analyze due to the diversity of the political landscape and its presentation through the media. Political discourse often incorporates multiple forms of expression, such as verbal, visual, and musical codes. Christmas messages delivered by heads of state are a significant part of political speeches, traditionally given to mark the New Year. These messages require a compelling and lively delivery, often involving gestures, smiles, and enthusiastic speaking. They are considered communicative events, blending public speaking with media practices, particularly in the television format. Furthermore, Christmas messages are carefully produced, incorporating national symbols, festive decor, and music to merge verbal discourse with visual and auditory elements.

**Keywords:** political discourse, Christmas message, verbal discourse, multimodality, cultural values

## УНИКАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РОЖДЕСТВЕНСКИХ ПОСЛАНИЙ КАК КОМПОНЕНТА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*Шингарева Марина Юрьевна,*

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка  
Южно-Казахстанского педагогического университета им. О. Жанибекова  
Шымкент, Казахстан

**Аннотация.** Политический дискурс представляет собой широко изучаемую форму коммуникации, однако ее сложно анализировать из-за разнообразия политических выступлений и их представления через средства массовой информации. Политический дискурс часто включает в себя несколько форм выражения, таких как вербальные, визуальные и звуковые коды. Рождественские послания глав государств составляют значительную часть политических речей, традиционно произносимых по случаю Нового года. Эти сообщения требуют убедительной и живой подачи, часто с использованием жестов, улыбок и восторженных высказываний. Они считаются коммуникативными событиями, сочетающими публичные выступления с медиа-практиками, особенно в телевизионном формате. Кроме того, рождественские послания всегда постановочны и включают национальные символы, праздничный декор и музыку, позволяющие объединить словесный дискурс с визуальными и слуховыми элементами.

**Ключевые слова:** политический дискурс, рождественское послание, вербальный дискурс, мультимодальность, культурные ценности

### Introduction

Values can be categorized as universal, cultural, and individual. Universal values are timeless and unchanging, found in religious texts and works of literature. Despite the modern focus on material wealth, universal values like unity, self-sacrifice, peace, and love remain relevant. Cultural values, on the other hand, are specific to a society and are reflected in laws, language, and social norms, but they should not be mistaken for universal values. When cultures clash, it often leads to conflict, but interaction can also enrich both sides. Understanding foreign cultures can help us recognize



the shared universal values that unite humanity. Individual values are reflected in personal goals and are shaped by education, experience, and external influences. Christmas values, for example, are universal across Catholic and Christian countries, emphasizing love, kindness, and mutual understanding during the holiday season.

### **Objectives**

The primary goal of our case study was to examine the television adaptation of Christmas greetings delivered by former and present American presidents: Donald Trump, Barack Obama and Joe Biden. These greetings are significant in the context of media and political communication, as they contribute to shaping the public perception of the politicians. Additionally, they are meticulously planned and choreographed. Thus, our study considers the entire presentation, including the speech, background, music, camera work, and other elements that help viewers connect the performance to the Christmas spirit. Therefore, the essential elements in all Christmas messages should include references to Christmas values, followed by Christmas symbols. In the TV adaptations of the leaders' messages, Christmas symbols serve as a way to anchor the discourse, helping to signify the event and convey the information. At times, these symbols are even more crucial than the message itself, especially when families are gathered around the television and may not be able to hear the sound clearly due to conversation or other distractions. In these instances, the role of Christmas symbols is to create an atmosphere appropriate for the event's intentions. Some of the common Christmas symbols used in the majority of Christmas messages include: Christmas tree, Christmas colours, candles, carol and green jewelry.

The UK saw its first Christmas tree in the 1830s, and the tradition gained popularity in 1841 when Prince Albert, Queen Victoria's German husband, displayed one at Windsor Castle. Since then, the Christmas tree has become a staple of British Christmas. To prevent fire hazards, the electric Christmas lights we use today were invented in 1895 by an American telephone operator. The Christmas tree has become a fundamental part of the holiday season.

In many countries, red and green are the prominent colors that endure in winter when most plants are bare. Evergreens like spruce and pine, as well as fruits like mountain ash, stand out during this time. These vibrant red and green colors have come to be strongly associated with winter, making it natural for them to become part of the significant celebration of Christmas. The colors also hold biblical significance, particularly with regard to life. The color red is closely linked to life and blood in the Bible, with the first human, "Adam," having a name that can be translated to "man" or "red" in Hebrew. As for the color green, it is frequently used in the Bible to describe living things in nature, but sin brought death and decay to both humanity and nature. Jesus came to restore life to both man and creation.

One of the main traditions of Advent is the use of wreaths with candles, which hold special significance. These wreaths are typically made of juniper and contain four candles arranged in a circle - three purple and one pink. The candles are lit in advance, with the first one lit four weeks before Christmas, and each subsequent Sunday another candle is lit. The purple candles symbolize the liturgical color of Advent, and the pink candle, lit on the third Sunday of Advent, represents the joyful expectation of Christ's coming into the world. On Christmas Day, a fifth candle is placed in the center of the wreath, often white or red, representing Jesus Christ as the "Light of the World," and is lit.

The song "A Christmas Carol" has its origins in Europe thousands of years ago, but it was not originally associated with Christmas. It was sung as pagan songs during the Winter Solstice celebrations at stone circles. The term "carol" originally meant "dance" or "song of joy" and was used for songs celebrating all seasons, but it became specifically associated with Christmas. Christmas carols are special songs that sing about Jesus Christ and his birth. Greenery such as holly, ivy, and mistletoe were traditionally used as decorations during the Winter Solstice Festival, and they have come to symbolize Christmas. Holly is a recognized symbol of Christmas, with some versions of the story suggesting that a wreath was made of it for Jesus Christ, and that it turned to red

berries after his blood was spilled on it. The spiny leaves symbolize the crown of thorns, while the red berries represent the blood shed by Jesus. Ivy, on the other hand, represents the idea of clinging to something for support and growth, reminding us to hold on to the Almighty for strength.

The history of the Christmas tradition of hanging a sprig of mistletoe in a house dates back to ancient Druids, who believed it brought good luck and warded off evil spirits. In Norse mythology, it symbolized love and friendship, and the tradition of kissing under it originated in England.

**Materials and methods**

The Christmas symbols, including mistletoe, used in holiday messages by heads of states contribute to the overall perception of the message, and our research analyzes the TV adaptations of Christmas greetings by Donald Trump, Barack Obama Joe Biden. The political discourse as a part of discourse itself have been studied in different years by prominent foreign researches: Laclau E., Mouffe Cli. (1985), Dijk T. A. van. (1985), Torfing J. (1999, 2005), Hall S. (1997), Chilton P. (2004), Wodak R. (1997, 2001), Kress G. (1985), Carpentier N., Servaes J., Lie R. (2003). Political discourse in media has been thoroughly analyzed by Fetzer A. and Lauerbach G.E.(2007). The methodology of our analysis is based on the discourse studies and political discourse in media, using algorithms provided by Christopher Sauer. The Christmas message, as a “multimedia show,” involves the speaker, video sequences, environments, and other people contributing to the message content. The analysis includes steps such as finding a balanced way to realize the written text in accordance with the speaker’s style and body language, adapting to TV features, considering media design, and choosing culturally relevant symbols and elements to support the processing of the message.[2]

**Results and Discussions**

The study begins with an examination of the final results of four Christmas messages. Table 1 provides an introduction to the corpus, focusing on the structure, length, and complexity of the opening sequences. The study excludes television presenters’ announcements as they are distinct from the messages themselves. Most countries utilize the Presidential or Royal Palace as a symbol of national centrality, often accompanied by the National Anthem and flags or coats of arms. However, Barack Obama’s speech has rather opening sequences when Joe Biden’s message doesn’t have any at all. This attention to the framing of the messages is of particular interest in the context of multimodal discourse.

Table 1.

Country	Participants	time	Opening sequence
USA 2016	President and the first lady	4.04	President emblem on the blue screen, national anselm
USA 2017	President and the first lady	1.45	The national coat of arms, the flag and we see Mr. and Mrs. Trump in the doorway of the White house
USA 2021	President and the first lady	2.10	No opening sequence Joe and Jill Biden are sitting on a sofa
USA 2022	President alone	8.03	No opening sequence In a total silence president is walking to the microphone

The possible reason of no opening sequences in Joe Biden’s speech is the Coronavirus pandemic of 2021 when he just became the president, but in 2022 the situation got stabled so no opening sequence looks strange when in total silence the president is walking along the White House Hall towards the microphone.

Table 2 compiles information about the symbolic elements present in the location, the style of delivering the message, the objects placed on the head of state’s desk or in their surroundings, and the closing sequences. The decision on whether to use a teleprompter or to display the manuscript during the delivery of the message depends on the individual experiences and preferences of the heads of state. However, the design and decorations of the room from which the message is delivered play a significant role in the decision-making process. The appearances of the speakers and their attire are also crucial, with differences observed in the festive clothing choices of various heads of state. For example Donald Trump’s attire resembles that of someone heading to a New Year’s Eve party in Florida immediately after the broadcast. Typically, the speakers are seated at a desk, with only the upper part of their body visible.

Barack Obama and Michelle are sitting without any visible desk and their poses appearing to be tense and hunched. Their movements are limited, with little hand gestures, except for Barack Obama, who uses hand motions to engage the public. Joe and Jill Biden (2021) are also sitting on a sofa but they seem to be relaxed and feeling comfortable. The speakers employ resources such as hand motions, gaze, and eye contact to connect with the audience. They prefer to create a study-like setting, even during festive occasions, with Christmas symbols and decorations. The rooms are arranged to resemble studies or homes, with family photographs adding to the ambiance. National symbols, such as flags and coats of arms, are also incorporated, providing a sense of self-evidence while subtly avoiding potential pitfalls.

Country	Message delivery	props	Closing ceremony
USA 2016	Green room in the White House, sitting on a sofa, no manuscript, teleprompter, hand movements made by Barack Obama, laughing, heads turning, bodies bow to each other	Christmas tree, mantelpiece decorated with Christmas garland, retrospective of their first Christmas message.	No closing sequence
USA 2017	Blue room in the White House, half bodies seem to be standing, no manuscript, teleprompter, no hand movements, voice-over.	White Christmas trees in the entrance hall, blue room decorated, garlands, framed gold paper silhouettes depicting early presidents celebrating Christmas in the green room, White House Crèche depicting Jesus birth, giant Christmas tree in the blue room, decorating with seals of every US state and territories, White house gingerbread, different videos	Camera goes closer and closer to Christmas tree, the last shot shows the star on the top, black screen and White House logo

<p>USA 2021</p>	<p>White house cabinet, sitting on a sofa, no manuscript, teleprompter, hand movements made by Joe and Jill Biden, body movements, minor laughter</p>	<p>Side-table decorated with Christmas garlands and candles, Christmas wreath hanging on the wall, visible piece of Christmas tree, different videos illustrating the words of the message.</p>	<p>The last shot shows blue screen with White house logo</p>
<p>USA 2022</p>	<p>White House Entrance Hall</p>	<p>Entrance Hall in the White house decorated with Christmas trees. In the background there are two flags: the US state flag and the US presidential flag</p>	<p>the latest footage shows President Biden turning back to the microphone and walking away in silence</p>

Analysing the picture in the frame, we can come to the conclusion that the traditions of filming Christmas messages completely overlap with sociocultural traditions. Festive attributes in the frame are an integral part of the messages as well as the universal wishes and religious references [3].

Christmas greetings from heads of state are an opportunity to show their “human” face, emphasize their connection with traditional American values, sum up their fruitful work and bring their individual worldview to the traditional values of the holiday. Thus, in 2016, Barack Obama wished the Americans a Merry Christmas on behalf of his family, children and two dogs; the following year, Donald Trump congratulated the Americans on behalf of himself, his wife and son, completely forgetting his eldest daughter. Joe and Jill Biden have had to ask people to cancel family celebrations due to the coronavirus pandemic. The following year, speaking alone, Joe Biden again asked for strength and patience due to the deteriorating economic situation. The address of the American president has not yet been announced this year, but we believe that the theme of patience, love and universal forgiveness will be heard again.

**Conclusion**

At the end we would like to mention that the combination of different modes in Christmas greetings, as discussed in this paper, often results in a discrepancy between the visual and verbal elements. In some instances, the disconnect between what is seen and what is heard is stark, with the visual and auditory components bearing little resemblance to each other. Certain speakers are more adept at integrating these elements into their presentations than others. Additionally, recognizing the use of multiple modes as a form of communication and its alignment with audience expectations, particularly in relation to media consumption habits, can facilitate the inclusion of visual components in the broader context of political discourse. The concept of “multimodality” presents extensive opportunities for further exploration and research.

**Bibliography**

1 Kress, G. and Leeuwen, T. Van 2002. “Colours as a semiotic mode: notes for a grammar of colour”. *Visual Communication* 1(3): 343-368.

2 Sauer, C. 2002. “Ceremonial text and talk. A functional-pragmatic approach”. In *Politics as Talk and Text. Analytic Approaches to Political Discourse*, P.Chilton and C.Schäffner (eds.), 111–142. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

3 Kantorowicz, E. H. 1957. *The King’s Two Bodies. A Study in Mediaeval Political Theology*. Princeton: Princeton University Press.

## ДЕТСКАЯ КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ





Международная научная конференция «Детская клиническая и специальная психология» состоялась 24 ноября 2023 г. в ММА, при партнерской поддержке ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет). Во вступительном слове ректор Ливиу Михайлович Терентий отметил актуальность выбранной тематики и необходимость подготовки будущих специалистов в области нейропсихологии, логопедии и патопсихологии в детском возрасте.

Конференция посвящена актуальным проблемам в области детской клинической и специальной психологии. Детская клиническая психология – сравнительно молодая психологическая область, имеющая широкий профиль. Межотраслевой характер детской клинической психологии позволяет ей участвовать в решении комплексных задач в системе не только здравоохранения, но и образования, а также социальной помощи населению.

Категориальный аппарат детской клинической психологии находится на стадии становления, что прежде всего связано с эволюцией представлений о ее предмете. Несмотря на значительное количество исследований в области детской клинической психологии, остается неясным ее предметное поле, так как оно совпадает с предметным полем специальной психологии и коррекционной психологии. В настоящее время современная психология успешно развивается во взаимодействии с другими науками и под их влиянием.

В ходе конференции работали три секции:

#### Секция 1. Нейропсихология детского возраста

В данной секции рассматривались проблемы, связанные с теоретическими и эмпирическими основами нейропсихологии детского возраста. Описывался предмет и задачи клинической и дифференциальной нейропсихологии детского возраста. Представлен нейропсихологический анализ нарушений психических функций, психического развития, поведения, причиной которых являются органические повреждения мозга, а также минимальные мозговые дисфункции, рассматриваемые как следствие резидуальных проявлений нарушений нервной системы в раннем онтогенезе.

#### Секция 2. Современные подходы в логопедии

В этой секции обсуждались проблемы современной логопедии и применение комплексного подхода к определению и устранению общего недоразвития речи (комплексное обследование детей с недоразвитием речи, выделение детей, подходящих по возрасту, динамическое изучение, дифференциальная диагностика и качественный анализ результатов обследования детей и др).

#### Секция 3. Психология аномального развития в детском возрасте

Здесь обсуждались проблемы психологии аномального развития в детском возрасте, как одного из актуальных направлений в клинической психологии, которое наиболее тесно связано непосредственно с клиническими проявлениями различных физиологических нарушений в развитии ребенка.

Ниже представлены некоторые материалы конференции.



## НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ФУНКЦИЙ ПРОГРАММИРОВАНИЯ И КОНТРОЛЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Корнеев Алексей Андреевич,*

Канд. психол. наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии  
факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва;

*Матвеева Екатерина Юрьевна,*

Канд. психол. наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии  
факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва

*Ахутина Татьяна Васильевна,*

Доктор психол. наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории  
нейропсихологии

факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва

**Аннотация.** Работа посвящена исследованию структуры функций программирования и контроля. Неоднородность этих функций обсуждается в литературе, и в рамках этой статьи предпринимается попытка провести анализ, оценённых с помощью нейропсихологического обследования детей 6-9 лет. На основании анализа литературы и опыта нейропсихологического обследования в работе предложено три модели, отражающие возможную структуру функций программирования и контроля у детей 6-9 лет. Оценка качества моделей на большой выборке детей (n = 442) показала, что данные лучше всего соответствуют варианту с тремя факторами, относящимися к группам функций, связанных с вербальными, невербальными компонентами программирования и контроля, а также функциями серийной организации движений.

**Ключевые слова:** управляющие функции, нейропсихологическая диагностика, младшие школьники, дошкольники, третий функциональный блок мозга.

## NEUROPSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN

*Aleksei A. Korneev,*

Ph.D. in psychology, Senior Researcher in Laboratory of Neuropsychology,  
Department of Psychology,

Lomonosov Moscow State University, Moscow;

*Ekaterina Yu. Matveeva,*

Ph.D., Senior Researcher in Laboratory of Neuropsychology,  
Department of Psychology,

Lomonosov Moscow State University, Moscow.

*Tatyana V. Akhutina,*

Doctor of Psychology, Associate Professor,  
Chief Researcher in Laboratory of Neuropsychology,

Department of Psychology,

Lomonosov Moscow State University, Moscow.

**Abstract.** This paper is aimed at investigating the structure of executive functions. The heterogeneity of these functions is discussed in the literature, and in this article an attempt is made to analyze them evaluated by the neuropsychological assessment of 6-9 years old children. Based on the literature review and neuropsychological assessment experience, this paper proposes three

models that may reflect the possible structure of executive functions in 6-9 year old children. Evaluation of the quality of the models on a large sample of children ( $n = 442$ ) showed that the data best fit a version with three factors corresponding to groups of functions related to verbal, nonverbal executive components, as well as functions of serial organization of movements.

**Keywords:** control functions, neuropsychological diagnostics, junior schoolchildren, preschoolers, third functional block of the brain

### **Введение.**

Функции программирования и контроля произвольного поведения ( в рамках настоящей работы мы будем называть их также «управляющими функциями») являются важными компонентами, обеспечивающими целенаправленное поведение человека. Их развитие является одной из наиболее широко обсуждаемых проблем в детской нейропсихологии. Основной вектор исследований регуляции произвольной деятельности был задан А. Р. Лурией в его концепции о трех функциональных блоках мозга [Лурия, 1962]. В своих работах он одним из первых стал говорить о том, что поражение фронтальных областей мозга приводит к нарушениям функций программирования и контроля произвольного внимания. При этом до настоящего времени существует научный спор относительно самого понятия «управляющих функций» (executive functions), компонентов, которые входят в эту систему и обеспечиваются работой фронтальной коры [Jurado, Rosselli, 2007; Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Целью настоящей работы стал анализ структуры нейропсихологических показателей III функционального блока мозга, а именно возможности выделения групп функций программирования и контроля, связанных с решением вербальных и невербальных задач и организацией серийных движений.

### **Выборка.**

В исследовании приняло участие 442 ребенка от 5 до 10.5 лет, из них 130 дошкольников, 87 первоклассников, 147 второклассников и 78 третьеклассников. Все дети не имели диагностированных отклонений в развитии и неврологических нарушений.

### **Методика.**

Все дети проходили нейропсихологическое обследование, адаптированное для детей 6-9 лет [Ахутина и др., 2016]. В рамках настоящей работы анализируются результаты нескольких проб, входящих в эту диагностическую батарею: Реакция выбора (далее РВ), Динамический праксис (далее ДП), Свободные и направленные вербальные ассоциации, Пятый лишний (далее ПЛ), Счёт и Реципрокная координация (далее РК).

Статистическая обработка. При оценке возможных моделей использовался метод структурного моделирования по методу взвешенных наименьших квадратов с поправками среднего и дисперсии (WLSMV), устойчивый к нарушениям нормальности распределения и использованию порядковых шкал. Расчеты моделей проводились в среде R (ver. 4.3.1) с помощью пакета lavaan, ver. 0.6-16 [Rosseel, 2012].

### **Результаты и их обсуждение.**

На основе предшествующих работ мы отобрали наиболее информативные показатели выполнения проб, которые включаются в интегральную оценку функций программирования и контроля [Корнеев, Ахутина, 2016]. Из пробы ДП – это оценка способности усвоения инструкции; из пробы РВ – это оценка усвоения инструкции во второй (более сложной) задаче, общее число ошибок в пробе; из пробы Свободные и направленные ассоциации – продуктивность выполнения трех заданий (свободных ассоциаций, названия действий и названия растений); из пробы ПЛ – общая продуктивность и число неадекватных объяснений; из пробы счёта – общая оценка доступности счёта. Показатель функций серийной организации

движений включал в себя оценку выполнения РК, характер выполнения и серийные ошибки в ДП.

Было построено три модели, в которых все показатели связывались либо с одним общим показателем функций III блока (модель 1), либо разделялись на два фактора – программирования и контроля и серийной организации движений (модель 2), либо разделялись на три фактора: невербальный включал в себя показатели выполнения проб ДП и РВ, второй связан с продуктивностью вербальных ассоциаций, пробы ПЛ и пробы на счёт, а третий с показателями серийной организации движений (модель 3).

Модели получили возрастающие оценки: модель 1 относительно низкую оценку ( $\chi^2(63) = 266.861$ ; RMSEA = 0.090; CFI = 0.903, модель 2 – среднюю:  $\chi^2(62) = 215.231$ ; RMSEA = 0.080; CFI = 0.925, а модель 3 получила наилучшие оценки:  $\chi^2(60) = 172.304$ ; RMSEA = 0.071; CFI = 0.942. Стандартизированные коэффициенты модели 3 приведены в таблице 1.

Таблица 1. Коэффициенты модели 3

Фактор	Параметр	Факторная нагрузка (стандартная ошибка)
Невербальный фактор	Усвоение инструкции в РВ	0.556 (0.071)**
	Число ошибок в РВ	0.752 (0.057)**
	Скорость выполнения в РВ	0.386 (0.035)**
	Усвоение инструкции в ДП	0.414 (0.036)**
Вербальный фактор	Продуктивность свободных ассоциаций	-0.506 (0.045)**
	Продуктивность названия действий	-0.540 (0.045)**
	Продуктивность названия растений	0.112 (0.056)*
	Продуктивность в ПЛ	-0.632 (0.037)**
	Число неадекватных объяснений в ПЛ	0.424 (0.046)**
	Доступность счёта	0.611 (0.040)**
Серийная организация движений	ДП - выполнение	0.824 (0.043)**
	ДП - ош. сер.орг	0.580 (0.038)**
	РК - выполнение	0.575 (0.038)**

\* - факторные нагрузки значимые на уровне  $p < 0.05$

\*\* - факторные нагрузки значимые на уровне  $p < 0.001$

Как видно из таблицы, все факторные нагрузки оказались достаточно высокими и значимыми. Также важно нужно указать, что корреляции между факторами оказались высокими: невербальный и вербальный факторы коррелируют  $r = 0.683$ , корреляция между невербальным и фактором серийной организации –  $r = 0.621$ , а между вербальным фактором и серийной организации –  $r = 0.621$ .

### Закключение.

В литературе описаны разные варианты членения управляющих функций, наиболее известный – выделение латентных факторов (высоко коррелирующих, но разных [Miyake et al., 2000]). В Луриевской нейропсихологии предложила свое деление О.А. Семенова, [Семенова и др., 2015]. В нашем исследовании мы показали, что правомерно не только широко принятое, предложенное А.Р. Лурией деление функций программирования и контроля и функций серийной организации движений [Лурия, 1962], но и деление функций программирования и контроля на вербальную и невербальную подгруппы. Экологическую ценность такого

членения еще предстоит показать. Наша первая попытка ее проверить на небольшой выборке младших школьников ( $n = 88$ ) обнаружила, что академические показатели успеваемости (математика, русский язык, чтение) выше всего коррелируют с вербальным индексом ( $r > 0.32$ ).

### Литература

1. Ахутина Т.В., Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю. и др. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / Под ред. Т. В. Ахутиной. Москва, В. Секачев, 2016.
2. Корнеев А. А., Ахутина Т. В. Подсчет нейропсихологических индексов //Методы нейропсихологического обследования детей. – 2016. – С. 227-243.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. Москва, МГУ, 1962.
4. Семенова О. А., Мачинская Р. И., Ломакин Д. И. Влияние функционального состояния регуляторных систем мозга на эффективность программирования, избирательной регуляции и контроля когнитивной деятельности у детей //Физиология человека. – 2015.– Т. 41.– №. 4. – С. 5-17.
5. Diamond A. Executive functions //Annual review of psychology. – 2013. – Т. 64. – С. 135-168.
6. Jurado M. B., Rosselli M. The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding //Neuropsychology review.– 2007.– Т. 17.– С. 213-233.
7. Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J., Witzki A. H., Howerter A., & Wager T. D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis //Cognitive psychology. – 2000. – Т. 41. – №. 1. – С. 49-100.
8. Rosseel Y. Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5–12 // Journal of statistical software. 2012. Vol. 48. № 2. P. 1—36.

## АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ НЕЙРОКОРРЕКЦИЯ КАК СВОЕВРЕМЕННАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ И ПОДРОСТКАМ

*Маринина Анна Сергеевна,*

Клинический психолог, нейропсихолог, сертифицированный судебный эксперт,  
действительный член Палаты судебных экспертов «СУДЭКС».

Руководитель психологического центра «НейроАрт»

**Аннотация.** Согласно многочисленным открытым источникам информации в последние годы наблюдается неуклонный рост показателей заболеваемости детей в РФ, в т.ч. в сфере поведенческих и аффективных расстройств, увеличение количества детей-инвалидов. Негативные внешние фоновые влияния такие как: нестабильная семейная обстановка, время пандемии и пр., являются дополнительными препятствиями на пути преодоления дизонтогенеза различной этиологии. Таким образом, детская и подростковая популяция в настоящее время как никогда нуждается в максимально эффективных, комплексных мерах социальной и психологической поддержки. По данным Всемирной организации здравоохранения, 50% нарушений психического здоровья наступает в возрасте до 14 лет, поэтому, своевременная качественная и разносторонняя помощь ребёнку и подростку – это залог здорового полноценного общества в дальнейшем.

Статья посвящена рассмотрению возможности интеграции арт-терапевтического и нейропсихологического подходов как комплексного эффективного инструмента психологической помощи детям и подросткам в условиях возросшей психологической нагрузки.

**Ключевые слова:** детская нейропсихология, нейрокоррекция, арт-терапия

## ART-THERAPEUTIC NEUROCORRECTION AS IN-TIME INTEGRATION OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

*Anna S. Marinina,*

Clinical psychologist, neuropsychologist  
Certified court expert. Member of the Chamber “SUDEX”.  
The head of psychological center “NeuroArt”

**Abstract.** According to numerous sources of information the incidence of children shows steady increase in recent years, including emotional and behavioral disorders and growing rate of child disability. Negative external influences as unstable family situation, pandemic time and other harmful effects prevent the elimination of dysontogenesis. Therefore nowadays child population requires complex measures of social and psychological support much more than ever before. According to WHO 50% of mental and psychological diseases occur until the age of about 14 years, thus qualitative comprehensive just-in-time assistance to the child is a key to a healthy society in future.

The article is devoted to consideration of the possibility of integration art therapy into neurocorrection as a new efficient psychological instrument of support for children and adolescents in the face of increased psychological pressure.

**Keywords:** child neuropsychology, neurocorrection, art therapy

Обзор статистических данных показывает неблагоприятную обстановку в области соматического и психологического здоровья детской популяции. Так, по данным Федеральной службы Государственной статистики доля детей с 1-й группой здоровья не превышает уже много лет 30% (26-28%), основная часть детской популяции имеет 2-ю группу здоровья – 56-58%.

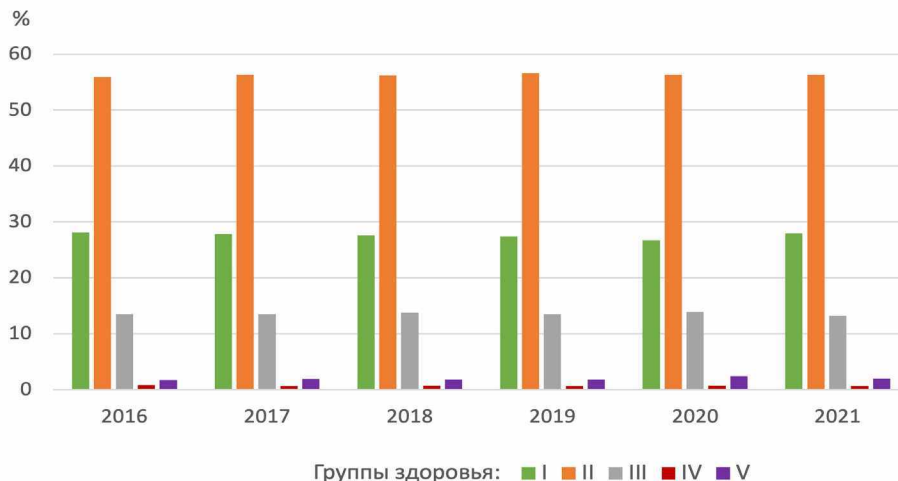


Рис. 1. Доля от общего числа осмотренных детей по группам здоровья в % (Росстат)

Численность детей-инвалидов также продолжает расти<sup>1</sup>. По данным российской педиатрической статистики, основная доля заболеваний, приводящих к детской инвалидности, приходится на группу «психических расстройств и расстройств поведения», а на втором месте стоят болезни нервной системы.

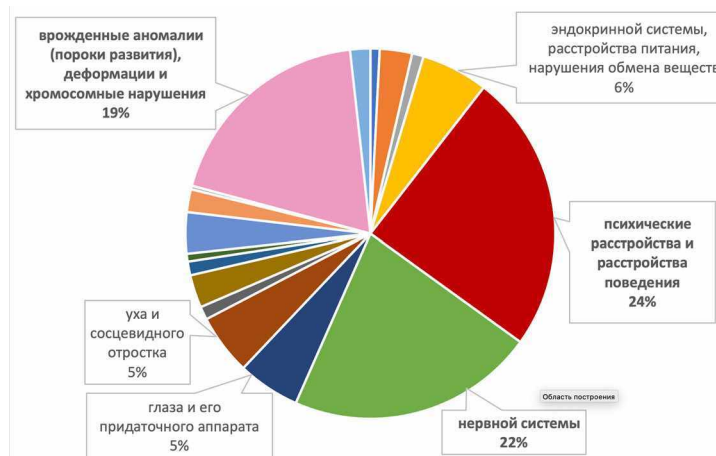


Рис. 2. Заболевания, обусловившие детскую инвалидность в 2008г. (по данным Минздрава)

<sup>1</sup> Дети-инвалиды – лица до 18 лет со значительными ограничениями жизнедеятельности, которые приводят к социальной дезадаптации вследствие нарушений развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контроля за своим поведением, обучения, общения, трудовой деятельности в будущем.



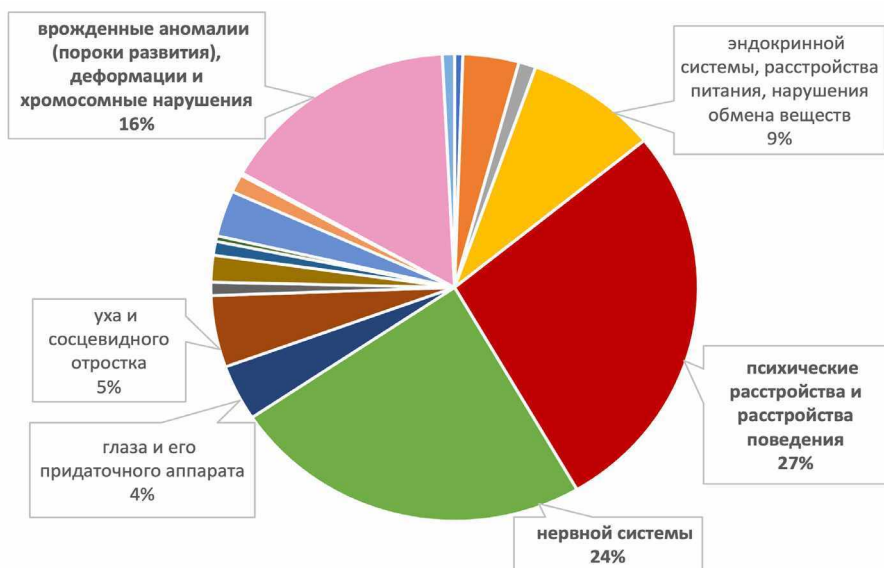


Рис. 3 Заболевания, обусловившие детскую инвалидность в 2020 г. (по данным Минздрава)

Несомненно, что рост по тем же нозологиям наблюдается и в общей детской популяции, которые не дотягивают по тяжести симптомов до групп инвалидности («Поведенческие расстройства детского и подросткового возраста»: «Гиперкинетические расстройства», «Расстройства поведения», «Смешанные расстройства поведения и эмоций» и пр.). Стоит отметить, что эта группа детей составляет значительную часть запросов на психологическое сопровождение, нейрокоррекционные занятия. Анализ данных из образовательных структур показывает также устойчивую динамику роста детей с ОВЗ,<sup>2</sup> которые обучаются по дополнительным общеобразовательным программам.

Если рассмотреть проблематику детства с точки зрения показателей сферы семьи и брака, то мы увидим рост уровня разводов по отношению к заключенным бракам: если в 2010 году количество браков превышало количество разводов почти в 2 раза (1215070 заключенных брака против 639321 разводов), то к 2021 году этот индекс всего 1,4 (923550 против 644209).



Рис. 4. Статистика заключенных браков и разводов (Росстат)

<sup>2</sup> Дети с особенностями здоровья (ОВЗ) — это группа детей, которые имеют различные ограничения в физическом, умственном или психическом развитии, а также дети с инвалидностью.

Таким образом, можно полагать, что внешние воздействия (нестабильная семейная обстановка, должным образом нелимитированная доступность интернет-ресурсов, время пандемии и пр.) еще более подрывают здоровье детей, нагружая в должной степени не окрепшую психику ребёнка непосильными впечатлениями и переживаниями. Так эксперты ФГБУ «НМИЦ психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского» отмечают рост аффективных расстройств у детей до 14 лет с 2016г. по 2019г. почти на 9%, в то время как прирост этого показателя у подростков за указанный период составил 70%.

Подводя некий итог статистическому обзору, можно констатировать, что поиск комплексных эффективных и максимально быстрых психологических инструментов помощи детям является актуальным вопросом практической детской психологии и психотерапии.

На фоне имеющихся тенденций становления личности детей в условиях резкого снижения моторной нагрузки, неразвитости графической деятельности в дошкольном периоде, раннего освоения компьютера и прочих гаджетов и развивающейся на фоне этого функциональной незрелости головного мозга нейропсихологический подход в последние годы стал одной из самых популярных и эффективных форм стимулирующей коррекции детского развития. Нейропсихология базируется на теории развития высших психических функций (ВПФ) Л.С. Выготского, теории системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурии. Детская нейропсихология, возникшая на стыке нейропсихологии, детской психоневрологии и психофизиологии, детской и возрастной психологии, изучает формирование функциональной мозговой организации в онтогенезе. Основные современные направления детской нейропсихологической коррекции представлены несколькими подходами. Метод замещающего онтогенеза (МЗО) А.В. Семенович нацелен на пошаговое формирование базовых основ познавательных функций и представлен преимущественно моторными программами коррекции, укреплением фоновых компонентов сенсомоторного уровня. Направление когнитивной нейропсихологической коррекции опирается на идеи Л.С. Выготского об интериоризации психических функций, когда взрослый сначала берет на себя функции слабого звена ребенка, а затем постепенно передает их ребенку, выстраивая задания от простых к сложным, от совместного развернутого выполнения к самостоятельной работе ребёнка. Здесь достаточно фундаментальной практико-ориентированной программой является когнитивная нейрокоррекция Т.В. Ахутиной.

Существуют и достаточно ёмкие интегративные программы, где используются отдельные приемы нейропсихологической коррекции (например, коррекционно-развивающая программа Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, направленная на формирование пространственных представлений или методика сенсомоторной коррекции Т.Г. Горячевой и А.С. Султановой). Большой научный и практический вклад в область методологического и методического оснащения процесса нейропсихологической диагностики и коррекции детей раннего и младшего дошкольного возраста внесли нейропсихологи Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия – Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева и др. В обширном практико-ориентированном поле нейропсихологии имеются также достаточно интересные авторские наработки практикующих нейропсихологов, логопедов, которые так или иначе включают отдельные звенья нейропсихологического подхода – например, М.А.Р. метод логопеда М.И. Лынской, нейрологопедическое направление Е.С. Майоровой.

Однако стоит учитывать, что любое нейропсихологическое направление коррекции требует достаточно продолжительной регулярной работы для получения устойчивого результата – как правило, сама нейрокоррекция длится не менее 6 месяцев, а результат формируется в течение года. Также при таком разнообразии нейрокоррекционных подходов ни один из них в достаточной степени не использует творческий потенциал ребёнка: как правило, ему предлагается готовый комплекс заданных извне упражнений и задач, моторных или вербальных программ. Инициативность, фантазирование и эмоциональная сторона процесса деятельности часто остаются за скобками нейропсихологического занятия.

При этом проблема единства аффекта и интеллекта рассматривалась Л.С. Выготским как краеугольный камень теории психического развития ребенка. Л.С. Выготский обосновывал связь и взаимовлияние этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития, утверждая, что «всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта». По мнению Germans S., Van Heck G.L., эмоции играют центральную роль в жизни человека, обеспечивая интегральную субъективную оценку внешних и внутренних стимулов. Таким образом, эмоции тесно связаны и опосредуют включенность ребёнка в любой процесс деятельности, дают основу для развития познавательной инициативы. Нарушение нормального функционирования механизмов регуляции эмоций, затяжное аккумулятивное накопление негативных эмоциональных переживаний дезорганизует целесообразное поведение, снижает адаптационный потенциал, регуляторные функции, что выражается в протестных формах поведения, отказе от продуктивной деятельности и приводит к общему психическому регрессу.

Принято считать, что, как и любая психическая функция, эмоции имеют анатомическую представленность в субстрате мозга – преимущественно, это лимбическая система и структуры правого полушария, а, значит также обладают потенциалом к функциональной перестройке, проработке. Таким образом, введение арт-терапевтического компонента в нейрокоррекционную программу может дать синергетический эффект, усилить положительную динамику от занятий. Согласно общепринятому международному определению (Американская арт-терапевтическая ассоциация ААТА, 2003), арт-терапия является одним из направлений креативной терапии искусством, наряду с такими направлениями как музыкальная терапия, танцевально-двигательная терапия и пр. Арт-терапия рассматривается как вид помогающей психологической деятельности на основе занятий изобразительным искусством, но может включать и такие направления как, например, песочная терапия, работа с метафорическими картами и пр. Арт-терапия использует творческую активность клиента как фактор лечебно-профилактического, коррекционного воздействия с преимущественной опорой на визуальную модальность.

Арт-терапевтическая нейрокоррекция может рассматриваться как метод психологической помощи, когда нейрокоррекционный процесс строится с интеграцией арт-терапевтического подхода: методологии арт-терапии, её закономерностей, техник. Так, даже само пространство для занятий не должно противоречить общей теории цветового восприятия (согласно теории цвета М. Люшера), а также логики эргодизайна<sup>3</sup>: оформление кабинета, выбор спортивного и сенсорного инвентаря, текстур и материалов должны исключать чрезмерную визуальную, шумовую, кинестетическую нагрузку (нежелательно большое сосредоточение ярких предметов в помещении, контрастные сочетания, предметы и мебель с острыми углами, постоянный сторонний шумовой фон, электрические игрушки с резкими громкими звуками и пр.). В процесс всего занятия или на его определенные этапы могут включаться средства рисуночной и иной проективно-символической деятельности (рисунок, лепка, композиции из песка и пр.), визуализация и проработка эмоций. Арт-терапевтическая работа в отличие от нейрокоррекционного подхода имеет достаточно быстрый помогающий эффект: посредством символизации травматического опыта, визуализации и детерминации эмоций психологическое напряжение разряжается, осознается и далее постепенно интегрируется.

Так, например, арт-терапевтическая техника «Рисование дыхания» может быть представлена в модифицированном нейрокоррекционном формате и выступать как методика по развитию межполушарного взаимодействия в виде упражнения «Двуручное рисование

<sup>3</sup> Эргодизайн – это термин, образованный из двух понятий: эргономика и дизайн. Эргономика как часть эргодизайна изучает предметы, находящиеся в непосредственном контакте с людьми в процессе их жизнедеятельности и рассматривает пути взаимодействия с ними для максимального комфорта использования их человеком. Дизайн же помогает придать «форму» идеям эргономики – создать среду, в которой приятно и удобно работать.

эмоционального дыхания», когда ребёнок рисует одновременно двумя руками ритмы дыхания в соответствии с разными эмоциональными переживаниями.



Рис. 5. Двуручное рисование дыхания (процесс и результат)

Достаточно интересной и ресурсной является арт-терапевтическая работа с границами, пространством тела и эмоциями по мотивам методики «Волшебная страна чувств» (Т.М. Грабенко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой), но в полномасштабном исполнении, когда ребенок обводит себя на листе ватмана в полный рост, а потом «заселяет» тело разными эмоциями, раскрашивая части тела в подобранные для эмоций цвета – создает свой «эмоциональный автопортрет». Как известно, первый уровень освоения пространственных отношений – это знакомство с частями, сторонами своего тела, поэтому, данный формат исполнения методики помимо выраженного арт-терапевтического имеет и вполне нейрокоррекционный потенциал.



Рис. 6. «Эмоциональные автопортреты».

В классические «полосы препятствий» с моторными программами могут быть включена эмоциональная проработка: «назови эмоцию», «покажи эмоцию», «назови фразой до 5 слов ситуацию, где эта эмоция была» и пр. Это очень актуально для детей со слабостью эмоционального интеллекта, преобладанием полярных эмоций, сниженными адаптационными способностями.

Особый коррекционный потенциал имеет совместная художественная деятельность с ребёнком, когда рисунок выполняется не по образу подобию (т.е. копирования картинки), а по образу действия – ребёнок повторяет графомоторные программы за психологом (штрихи,

линии и формы), получая целостные образы. Далее сюжетная линия выстраивается уже исходя из запроса, интересов и психологических потребностей ребенка. В данном упражнении обычно прорабатываются графические движения исходя из их общей логики развития в онтогенезе.



Рис. 7. Совместное рисование

Стоит отметить, что помимо коррекционного потенциала рисуночные методики и упражнения обладают и огромным психодиагностическим потенциалом. По рисунку можно оценить уровень психического развития ребенка (в становлении детского рисунка описаны определенные стадии, которые в норме в определенные возрастные периоды сменяют друг друга), его основные личностные характеристики и особенности актуального состояния (в методической литературе подробно описаны проективные признаки тревожности, агрессивности, депрессии). Эти данные вкпе с нейропсихологическим статусом ребёнка позволят нейропсихологу более объемно видеть картину дефекта и кратчайшие пути его коррекции. Арт-терапевтическая нейрокоррекция тем более актуальна, что сейчас растет поколение «нерисующих» дошколят – с раннего возраста гаджеты включается многими родителями в жизнедеятельность детей и вытесняют рисуночную, конструктивную, читательскую и иные истинно развивающие виды деятельности. Дополнительно стоит отметить, что именно включение арт-терапевтического звена может стать ключиком к работе с подростками, которые в своем большинстве достаточно негативно воспринимают классическую нейрокоррекцию.

Таким образом, арт-терапевтический нейрокоррекционный подход может стать именно тем универсальным комплексным методом помощи, который способен прорабатывать функциональные дефициты не только на моторном и когнитивном уровнях, но и затрагивать спектр эмоций, использовать творческий ресурс ребенка для преодоления имеющихся поведенческих сложностей, неуспешности в учебе, проблем социализации и коммуникации.



### Литература

1. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Секачев В.Ю., 2017 г.
2. Адашинская Г.А., Горячева Т.Г. Использование методики «Волшебная страна чувств» в детской соматической клинике // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С.Я.Рубинштейн).
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. Владос, 2010.
4. Глозман Ж.М. Практическая нейропсихология. Генезис, 2010.
5. Иванов М.В., Макушкин Е.В., Шарлай И.А., Ключник Т.П., Козловская Г.В. Скрининг риска возникновения нарушений психического развития у детей раннего возраста (данные по 9 регионам России в 2017—2019 гг.). Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2020;120(11):79-86.
6. Копытин А.И. Основы арттерапии. СПб, 1999.
7. Копытин А.И. Диагностика в арттерапии. СПб., 2002.
8. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. Питер, 2020.
9. Рунге В.Ф., Манусевич Ю.П. Эргономика в дизайне среды. Учебное пособие. Москва, 2021.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Учебное пособие. Генезис, 2017 г.
11. Семья и дети в России. 2021: – М.: «Перо», 2022. – 120 с.
12. Цыганок И.И. Цветовая психодиагностика. Модификация полного клинического теста Люшера. СПб.: Речь, 2007
13. [https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/3-17\(1\).xlsx](https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/3-17(1).xlsx)
14. <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/xBhIvpgE/8-23.xlsx>
15. [https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/4/informatsionnye\\_spravki/2020.pdf](https://ovz.edu.gov.ru/uploads/documents/4/informatsionnye_spravki/2020.pdf)
16. Fider E., Fider B. The expressive arts therapies: art, music as a therapy. N-Y,1981.
17. Landgarten H.B., Libbers D. Adult Art Psychotherapy: issues and application/ N-Y., 1991.



## ПОНЯТИЕ О ДЕТСКОЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ И ЕЕ ТЕКУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

*Некрасова Ксения Алексеевна,*

Студент магистратуры ОЧУ ВО «Московская международная академия»

*Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна,*

канд., пед. наук, доцент

ОЧУ ВО «Московская международная академия»

**Аннотация.** Нейропсихология представляет собой объективное и доказательное направление в исследовании внутреннего мира человека. Эта наука занимается изучением функционирования мозга и всех познавательных процессов, таких как память, внимание и воображение. Нейропсихология может помочь найти сбой в обработке информации в вашем мозге и предложить способы восстановления его нормальной работы. Таким образом, данное исследование может дать новые возможности для преодоления трудностей, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни.

В нижеизложенной статье рассматриваются: понятие о детской нейропсихологии и ее текущие тенденции развития; нейропсихологическая диагностики и ее цели; виды нейропсихологической коррекции; выводы о существующих методах исследования, диагностики и коррекции.

**Ключевые слова:** диагностика, методы коррекции, психическое развитие, нейропсихология, дети

## THE CONCEPT OF CHILD NEUROPSYCHOLOGY AND ITS CURRENT DEVELOPMENT TRENDS

*Kseniia A. Nekrasova,*

Master's degree student of the Moscow International Academy

*Elmira M. Akhmedova,*

Ph.D., Pedagogist. Sciences,

Associate Professor of the Moscow International Academy

**Abstract.** Neuropsychology is an objective and evidence-based direction in the study of the inner world of a person. This science studies the functioning of the brain and all cognitive processes such as memory, attention and imagination. Neuropsychology can help identify information-processing glitches in your brain and suggest ways to restore normal functioning. Thus, this study may provide new opportunities to overcome the difficulties we face in everyday life.

This article discusses: the concept of child neuropsychology and its current development trends; neuropsychological diagnostics and its purposes; types of neuropsychological correction; conclusions about existing methods of research, diagnosis and correction.

**Keywords:** diagnostics, correction methods, mental development, neuropsychology, children

Нейропсихология детского возраста представляет собой область исследования в рамках нейропсихологии, которая фокусируется на взаимосвязи между социальным функционированием (поведением и обучением) ребенка и формированием его психических функций и личности. Она также занимается изучением нормального и патологического развития мозга у детей и исследует возможности применения полученных знаний для коррекционно-развивающего обучения. В последние десятилетия во всем мире происходит

интенсивный рост исследований и публикаций, которые анализируют нормальное и anomальное развитие детей и описывают различные методы коррекционно-развивающего обучения. Этот рост объясняется несколькими факторами.

Во-первых, наблюдается общая тенденция демократизации общества, проявляющаяся в увеличении внимания к детям. Во-вторых, психологов и педагогов волнует увеличение числа детей с различными здоровотворными проблемами, а также тех, у кого нет явных медицинских отклонений, но которые сталкиваются с трудностями в процессе обучения в обычных школах и испытывают сложности в адаптации в семейной и учебной среде. Это означает, что психическое и социальное функционирование ребенка не соответствует его психофизиологическим возможностям и потребностям или условиям окружающей среды, и не соответствует требованиям микросоциального окружения.

Нейропсихология исследует взаимосвязь между мозгом и поведением человека, включая развитие навыков и способностей на протяжении жизни. Нейропсихологи изучают, как различные части мозга участвуют в выполнении различных функций и какие процессы происходят в мозге при выполнении определенных задач.

При повреждении определенных участков мозга могут возникнуть проблемы с соответствующими функциями. Например, повреждение зоны мозга, ответственной за зрение, может привести к нарушениям зрительных функций, а повреждение зоны, отвечающей за двигательные навыки, может вызвать проблемы с координацией движений.

Исследования в области нейропсихологии также позволяют предсказывать, какие участки мозга активизируются при определенных действиях у здоровых людей. Эта информация полезна не только для понимания нормального функционирования мозга, но и для помощи пациентам с различными неврологическими и психологическими состояниями. Однако стоит отметить, что мозг - очень сложный и гибкий орган, и способен к реорганизации функций. Пластичность мозга позволяет ему находить новые пути для выполнения функций, даже если некоторые участки были повреждены. Это особенно важно при реабилитации пациентов с повреждениями мозга, такими как инсульты или травмы головы, где восстановление функций может происходить благодаря тренировке.

Нейропсихологическая диагностика и ее цели. Нейропсихологическая диагностика – это процесс исследования состояния мозга, особенностей памяти, внимания, мышления и других психических процессов личности для выявления нарушений и их коррекции. Диагност дает комплекс заданий и наблюдает за пациентом. В процессе также используются аппаратные методы. Однако, если трудности нейропсихологического характера имеет трехлетний неговорящий ребенок, такой метод не будет являться результативным. Поэтому психологи используют индивидуальные техники диагностики для каждого конкретного случая, в зависимости от возраста пациента, психических дисфункций и конечных задач.

Основными признаками для проведения диагностики будут являться: Задержка психического развития, речевых, слуховых и моторных функций, расстройство аутистического спектра, нарушения чтения, письма, счета, синдром гиперактивности и дефицита внимания, последствия, вызванные травмой, опухолью или инсультом.

Низкая успеваемость, необщительность, невнимательность, невозможность сконцентрировать внимание или усидеть на одном месте в возрасте 4-11 лет также должны насторожить родителей. Возможно, ребенок просто не может вести себя иначе из-за особенностей мозговых отделов и нуждается в своевременной диагностике и коррекционной помощи специалиста.

Обычно применяются две группы методов диагностики. В первую группу входят исследования для получения знаний:

-сравнительно-анатомический подход, который изучает взаимозависимость мозгового строения и нервной системы с особенностями в поведении и средой существования;

-разрушающий метод, при котором специалист «отключает» часть головного мозга пациента и анализирует поведенческие изменения;

-методика раздражения, при которой проводится воздействие на точечные мозговые участки и наблюдение за сопутствующей реакцией.

Вторая группа методов – это использование научных подходов и возможностей аппаратной диагностики для коррекции нарушений (поведения, утраченных функций, медленного развития):

-электроэнцефалография;

-МРТ;

-исследования при помощи химических индикаторов;

-ПЭТ (позитронно-эмиссионная томография)

-КТ.

Виды нейропсихологической коррекции. По результатам нейродиагностики специалист составляет план лечения.

Основными видами нейропсихологической коррекции будут:

-Двигательная коррекция, состоящая из комплекса полезных физических задач (массаж, упражнения для растяжки, нормализации мышечного тонуса и улучшения психоэмоционального фона; дыхательные тренировки, призванные активизировать навыки концентрации внимания, саморегуляции и самоконтроля; задания для развития моторики, занятия с сенсорными материалами).

-Когнитивная коррекция проводится при помощи задач, тестов, настольных игр, которые развивают память, внимание, воображение и мелкую моторику.

-Подвижные игры, игры с конкретными правилами также используются нейропсихологами для достижения положительной динамики у детей с нарушенным здоровьем и низким уровнем коммуникации.

Нейропсихологическая коррекция направлена на стимуляцию слаженной и координированной работы различных структур мозга. Простые двигательные упражнения и игры имеют положительное влияние на функционирование головного мозга, способствуя его переходу на правильный режим работы. В результате восстанавливается контроль над психической деятельностью, улучшается мелкая моторика, а также восприятие зрительной, слуховой и пространственной информации. Нейропсихологические занятия в комплексе способствуют формированию личности ребенка, развитию психоэмоциональной и интеллектуальной сфер, а также развитию коммуникативных навыков.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что нейропсихология детского возраста актуальна в рамках диагностики и устранения самых разнообразных психических и неврологических расстройств, но у этого метода терапии есть свои ограничения. При выборе способа коррекции нужно принимать во внимание особенности конкретной ситуации, а также обращаться за помощью к другим специалистам (психологам, психиатрам, педиатрам), которые могут высказать свое мнение по поводу наблюдаемой проблемы.

### **Литература**

1. Выготский Л.С. О психологических системах // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1982. —Т. 1. — С. 109— 132.
2. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1982. — Т. 1. — С. 168— 175.
3. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении. — М., 2001

4. Дименштейн, Р.П. Основные принципы терапевтической работы с детьми, имеющими нарушения общения / Р.П. Дименштейн, А.В. Киселева // Конгресс по детской психиатрии. 2020

5. Горячева Т.Г., Никитина Ю.В. Применение метода сенсомоторной коррекции при работе с детьми с аутистическими расстройствами: методическое руководство. - М.: Институт бизнеса и политики, 2021. - 68 с

6. Лебединская К. С. Ранний детский аутизм. Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема / К. С. Лебединская. - М.: НИИ дефектологии РАО, 2020. - 125с.

7. Майн, Н.В. Клиника и диагностика раннего детского аутизма / Н.В. Майн// Аутизм [Электронный ресурс]. - Режим доступа: psy-alfa.ru.

8. Никольская, О.С. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы. Московский институт коррекционной педагогики РАО. - 2020. - №19.

## К ВОПРОСУ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

*Польшакова И.Н.,  
Шарофова А.Д.*

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь

**Аннотация.** Аутизм является сложным нарушением развития, которое требует особого подхода и специальной подготовки. Организация образовательной деятельности требует особых методов применения в соответствии с образовательными потребностями аутичных детей. Наиболее эффективным способом в работе с аутичными детьми является поведенческая терапия, главной задачей которой является предоставление ребенку возможности наиболее полноценно участвовать в общественной жизни.

**Ключевые слова:** ранний детский аутизм, особенности детей с аутизмом, организация образовательной деятельности

## ON THE ISSUE OF THEORETICAL ANALYSIS OF THE FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH EARLY CHILDHOOD AUTISM

*Polshakova I.N.,  
Sharofova A.D.*

North Caucasus Federal University, Stavropol

**Abstract.** Autism is a complex developmental disorder that requires a special approach and special training. The organization of educational activities requires special methods of application in accordance with the educational needs of autistic children. The most effective way to work with autistic children is behavioral therapy, the main task of which is to provide the child with the opportunity to participate fully in public life.

**Keywords:** early childhood autism, features of children with autism, organization of educational activities

Аутизм – сложное нарушение развития, требующее особого подхода, осуществление которого невозможно без специальной подготовки. Поэтому применение к обучению аутичного ребенка обычных методов (и специальных приемов для детей с другими нарушениями) неприемлемо [Янушко 2004]. Детский аутизм ежедневно диагностируется у людей по всему миру с периодичностью в каждые 20 минут, ежегодно число детей, заболевших аутизмом, увеличивается на 13%, согласно данным Всемирной организации здравоохранения. Более 10 миллионов человек во всем мире страдает аутизмом, причем чаще данное заболевание встречается у лиц мужского, а не женского пола.

Целью нашей работы является теоретический анализ существующих подходов в организации образовательной деятельности аутичных детей, направленных на коррекцию нежелательного поведения и повышение самостоятельности.

Определение детского аутизма впервые было выделено Л. Каннером в 1943 году [Kanner 1943]. Ранний детский аутизм представляет собой вариант аномального развития, при котором нарушения в социальном взаимодействии, поведении и общении ребенка наблюдаются с первых дней его жизни.

Основными факторами и причинами детского аутизма являются:

1. Генетические нарушения
2. Нарушения развития ЦНС
3. Различные инфекционные и токсические факторы
4. Нарушение аминокислотного обмена
5. Изменения объема щитовидной железы.

Изначально в постановке вопроса об обучении аутичных детей преобладало мнение об исключительно неблагоприятном исходе данного процесса. Такой категоричный подход был обусловлен результатами ранних исследований, исходя из которых большая часть индивидов, имеющих аутизм, по достижению зрелого возраста нуждались в стационарной помощи. Тем не менее, впоследствии на практике было установлено, что ранняя диагностика заболевания и последующее вмешательство, структурированные образовательные и поведенческие подходы обеспечивали лучшие результаты, отличные от ранее проведенных исследований. Из этого можно сделать вывод, что выбор наиболее эффективного способа ведения и коррекции поведения ребенка с данным синдромом имеют большое влияние на исход его состояния [Volkmar 2009].

Наиболее эффективным способом в работе с аутичными детьми является поведенческая терапия, с помощью которой дети не только имеют возможность освоить элементарные бытовые вещи, но и могут обучиться таким навыкам, как письмо, чтение, счет. Главной задачей такой терапии является предоставление ребенку возможности наиболее полноценно участвовать в общественной жизни. Процесс обучения обязательно должен происходить в структурированной обстановке, так как для аутичных детей очень важно соблюдение четкой последовательности событий и режимных моментов, в таком случае ситуация становится для них обыденной и облегчает процесс адаптации в обществе [Улумбеков 2002].

Визуальные опоры, при правильном применении, позволяют улучшить качество жизни учащихся с аутизмом, дают возможность обучаться различным навыкам. Визуальные опоры были успешно использованы для обучения детей с аутизмом различных навыков, включая грамотность, кулинарные навыки, формирование желаемого поведения и многие другие [Bryan&Gast 2000].

Визуальное расписание также является одним из приемов обучения аутичных детей, представляющий собой систему, которая наглядно показывает, что и в какой последовательности будет происходить.

Расписание - не жестко закрепленная рутина, оно должно все время меняться. Его основная задача состоит в том, чтобы развивать у аутичного ребенка самостоятельность и гибкость, предупреждать о предстоящих изменениях, способствовать снижению тревоги и генерализации навыков, а также облегчать переходы от одного вида деятельности к другому. [Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И., 2018].

На начальном этапе обучения аутичному ребенку требуется постоянное сопровождение, так как новая обстановка может вызвать негативную реакцию. Эти дети очень болезненно воспринимают критическую оценку, поэтому при обучении нужно создавать ситуации успеха в тех сферах деятельности, в которых дети наиболее сильны. Поведенческий подход предполагает использование подкрепления, например, если ребёнок выполнил задание, то в качестве поощрения он может поиграть в любимую игрушку или в компьютер [Бойченко 1999].

В результате введения расписаний дети с РАС показывают значительную положительную динамику относительно своих начальных показателей. Это убеждает в том, что последовательное использование расписаний в работе с детьми младшего школьного возраста облегчает процесс научения и адаптации, способствуя смягчению поведенческих нарушений и более легкому приспособлению к изменению привычной ситуации, а также



позволяет более успешно участвовать в организованной учебной деятельности вместе с другими детьми [Шарова, 2015].

В свою очередь, психотерапевтическая работа с детьми аутистами и их семьями преимущественно направлена на коррекцию поведения ребенка, а также на коррекцию и укрепление семьи, привлечение родителей к воспитательной работе с ребенком, обучение приемам работы с ним [Башина 1993].

Таким образом, организация структурированного процесса образовательной деятельности ведет к социальному приспособлению более трети детей с ранним детским аутизмом, происходит формирование навыков и умений, необходимых для успешной социализации в обществе других людей. Такой подход создает возможность участия аутичных детей в общественной жизни, настолько полноценно, насколько это представляется возможным.

### **Литература**

1. Аутизм / под. ред. проф. Э. Г. Улумбекова. М.: Гэотар-мед, 2002.
2. Башина В.М. Ранний детский аутизм // Исцеление: Альманах. М., 1993. С. 154-165.
3. Бойченко А. Заколдованные принцы. А вы боитесь быть счастливыми? // Московский комсомолец, 1999. 5 августа. С. 3.
4. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. - СПб.: Сеанс, 2018. - 202 с., ил., 130 с.
5. Шарова Ю.А. Подготовка и использование расписаний в обучении детей младшего школьного возраста, // Аутизм и нарушения развития. 2015. Том 13. № 3. С. 11-20.
6. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М.: Теровипф, 2004.- 136 с.
7. Bryan, L. & Gast, D. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 553-567.
8. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*. 1943. Vol. 2. P. 217.
9. Volkmar F, Wiesner L. A practical guide to autism. Hoboken: Wiley, 2009.

## ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ 4–17 ЛЕТ, ИССЛЕДОВАННЫХ С ПОМОЩЬЮ КАЧЕСТВЕННЫХ ОЦЕНОК

*Хохлов Н.А.,*

Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Москва

**Аннотация.** Работа посвящена изучению факторной структуры психических функций у детей 4–17 лет. В исследовании приняли участие 877 человек, из них 575 мальчиков и 302 девочки в возрасте от 52 до 215 месяцев ( $122 \pm 44$ ), проходившие нейропсихологическую диагностику в 2014–2023 гг. Были проанализированы качественные оценки состояния 13 видов нейропсихологических функций и их характеристик. Получена 5-факторная модель, объясняющая чуть более трети дисперсии исходных данных. Выделены зрительно-пространственный, регуляторно-тормозный, нейродинамический, речевой и сенсомоторный факторы. При этом каждая функция обладает достаточной степенью специфичности.

**Ключевые слова:** детская нейропсихология, нейропсихологическая диагностика, психические функции, факторный анализ, нейрокогнитивные факторы, межфункциональные отношения, индивидуальные различия

## FACTOR STRUCTURE OF NEUROPSYCHOLOGICAL FUNCTIONS IN CHILDREN AGED 4–17 YEARS INVESTIGATED USING QUALITATIVE EVALUATIONS

*Khokhlov N.A.,*

Centre for Testing and Development “Humanitarian Technologies”, Moscow

**Abstract.** The paper is devoted to studying the factor structure of mental functions in children aged 4–17 years. The study involved 877 participants, including 575 boys and 302 girls aged 52–215 months ( $122 \pm 44$ ), who underwent neuropsychological assessment from 2014 to 2023. Qualitative state evaluations of 13 types of neuropsychological functions and their characteristics were analysed. A 5-factor model was obtained, explaining just over a third of the variance of the original data. Visual-spatial, regulatory-inhibitory, neurodynamic, speech, and sensorimotor factors were extracted. Nevertheless, each function possesses a sufficient uniqueness.

**Keywords:** child neuropsychology, neuropsychological diagnostics, mental functions, factor analysis, neurocognitive factors, interfunctional relations, individual differences

### **Введение.**

Нейропсихологическая диагностика взрослых людей обычно направлена на постановку локального диагноза, т.е. на выявление нарушенной (повреждённой) зоны мозга. В детской нейропсихологии чаще ограничиваются функциональным диагнозом [Ахутина, Пылаева 2015]. При этом неизвестно, какие общие процессы входят в разные психические функции, и какой специфический вклад они вносят. В то же время в зарубежной нейропсихологии активно изучается факторная структура нейропсихологических батарей, таких как батареи Халстеда-Рейтана и «Рейтан-Индиана», детской модификации «Лурия-Небраска», NEPSY и др. [Hynd, Snow, Becker 1986; Leark 2004; Mosconi, Nelson, Hooper 2008; Ross, Allen, Goldstein 2014; Patt et al. 2018]. Складывается впечатление, что структура нейропсихологических функций во многом похожа на структуру интеллекта [Agelink van Rentergem et al. 2020]. Под используемым вслед за Т.Г. Визель термином «нейропсихологические функции» понимаются «разные психологические функции человека, соотносённые с их мозговыми механизмами» [Визель 2021: 11].

Исследование востребованности нейропсихологических функций и их характеристик для освоения профессиональных направлений показало, что 85,5% экспертных оценок сводится к 4 факторам: слухоречевые функции, зрительно-пространственные функции, сенсомоторное развитие, произвольная регуляция [Хохлов 2019]. При этом проведённая на этапе предварительного исследования факторизация результатов самой диагностики выявляет 5 нейрокогнитивных факторов (зрительно-пространственный, нейродинамический, речевой, сенсомоторный, регуляторно-тормозный) и фактор эмоциональной сферы [Хохлов 2021].

**Цель данного исследования** – изучить факторную структуру психических функций у детей 4–17 лет, используя материалы качественной оценки состояния этих функций, полученные в результате нейропсихологической диагностики.

#### **Материалы и методы исследования.**

В исследовании были задействованы 877 человек, из них 575 мальчиков и 302 девочки в возрасте от 52 до 215 месяцев ( $122 \pm 44$ ), проходившие в 2014–2023 гг. нейропсихологическую диагностику в Центре тестирования и развития «Гуманитарные технологии» и Психологическом центре «Гальтон».

Оценивались 13 видов нейропсихологических функций и их характеристик: темп работы, внимание, энергетическое обеспечение психической деятельности, зрительный гнозис, зрительная память, конструктивно-пространственные функции, тактильный гнозис, акустический гнозис, речь, слухоречевая память, динамический праксис, мышление, регуляторные функции. Использовалась 5-балльная система качественных оценок. Оценки подвергались процентильной стандартизации, что позволило проводить их математико-статистическую обработку с помощью параметрических методов.

#### **Результаты и обсуждение.**

Почти все функции связаны друг с другом на слабом уровне ( $-0,09 < r < 0,4$ ). Сначала проводился разведочный факторный анализ с вращением варимакс и определением числа факторов с помощью параллельного анализа. Было выделено 5 факторов, объясняющих 39,2% дисперсии. Затем модель уточнялась с помощью конфирматорного факторного анализа. Была получена модель (рис. 1) со следующими индексами соответствия:  $\chi^2 = 150,2$ ,  $df = 59$ ,  $p < 0,001$ ,  $AGFI = 0,961$ ,  $CFI = 0,945$ ,  $NFI = 0,913$ ,  $RMSEA = 0,042$ ,  $SRMR = 0,038$ .

Первый фактор (Ф1) можно назвать зрительно-пространственным, второй (Ф2) – регуляторно-тормозным, третий (Ф3) – нейродинамическим, четвёртый (Ф4) – речевым, пятый (Ф5) – сенсомоторным. Их объединяет общий фактор нейрокогнитивного развития (Ф'). Факторы связаны между собой на среднем и высоком уровне ( $0,57 < r < 0,79$ ). Необъяснённая дисперсия индикаторов находится в диапазоне от 0,53–0,77 (среднее 0,66) (см. Рис. 1).

#### **Заключение.**

За отдельными нейропсихологическими функциями стоят как минимум 5 нейрокогнитивных факторов, которые реализуют определённые виды психических процессов. Эти процессы являются составными звеньями (этапами реализации) соответствующих функций как функциональных систем. При этом каждая функция обладает достаточной степенью специфичности. Есть основания полагать, что индивидуальные различия в межфункциональных связях определяются содержанием субъективного опыта и порядком его приобретения. Каждый человек имеет свой набор нейропсихологических функций, который нельзя свести к ограниченному числу показателей. Нейрокогнитивные факторы отражают их частичное перекрытие, повторяющееся у разных людей в силу филогенетических предпосылок и культурных условий развития.

Факторная структура качественных оценок не совпадает со структурой имплицитных представлений экспертов. Непонятно, отражают ли полученные модели реальную организацию функций или субъективные категории анализа, имеющиеся у диагноста. Здесь проявляется основной недостаток качественного подхода. В будущем целесообразно сопоставить между собой качественные оценки состояния психических функций и стоящие

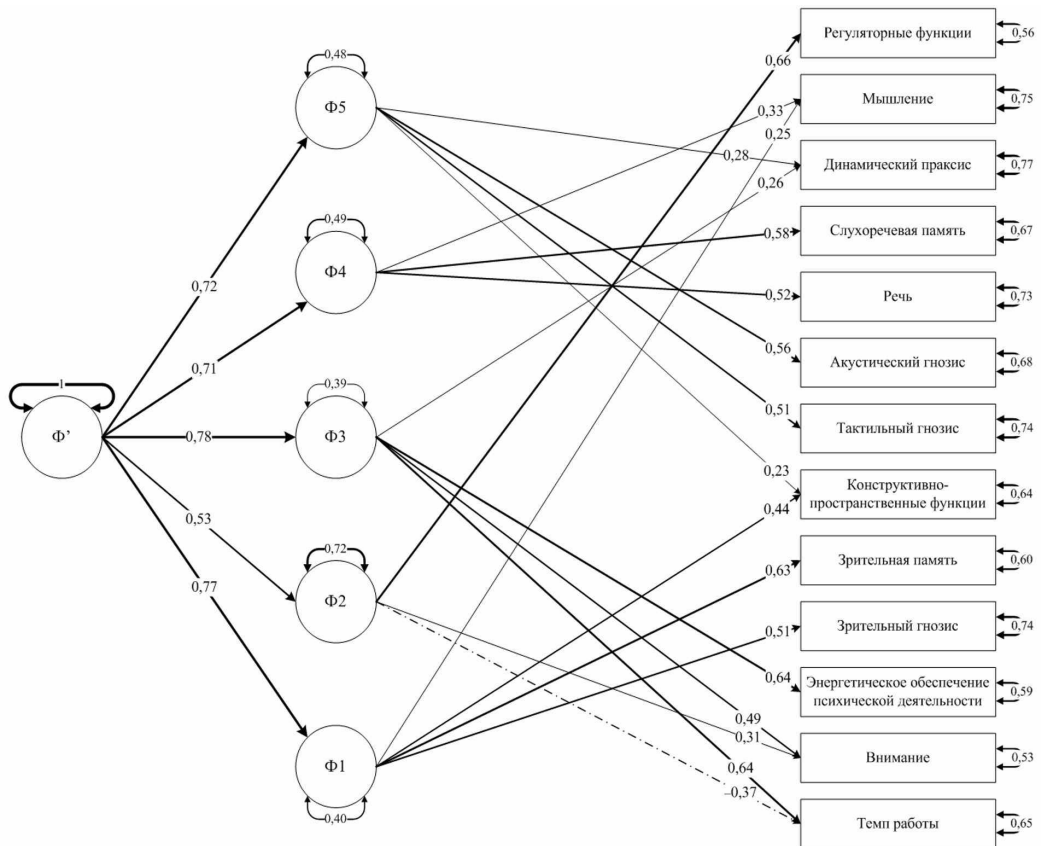


Рис. 1. Факторная структура нейропсихологических функций

за ними факторы с количественными показателями выполнения диагностических методик (нейропсихологических проб).

### Литература

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. – 2-е изд., перераб., расш. – М.: Издательство АСТ, 2021. – 544 с.
3. Хохлов Н.А. Нейропсихологические профили групп профессий, построенные методом экспертных оценок // Научное отражение. – 2019. – № 1 (15). – С. 42–48.
4. Хохлов Н.А. Состоятельна ли концепция трёх структурно-функциональных блоков мозга? // Первый Национальный конгресс по когнитивным исследованиям, искусственному интеллекту и нейроинформатике. Девятая международная конференция по когнитивной науке: Сборник научных трудов. В двух частях. Ч. 2. 10–16 октября 2020 г., Москва, Россия / Отв. ред. В.Л. Ушаков, И.И. Русак, В.В. Климов, П.М. Балабан. – М.: НИЯУ МИФИ, 2021. – С. 381–383.
5. Agelink van Rentergem J.A. et al. The Factor Structure of Cognitive Functioning in Cognitively Healthy Participants: a Meta-Analysis and Meta-Analysis of Individual Participant Data // Neuropsychology Review. – 2020. – Vol. 30. – P. 51–96.

6. Hynd G.W., Snow J., Becker M.G. Neuropsychological Assessment in Clinical Child Psychology // *Advances in Clinical Child Psychology*. Vol. 9 / Ed. by B.B. Lahey, A.E. Kazdin. – New York; London: Plenum Press, 1986. – P. 35–86.

7. Lark R. The Luria-Nebraska Neuropsychological Battery–Children’s Revision // *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment*, Vol. 1: Intellectual and Neuropsychological Assessment / Ed. by G. Goldstein, S.R. Beers, M. Hersen. – Hoboken: John Wiley & Sons, 2004. – P. 147–156.

8. Mosconi M., Nelson L., Hooper S.R. Confirmatory Factor Analysis of the NEPSY for Younger and Older School-Age Children // *Psychological Reports*. – 2008. – Vol. 102 (3). – P. 861–866.

9. Patt V.M. et al. Factor Analysis of an Expanded Halstead-Reitan Battery and the Structure of Neurocognition // *Archives of Clinical Neuropsychology*. – 2018. – Vol. 33 (1). – P. 79–101.

10. Ross S.A., Allen D.N., Goldstein G. Factor Structure of the Halstead-Reitan Neuropsychological Battery for Children: A Brief Report Supplement // *Applied Neuropsychology: Child*. – 2014. – Vol. 3 (1). – P. 1–9.

## КОМПОНЕНТЫ ЦЕНТРАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Амельянчик А.П., Бабиева Н.С.,*  
Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России  
(Сеченовский Университет), Москва

**Аннотация.** В статье приведены результаты исследования нарушения фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в ходе которого были выявлены компоненты центрально обусловленной детерминации фонематического восприятия, включающие операциональные и регуляторные процессы, как центрально обусловленные механизмы слухового восприятия. *Результаты исследования позволили обнаружить связь* между сформированностью фонематического восприятия и сформированностью сукцессивного гнозиса, слухоречевой памяти и внимания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *В статье раскрыта* теоретическая и практическая значимость проведенного исследования.

**Ключевые слова:** фонематическое восприятие, детерминация фонематического восприятия, центрально обусловленная детерминация фонематического восприятия, сукцессивный гнозис, слухоречевая память, внимание, операциональные и регуляторные компоненты

## COMPONENTS OF THE CENTRALLY CONDITIONED DETERMINATION OF PHONEMIC PERCEPTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

*Amelyanchik A.P., Babieva N.S.*  
Sechenov First Moscow State Medical University

**Abstract.** The article presents the results of a study of phonemic perception disorders in older preschool children with general speech underdevelopment, during which the components of the centrally conditioned determination of phonemic perception were identified, including operational and regulatory processes as centrally determined mechanisms of auditory perception. The results of the study revealed a connection between the formation of phonemic perception and the formation of successive gnosia, auditory-speech memory and attention in older preschool children with general speech underdevelopment. The article reveals the theoretical and practical significance of the conducted research.

**Keywords:** phonemic perception, determination of phonemic perception, centrally determined determination of phonemic perception, successive gnosia, auditory-speech memory, attention, operational and regulatory components

### **Введение**

Основной категорией в выявлении специфики процесса является детерминация, как причинное обусловливание явлений [Головин 1998: 103].

Исследование детерминации психических процессов имеет большое значение для коррекционной педагогики, поскольку оно связано с постижением условий их формирования, закономерной обусловленности, следовательно, ведет к целенаправленному их изменению и построению путей их коррекции [Рубинштейн 2003: 88].



Изучение детерминации речевых функций открывает возможности эффективного воздействия на механизмы, участвующие в появлении речевой патологии. В связи с этим цель исследования состояла в выявлении компонентов детерминации фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

Нами используется понятие «центрально обусловленная детерминация фонематического восприятия», включающее базисные, церебральные, центрально обусловленные (основанные на мозговых механизмах) факторы созревания фонематического восприятия.

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта и локализации высших психических функций, А. Р. Лурии и его последователей (Т. Г. Визель, Е. Д. Хомской, Л. С. Цветковой) о трёх функциональных блоках мозга, классические исследования проблемы фонематического восприятия Л. С. Волковой, А. Н. Корнева, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной и других ученых, современные исследования проблемы фонематического восприятия в логопедии, сурдопедагогике и смежных отраслях коррекционной педагогики и специальной психологии, нейропсихологии и психофизиологии [Бадалян 2012, Визель 2021; Выготский 2006; Волкова 1998; Головниц 2001; Жинкин 1958; Корнев 2003; Левина 1968; Лурия 2006; Орфинская 1967; Филичева, Чиркина 2004; Хомская 2005; Цветкова 2010, Швецов 2006].

Наиболее освещенными в среде исследований взаимосвязи фонематической системы с другими высшими психическими функциями являются вопросы вклада сукцессивного гнозиса, слухоречевой памяти и внимания в функционирование фонематической системы.

Фонематическое восприятие – это процесс формирования перцептивных образов фонем, направленный на дифференциацию фонем и определение звукового состава слова. [Визель 2021: 125; Волкова 2006: 120].

Однако, материальная основа любой высшей психической функции – нейрофизиологические функциональные системы, как иерархически организованные комбинации зон коры. Решающую роль в восприятии фонем играют системы височной зоны, но протекание психической деятельности осуществляется на основе оптимальной энергетической активности головного мозга (I функциональный блок мозга), построения целей, программ и их произвольной регуляцией (III функциональный блок мозга) и операциональным компонентом деятельности – обработкой сенсорной информации (II функциональный блок мозга) [Лурия 1979: 269; Микадзе 2008: 24; Хомская 2005: 22].

Опираясь на данную структуру психической деятельности, нами рассмотрены и проанализированы операциональный и регуляторный компоненты фонематического восприятия, как центрально обусловленные механизмы его формирования.

### **Основная часть**

Эксперимент был проведен на базе ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации ДЗМ» в июне 2022 г. В исследовании участвовали 20 детей старшего дошкольного возраста (6-6,5 лет) с ОНР.

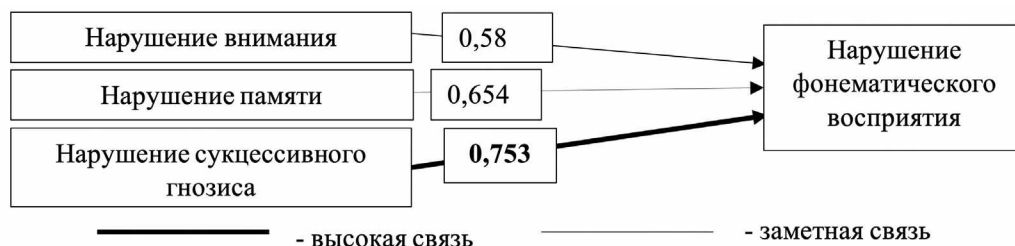
**Методы исследования:** эксперимент, качественный и количественный анализ результатов исследования, статистический анализ результатов исследования (критерий ранговой корреляции Спирмена).

Отбор респондентов осуществлялся на основе результатов комплексного клинико-психолого-педагогического обследования и на основе речевого статуса (наличие ОНР, III уровень речевого развития). Для формирования диагностического комплекса были использованы методики: исследование фонематического слуха у детей дошкольного возраста [Визель 2005: 323]; исследование сукцессивного гнозиса у детей дошкольного возраста [Корнев 2003: 124]; исследование слухоречевой памяти у детей дошкольного возраста [Визель 2005: 311]; исследование внимания у детей дошкольного возраста «Корректурная проба» (в модификации) [Глозман, Потанина, Соболева 2008: 27].

В ходе оценки результатов выполнения заданий была использована балльная шкала количественной оценки Т. Г. Визель и система оценки степени выраженности нарушения исследуемых функций Т. Г. Визель [Визель 2005: 300].

По результатам исследования были выявлены особенности нарушения фонематического восприятия: нарушение дифференциации близких по звучанию фонем, нечеткость и повышенная тормозимость акустических следов, что говорит о незрелости латеральных и конвекситальных отделов левой височной области. Были выявлены особенности нарушения сукцессивного гнозиса: нарушение восприятия последовательно предъявляемых звуковых сигналов и ритмических структур, нарушение процессов удержания в памяти и извлечения из нее звуковой последовательности, что говорит о незрелости конвекситальных отделов левой височной области, заднелобных отделов левого полушария. Были выявлены особенности слухоречевой памяти: снижение её объема, нечеткость и повышенная тормозимость слухоречевых следов; отсутствие оттормаживания в условиях интерференции, возникающее в результате взаимовлияния элементов звукового ряда, применение дополнительных способов самоконтроля и компенсаторных стратегий, стимулирующих сохранение сенсорные каналы (опора на речевые кинестезии, как регрессивный механизм, используемый в качестве компенсации незрелых регуляторных функций и неустойчивости акустических следов), что говорит о незрелости конвекситальных отделов левой височной области, нейродинамических параметров слухового анализатора, проявляющихся патологическим ретроактивным торможением, а также о незрелости лобных (префронтальных) отделов, отвечающих за регуляторные и мнестические функции в звене их целенаправленности и произвольности. Были выявлены особенности внимания: повышенная отвлекаемость на посторонние раздражители как проявление импульсивности, низкого уровня концентрации, распределения, объема и устойчивости внимания, дефицитарность произвольного внимания, что говорит о незрелости лобных долей, нейродинамических параметров и энергетического обеспечения произвольной регуляции деятельности.

В 100% случаев нарушение фонематического восприятия любой степени тяжести сопровождается нарушением сукцессивного гнозиса и слухоречевой памяти также любой степени тяжести. Нарушение фонематического восприятия сочетается с нарушением внимания любой степени тяжести в 80% случаев. В связи с этим была выявлена связь между нарушениями фонематического восприятия и нарушениями высших психических функций (сукцессивного гнозиса, слухоречевой памяти и внимания), и отражена при помощи метода ранговой корреляции Спирмена. Для оценки тесноты связи была использована шкала Чеддока [Кричевец, Корнеев, Рассказова 2019: 280 Сизова 2016: 61] (рисунок 1).



**Рисунок 1.** Схема связи нарушения фонематического восприятия с нарушениями внимания, слухоречевой памяти и сукцессивного гнозиса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (The scheme of relation of phonemic perception disorders with impaired attention, auditory-speech memory and sequential gnosia in older preschool children with general speech underdevelopment)

Вывод: схема, приведенная на рисунке 1, позволяет заключить, что существует прямая связь между сформированностью фонематического восприятия и сформированностью сукцессивного гнозиса, слухоречевой памяти и внимания, то есть чем выше уровень развития сукцессивного гнозиса, тем выше уровень развития фонематического восприятия; чем выше уровень развития слухоречевой памяти, тем выше уровень развития фонематического восприятия; чем выше уровень развития внимания, тем выше уровень развития фонематического восприятия.

#### Заключение

Анализ результатов исследования позволяет определить компоненты центрально обусловленной детерминации фонематического восприятия, как произвольного процесса восприятия и дифференциации линейной последовательности фонем: их составляют операциональные и регуляторные процессы, как центрально обусловленные механизмы слухового восприятия.

Полученные выводы могут являться основанием для опоры на данные компоненты детерминации фонематического восприятия в процессе его коррекции при ОНР, как на базовые условия и факторы созревания фонематического восприятия. Становление компонентов детерминации требует построения многоуровневого процесса формирования операциональной и регуляторной составляющих фонематического восприятия путем последовательного воздействия на функции всех трех блоков мозга, с учетом направления вектора коррекционной работы от пассивного отражения алгоритмов и программ деятельности к постепенной автоматизации, «сворачиванию» самостоятельных программ до уровня автоматизмов.

Проведенное исследование предоставляет возможность расширить спектр коррекционных мероприятий по устранению недостатков фонематического восприятия у детей с ОНР, обогащает вариативность подходов к коррекции фонематического восприятия с учетом индивидуальности каждого ребенка, позволяет построить логику коррекционной работы с учетом выявленной структуры детерминации фонематического восприятия.

Таким образом, теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что сформулированные выводы представляют собой материал для дальнейшего дифференцированного исследования детерминантов фонематического восприятия у детей с речевой патологией, более детального анализа влияния нарушений неречевых процессов на механизмы недоразвития речи.

Результаты исследования обладают практической значимостью для логопедов, работающих над коррекцией ОНР, поскольку сформулированные выводы ориентируют на более глубокое понимание детерминации фонематического восприятия и возможных путей его развития, а также расширяют возможности для индивидуализации коррекционного маршрута детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

#### Литература

1. Бадалян Л. О. Невропатология: учебник. – М.: Академия, 2012. – 400 с.
2. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е изд., перераб., расшир. – М.: Издательство АСТ, 2021. – 544 с.
3. Волкова Л. С. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2006. – 1134 с.
5. Глозман Ж. М., Потанина А. Ю., Соболева А. Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 80 с.
6. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – 620 с.

7. Головниц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 302 с.
8. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
9. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. –СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
10. Кричевец А. Н., Корнеев А.А., Рассказова Е.И. Основы статистики для психологов. М.: Акрополь, 2019. – 286 с.
11. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968. – 367 с.
12. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
13. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
14. Орфинская В. К. Расстройства речи, связанные с избирательным недоразвитием фонематической системы // Пятая научная сессия по дефектологии. Тезисы докладов. – М.: Просвещение, 1967. – С. 241-242.
15. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб: Питер, 2003. – 512 с.
16. Сизова Т. М. Статистика для бакалавров: учеб. пособие. Ч. II. – СПб: Университет ИТМО, 2016. – 70 с.
17. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей с ОНР. – М.: Айрис-пресс, 2011. – 213 с.
18. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е издание. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.
19. Цветкова Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 318 с.
20. Швецов А. Г. Анатомия, физиология и патология органов слуха, зрения и речи: учеб. пособие. – Великий Новгород, 2006. – 68 с.

# КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПСИХОКОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Кисторян Заруи Акоповна,*

Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет)

**Аннотация.** Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне связана с необходимостью разработки у дошкольников новых методов управления заиканием для подготовки к школьному обучению. Исследования научной литературы про заикание, анализ фактического опыта коррекционной работы у дошкольников выявляет возрастающую потребность в полноценном языковом развитии у дошкольников. Необходимо организовать учебный план, направленный на развитие произвольной регуляции речевой деятельности у детей дошкольного возраста с заиканием с использованием логопедических приемов, направленных на развитие плавной и ритмичной речи.

**Ключевые слова:** комплексный подход в логопсихокоррекции заикания с использованием арт-терапевтических технологий. Арт-терапевтические технологии в логопсихокоррекции заикания. Комплексная психокоррекция заикания с использованием арт-терапевтических методик

## AN INTEGRATED APPROACH TO LOGOPSYCHOCORRECTION OF STUTTERING IN PRESCHOOL CHILDREN USING ART THERAPEUTIC TECHNOLOGIES

*Zarui A. Kistoryan,*

Master's degree student at Sechenov First Moscow State Medical University

**Abstract.** The relevance of the study at the socio-pedagogical level is associated with the need to develop new methods for managing stuttering in preschoolers in preparation for schooling. Research of scientific literature about stuttering, analysis of actual experience of correctional work in preschoolers reveals an increasing need for full language development in preschoolers. It is necessary to organize a curriculum aimed at developing voluntary regulation of speech activity in preschool children with stuttering using speech therapy techniques aimed at developing smooth and rhythmic speech.

**Keywords:** An integrated approach to logopsychocorrection of stuttering using art therapeutic technologies. Art therapeutic technologies in logopsychocorrection of stuttering. Complex psychocorrection of stuttering using art therapeutic techniques

Арт-терапия осуществляет оттормаживание высокой возбудимости и чрезмерной ее иррадиацией к конвульсивному реагированию у детей с заиканием. Применение Арт-терапии в коррекции заикания дошкольников помогает вербализации невротических проявлений и как следствие препятствует снижению уровня персеверации и страхов перед продуцированием речевой деятельности. Заикание характеризуется нарушениями корковых структур головного мозга как первичных механизмов, приводящие к дисфункции индукционных отношений подкорковых структур в системе условно-рефлекторных механизмов, регулирующих деятельность стриопаллидарной системы. При коррекции заикания арт-терапия позволяет сформировать согласованную активность антагонистических функциональных систем, отвечающих за темп, ритм дыхания, а также за тонус артикуляторных мышц.

Анализ исследований по проблеме определил необходимость выделения и характеристики особенностей дошкольников с заиканием, определяющих трудности психологического характера, уточнение понятия логофобии и конкретизации механизмов арт-терапии для применения в логопсихокоррекции заикания у дошкольников. В комплексной логопсихокоррекции дошкольников с заиканием, применение арт-терапевтических технологий, таких как методик малой формации дает возможность достоверно диагностировать причину фобических ситуаций и построить эффективный и щадящий коррекционный маршрут. Применение арт-терапевтических методик дает возможность добиться устойчивых положительных результатов, снижения рецидивов, стабилизации нервно-психических процессов, что констатирует об ее эффективности. Заикание характеризуется нарушениями корковых структур головного мозга как первичных механизмов, приводящие к дисфункции индукционных отношений подкорковых структур в системе условно-рефлекторных механизмов, регулирующих деятельность стриопаллидарной системы.

Исследовательская работа проводилась с экспериментальной группой детей дошкольного возраста, страдающих различными формами заикания: невротической, неврозоподобной и смешанной формами. Исследования проводились в течение одного учебного года. Каждый дошкольник был включен в группу, получал индивидуальную коррекционную работу в течение 2 месяцев, а затем наблюдался в течение 1 года. Общее количество экспериментальных выборок составило 15 детей дошкольного возраста. Представлены эмпирические и психофизиологические исследования состояния детей дошкольного возраста с заиканием. Проведены психо- и психофизиологические исследования состояния дошкольников с заиканием. Показаны этапы коррекции с использованием арт-терапевтических приемов. Описана структура занятия по преодолению эмоциональных трудностей, развитию и коррекции эмоционально-личностной сферы дошкольников, созданию расслабляющей и позитивной атмосферы, развитию коммуникативных и рефлексивных навыков общения. Выявлены данные особенности дошкольников с заиканием. Обследование заикающихся дошкольников обычно состоит из двух этапов: сбора и анализа предварительных данных о ребенке (опросы родителей, характеристика, собранная педагогами) и комплексного обследования речевой деятельности.

*Комплексный подход в коррекции заикания у дошкольников с применением арт-терапевтических технологий*

Работа над симпатической системой.

Одним из важных компонентов коррекции является работа над симпатической системой, данный этап предполагал работу над дыханием, идентификация образом для релаксации и расслабления.

Дыхательная гимнастика.

Дыхательное упражнение выполняется сидя на стульчике. Плечи опущены, спина прямая. Представляем, как все вместе превращаемся в ёжиков. Делаем вдох носом, выдох через сомкнутые губы, произносим звук «п». Выполняется упражнение 7-10 раз.

Упражнения для мышечной релаксации.

Сидя на стульчике поднимаем колени, руки вперед, жмуримся и напрягаемся сильно. Остаемся в таком положении 5 секунд, затем расслабленно опускаем ноги и руки. Выполняется упражнение 5 раз.

Дополнительным важным компонентом при работе над симпатической системой был применены такие технологии арт-терапии как рисование, лепка.

Рисование.

В основе рисования лежат проективные экспрессивные методы. Основная задача проекционного рисунка- идентификация ребенка и осознании им трудно вербализируемых проблем и переживаний.



#### Лепка.

Лепка способствует снятию спазмов и гиперкинезов, приводящих к дисфункции индукционных отношений подкорковых структур в системе условно-рефлекторных механизмов, регулирующих деятельность стриопаллидарной системы, и как следствие снятию невротических установок перед речью.

#### Песочная терапия.

Способ снять внутреннее напряжение и неосознанно реализовать его на символическом уровне повышая уверенность и открывая новые пути развития.

Для снятия внутреннего напряжения дошкольникам предлагается плавно и медленно нарисовать на песке узоры. Во время занятия логопед напоминает о дыхании и положительных эмоциях, возникающих при прикосновении песка.

#### Музыкотерапия.

Способствует релаксации физических процессов, физиологических функций организма, регуляции психологического и эмоционального состояния. Способствует установкам нового положительного эмоционального фона. Позволяет сформировать согласованную активность антагонистических функциональных систем, отвечающих за темп, ритм.

Арт-терапия осуществляет оттормаживание высокой возбудимости и чрезмерной ее иррадиацией к конвульсивному реагированию у детей с заиканием.

#### Куклотерапия.

Воздействует на мелкую моторику, развивает выражение эмоций и чувств. Учит методам правильного выражения тела для различных эмоций.

Задания с использованием кукольной терапии.

- Создание пластиковых кукол и игрушек.
- Назовите куклу и создайте настроение.
- Расскажите о кукле и о том, что она чувствует.
- Расскажите о своем страхе перед куклами.

Формирует способность понимать, выражать и воспринимать чувства других через мимику, жесты, выразительные движения и интонацию, развивает навыки вербального и невербального общения.

#### Реципрокное подкрепление.

Применён метод десенсибилизации, как формирование противоположного по природе форм фиксации в фобических ситуациях. Данный метод впервые применен в когнитивно-поведенческом подходе, который позволяет осуществить реструктуризацию фобической реакции на речь с формированием реципрокного подкрепления, обратно пропорционального физиологической реакции у заикающихся на речь.

В теории взаимного подкрепления Вольпе мы говорим о подавлении реакции тревоги при одновременном выявлении других реакций, противоположных и физиологически несовместимых с тревогой. Когда несовместимая с тревогой реакция возникает одновременно с ранее вызывавшим тревогу побуждением, условная связь между побуждением и тревогой ослабевает.

#### Сказкотерапия.

Создает особое состояние для ребенка, которое меняет эмоциональную реакцию на персонажей фобии.

- Прослушивание сказок, направленное на развитие саморегуляции.
- Мы слушаем, чтобы понять и принять свои недостатки и уменьшить свой страх.
- Прослушивание историй для регулирования отношений между родителями и детьми.

Таким образом, при разработке теоретических оснований применения арт-терапевтических методов стремилась включить психологические, логопедические и коррекционные приемы с тем, чтобы в основу методики был заложен принцип целостного

анализа данных исследования. Анализ комплексного обследования и воздействия этого метода как системного явления проводился на функциональном и структурном уровнях. В данном исследовании была поставлена цель проведения логопсихокоррекции с применением арт-терапевтических методик, теоретическая демонстрация, развитие и проверка навыков арт-терапии в комплексном подходе к дошкольному заиканию у детей дошкольного возраста.

### Литература

1. Алябьева Е.А. Коррекционно–развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста под редакцией. — М.: Сфера, 2002. — 96 с.
2. Арутюнян Л.З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи. — М.: Эребус, 1993. — 160 с.
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Вольпе Д. Психотерапия реципрокным торможением. — Стэнфорд: Стэнфордский университет, 1958. — 239 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства / Общ. ред. В.В. Иванова, коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова, вступит. ст. А.Н. Леонтьева. 3-е изд. — М.: Искусство, 2010. — 573 с.
6. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Эксмо, 2005. — 1136 с.
7. Гудман Р. Обсуждение и создание детских рисунков: практикум по арт-терапии. — СПб.: Питер, 2000. — 136 с.
8. Кокоренко В.Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий: [коллажи, маски, куклы] / В.Л. Кокоренко. — СПб.: Речь, 2005. — 99 с.
9. Копытин А.И. Системная арт-терапия. — СПб.: Питер, 2001. — 224 с.
10. Копытин Е.А. Арт-терапия. — М.: Новые горизонты, 2006. — 336 с.
11. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
12. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. — М.: Московский Университет, 1971. — 39 с.
13. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учеб. для студентов образоват. учреждений сред. проф. образования, обучающихся по специальности 0319 Спец. педагогика в спец. (коррекц.) образоват. учреждениях. — М.: Академия, 2001. — 246 с.
14. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений. — М.: Академия, 2001. — 248 с.
15. Менделевич В.Д. Медицинская и клиническая психология. — М.: МЕДпресс, 2001. — 592 с.
16. Морозова Н.Ю. Как преодолеть заикание. — М.: Эксмо, 2012. — 192 с.
17. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М.: Педагогика, 1981. — 239 с.
18. Неткачев Г.Д. Заикание. Хрестоматия по логопедии. Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений: В 2 тт. Т.1 / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 657 с.
19. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. — М.: Смысл, 2006. — 233 с.

---

## ПСИХОЛОГИЯ И ФИЗИОЛОГИЯ ОРОФАЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

*Миронова С.Л.,*

Логопед, специалист по раннему вмешательству, куратор логопедических программ.

Научно-практический центр детской психоневрологии, Москва

*Геча В.В.,*

Ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии. Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет)

**Аннотация.** Орофациальное здоровье относится к состоянию здоровья области головы и шеи. Орофациальное здоровье играет важную роль в общем здоровье человека и может повлиять на его физическое, эмоциональное и социальное благополучие. Отсутствие полноценного орофациального здоровья может привести к различным физиологическим проблемам, включая головные боли, заболевания зубов, дёсен, дыхательной системы; так и психологическим проблемам — депрессии, расстройствам поведения, тревогам и др. Статья посвящена актуальным аспектам междисциплинарного взаимодействия специалистов психологического и педагогического профилей в коррекционной работе логопеда с детьми дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** орофациальное здоровье, орофациальные расстройства, орофациальные боли, логопедия, миофункциональная коррекция

## PSYCHOLOGY AND PHYSIOLOGY IN OROFACIAL HEALTH

*Mironova S.L. ,*

Speech therapist and early intervention specialist supervising speech therapy programmes.

Scientific and Practical Centre for Child Psychoneurology, Moscow

*Gecha V.V.,*

Assistant of the Department of Pedagogy and Medical Psychology.

Sechenov First Moscow State Medical University

**Abstract.** Orofacial health pertains to the health of the head and neck region, and it plays a vital role in one's overall well-being, impacting their physical, emotional, and social state. The absence of optimal orofacial health can result in diverse physiological complications, such as dental and periodontal diseases, as well as respiratory problems. Moreover, it may lead to psychological problems like depression, anxiety, and behavioural disorders.

The article focuses on the relevant issues of interdisciplinary collaboration between psychological and pedagogical professionals in the corrective practices of a speech language pathologist with preschool children.

**Keywords:** orofacial health, orofacial disorders, orofacial pain, speech therapy, myofunctional correction

Психологическое состояние человека, такое как стресс, тревога или депрессия, может оказывать негативное влияние на орофациальное здоровье ребёнка. Например, стресс может привести к перенапряжению височных или жевательных мышц, из-за чего у ребёнка могут проявляться частые головные боли или повышенная истираемость зубов из-за бруксизма, болям и дисфункции ВНЧС, нарушению ритма дыхания и речи, могут появиться вредные орофациальные привычки такие как сосание пальцев, что может привести к привычному положению открытого рта. В свою очередь, длительное дыхание ртом приводит не только к травматизации слизистых оболочек рта и деминерализации эмали, но и к изменению обмена

веществ, кислородному голоданию тканей организма; нарушает сон, приводит к повышенной сонливости, снижению умственных способностей и эмоциональной регуляции.

С другой стороны, зубная боль может вызывать раздражение, плохое настроение и агрессию. Проблемы с орофациальным здоровьем, такие как непропорционально развитое лицо, проблемы с прикусом или состоянием зубов могут вызывать дискомфорт и неудовлетворенность внешним видом [Shetty SS, 2021], что в свою очередь может негативно повлиять на психологическое состояние человека. Также важно отметить, что многие психические состояния, такие как булимия или анорексия, могут иметь прямое влияние на орофациальное здоровье — частая рвота может повредить зубную эмаль и вызвать заболевания дёсен. Но нужно учитывать, что могут быть и физические причины, вызывающие рвоту — гиперактивный рвотный рефлекс, атипичное глотание, трудности с пережёвыванием пищи.

### **Цель и задачи исследования**

Цель работы — проведение анализа многофакторности проблемы орофациального здоровья, которое имеет особое значение в физиологическом, психологическом и социальном благополучии человека.

В своём исследовании мы рассматривали отличия «здоровья» от «нездоровья» в соответствии с Уставом ВОЗ. Три компонента здоровья, определённые ВОЗ — это состояние физического, душевного и социального благополучия. В своей работе мы акцентировали внимание на взаимосвязи между тремя упомянутыми компонентами здоровья. Соответственно, нарушение даже одного из компонентов или его отсутствие мы понимали как «нездоровье». Также как и общее здоровье, орофациальное здоровье мы рассматривали также в контексте трёхкомпонентности.

Орофациальная область — это область лица и полости рта, в том числе костные и хрящевые органы речи, мышцы, связки, двигательные и чувствительные нервы [Павлова, Т. В., 2023].

В рамках указанной цели решались следующие задачи:

- исследовать факторы орофациального здоровья для проведения дифференциальной диагностики дисфункциональной работы мышц орофациальной области в рамках логопедической работы с детьми;
- повысить информированность специалистов, работающих с детьми, и родителей о взаимосвязи психологических и физиологических факторов возникновения орофациальных дисфункций.

### **Методологические аспекты и рекомендации**

В рамках нашей работы мы рассматривали орофациальные миофункциональные дисфункции (ОМД), как комплексные нарушения оральной и мимической мускулатуры, которые препятствуют нормальному росту, развитию и/или функционированию орофациальных структур. ОМД встречаются у детей, подростков и взрослых и могут сочетаться с различными нарушениями речи, дыхания, жевания, глотания и артикуляции. Орофациальные миофункциональные расстройства могут быть результатом сложного взаимодействия приобретенных поведенческих паттернов, физических и структурных факторов, генетической предрасположенности [Сапин М.Р, 2002] и влияния окружающей среды.

Согласно двум международным классификациям, на которые мы можем опираться для дифференциации нарушений орофациальной области — Международной классификации головных болей (МКГБ) и Международной классификации орофациальных болей (МКОБ) — орофациальные боли могут локализоваться в области головы и шеи и обязательно включают в себя все структуры в полости рта, при этом головные боли могут также быть локализованы в орофациальных областях.

В своей работе логопед сталкивается с проявлениями орофациальных болей разной тяжести и важно уметь их дифференцировать. В соответствие с МКОБ они подразделяются на шесть разделов: орофациальная боль, связанная с нарушением дентоальвеолярных

и сопутствующих структур; миофасциальная орофациальная боль; боль в височно-нижнечелюстном суставе; орофациальная боль, связанная с поражением или заболеванием черепных нервов; орофациальные боли наподобие проявлений первичных головных болей; идиопатическая орофациальная боль; психосоциальная оценка пациентов с орофациальной болью. Так же логопед довольно часто может наблюдать двигательные расстройства — сложной группой заболеваний, охватывающая все аспекты неврологических болезней. [Чернуха, Т. Н., 2016]. Двигательные расстройства определяются как избыток движений (гиперкинез) или недостаток (гипокинез) добровольных и автоматических движений, не связанных с органической слабостью или спастичностью [Chaudhuri K., 2009].

Термин «орофациальное двигательное расстройство» (ОДР) охватывает спектр двигательных аберраций в которые вовлечены мышцы орофациального комплекса, иннервируемые черепными нервами V, VII и XII. [Clark, G.T., 2007]. Наиболее распространённые из них: орофациальная дистония, бруксизм, лекарственные экстрапирамидные реакции дистонического типа, вторичные спазмы жевательных мышц, гемифациальные спазмы, оромандибулярная дискинезия, синкинезии, гиперактивность языка, гипертрофия жевательных и височных мышц, орофациальные моторные тики, заикание, специфические расстройства развития моторной функции и др. [Clark G.T., 1993], [Kato T, 2001], [Winocur E, 2001]. Выявлены генетические, травматические факторы развития орофациальных двигательных расстройств, а также развитие заболеваний на фоне приёма лекарственных средств [Чернуха Т.Н., 2016].

Дифференциальная диагностика миофункциональных орофациальных дисфункций требует совместной работы нескольких специалистов, таких как логопеды, стоматологи, неврологи и психологи. Это позволит более точно определить истинную причину нарушения и разработать эффективный план лечения.

### **Физиологические и психологические аспекты проявления орофациальных миофункциональных дисфункций**

Истощение нервной системы, связанное с переутомлением или хроническим стрессом, может привести к нарушениям в функционировании мышц орофациальной области. Напряжение в этих мышцах может приводить к ощущению напряжения и дискомфорта во рту, что может сказаться на грудном вскармливании, глотании, речи и других оральных функциях [Botzer, E., 2021]. Одновременно с этим и психологическое напряжение может приводить к появлению нездоровых функциональных привычек, например повышенная тревожность детей может принудить родителей к более длительному использованию пустышек, которые будут формировать миофункциональные орофациальные дисфункции [Varca, L., 2017]. Прогрессируя, эти нарушения могут влиять на различные аспекты здоровья, включая психологическое состояние.

Взаимосвязь между миофункциональными орофациальными дисфункциями (МОД) и психологическим состоянием обусловлена несколькими факторами, но не ограничивается ими:

Социальное и эмоциональное благополучие: Нарушения, связанные с внешним видом и функциями полости рта, могут вызвать социальный дискомфорт, низкую самооценку и беспокойство [Феллиоза И., 2017].

Качество сна: МОД могут привести к проблемам со сном, таким как храп или апноэ во сне, что, в свою очередь, влияет на настроение, поведение, концентрацию и общее психологическое состояние [Um, Y. H., 2017].

Хронический стресс и напряжение: Неправильная функция мышц рта может привести к постоянному напряжению и дискомфорту, что увеличивает уровень стресса и может способствовать развитию тревожных расстройств или депрессии.

Влияние на общение: Трудности с речью и произношением из-за МОД могут оказывать

влияние на общение и социальные взаимодействия, что также может повлиять на психологическое состояние [Калягин В.А., 2006].

Питание и общее здоровье: Нарушения жевания и глотания могут влиять на питание и, как следствие, на общее физическое и психологическое здоровье.

По причине многокомпонентности нарушения, лечение и коррекция миофункциональных орофациальных дисфункций должно подразумевать комплексный подход, который может включать миофункциональную терапию, ортодонтическое лечение, а также советы по улучшению качества сна и снижению уровня стресса. Это может помочь улучшить не только физическое состояние, но и психологическое благополучие.

### Заключение

Анализ рассмотренных аспектов взаимосвязи физиологических и психологических факторов в обеспечении орофациального здоровья у детей дошкольного возраста позволяет сделать следующие выводы.

1) Миофункциональное орофациальное здоровье детей дошкольного возраста зависит от большого количества различных факторов, которые в определенной степени взаимообуславливают друг друга, — генетические факторы, изменения в структурах или функциях артикуляционного аппарата в следствии травматизации и/или компенсаторных функциональных привычек; психические и неврологические состояния; состояния артикуляционной моторики и мимических мышц, функционального и речевого дыхания, нарушения межмышечной координации, а также их комбинациями.

2) В настоящее время уделяется недостаточное внимание психологическим аспектам развития орофациальных миофункциональных дисфункций. Психологический дистресс может влиять на реакции иммунные, что приводит к усилению воспаления, и поведенческие — к усугублению орофациальных дисфункций. И наоборот, физиологическое состояние орофациальной области может влиять на психологическое благополучие. Хроническая боль, трудности с жеванием и речью, а также эстетические проблемы могут привести к снижению самооценки, социальной изоляции и даже депрессии. Кроме того, у людей с миофункциональными орофациальными дисфункциями часто нарушается режим сна, что ещё больше усугубляет психологический дистресс.

Признание и учёт психологических аспектов орофациального здоровья имеет решающее значение для обеспечения комплексного и эффективного лечения. Это может включать в себя такие вмешательства, как когнитивно-поведенческая терапия и прикладной анализ поведения [Джон О. Купер, 2016], методы релаксации, миофункциональную коррекцию и стратегии управления стрессом, наряду с традиционными методами логопедической коррекции.

### Литература

1. Barca, L., Mazzuca, C., Borghi, A. M. (2017) Pacifier overuse and conceptual relations of abstract and emotional concepts. *Frontiers in psychology*.
2. Botzer, E., Quinzi, V., Salvati, SE., Coceani Paskay, L., Saccomanno, S., (2021). Myofunctional therapy Part 3: Tongue function and breastfeeding as precursor of oronasal functions. *Eur J Paediatr Dent* 22(3), 248–250
3. Chaudhuri, K. Ondo, W. (2009) *Handbook of Movement Disorders*. Springer Healthcare
4. Clark GT, Koyano K, Browne PA. (1993) Oral motor disorders in humans. *J Calif Dent Assoc*. 21(1):19–30.
5. Clark, GT., Saravanan, R. (2007) Four Oral Motor Disorders: Bruxism, Dystonia, Dyskinesia and Drug-Induced Dystonic Extrapyrmidal Reactions. *Dental Clinics of North America*, Volume 51, Issue 1, Pages 225–243
6. Headache Classification Committee of the International Headache Society (IHS) The International Classification of Headache Disorders. *Cephalalgia*. (2018).



7. Kato T, Thie NM, Montplaisir JY, Lavigne GJ. (2001) Bruxism and orofacial movements during sleep. *Dent Clin North Am.* 45(4): 657–84.
8. Shetty SS, de Arruda JAA. (2021) What is the impact on mental pollution and depression in patients with chronic orofacial pain? *Spec Care Dentist.* 41 (6).
9. Um, Y. H., Hong, S. C., Jeong, J. H. (2017). Sleep problems as predictors in attention-deficit hyperactivity disorder: Causal mechanisms, consequences and treatment. *Clinical Psychopharmacology and Neuroscience*
10. Winocur E, Gavish A, Volfin G, Halachmi M, Gazit E. (2001) Oral motor parafunctions among heavy drug addicts and their effects on signs and symptoms of temporomandibular disorders. *J Orofac Pain.* 15(1):56-63.
11. Калягин В.А., Т.С. Овчинникова (2006) Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва. Академия, 320 с.
12. Международная классификация орофациальной боли, (ICOP). (2022) Адаптированная русскоязычная версия. Альманах клинической медицины.
13. Обухова, Л. Ф. (2023) Возрастная психология: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 460 с.
14. Павлова, Т. В., Т. Н. Божук (2023) Патофизиология головы и шеи: учебное пособие для вузов. Москва. Издательство Юрайт, 343 с.
15. Джон О. Купер, Тимоти Э. Херон, Уильям Л. Хьюард (2016) Прикладной анализ поведения. Москва. Практика. 864 с.
16. Сапин М.Р., Сивоглазов В.И. (2002) Анатомия и физиология человека (с возрастными особенностями детского организма): учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. Издательский центр «Академия», Москва, 448 с.
17. Фильоза, И. (2017) Как понять ребенка. В сердце эмоций. Слезы, смех, испуг, удивление. Москва: КоЛибри, 320 с.
18. Чернуха Т.Н., Лихачев С.А., Навоша С.А. (2016) Орофациальные двигательные расстройства: подходы к диагностике и лечению. *Медицинские новости.* С. 9–12.

## МЕХАНИЗМЫ И ЛОГИКА РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

*Осницкий Алексей Константинович,*

Д. псих. наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований»  
Психологический институт Российской академии образования, Москва

**Аннотация.** Речемыслительная активность ребенка формируется в процессе его развития как способность к человеческому общению и познанию окружающего мира. Значительную роль она играет в развитии сознания ребенка, которое становится основой развития специфически человеческого вида активности – деятельности. В сообщении раскрывается роль видов активности: реактивной, импульсивной и деятельностной, их вклад в развитие речемыслительной активности ребенка, их взаимодополнительность. Показано, как от непосредственно-чувственных видов отражения в речи и мышлении ребенка происходит переход к опосредствованным, понятийным формам речи и логическому мышлению. Пояснено, что понимание процесса интериоризации, как результата обучения, как обретение навыков, как усвоение готовых образцов, не может раскрыть механизмов развития речемыслительной активности ребенка, что «внутреннее» обусловливание их развития не определяется только результатами действий ребенка (С.Л. Рубинштейн), важна и их непосредственно-чувственная основа.

**Ключевые слова:** речемыслительная активность, поведение, реактивное импульсивное, деятельно организованное, сознание, непосредственно-чувственное отражение, понятийно-опосредствованное отражение.

## MECHANISMS AND LOGIC OF DEVELOPMENT OF SPEECH-THINKING ACTIVITY

*Alexey K. Osnitsky,*

D. pshl. Sciences, Professor, Chief Researcher of the Federal State Budgetary Institution “Federal Scientific center for psychological and interdisciplinary research”  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

**Abstract.** The child’s verbal and mental activity is formed in the process of his development as the ability for human communication and knowledge of the world around him. It plays a significant role in the development of the child’s consciousness, which becomes the basis for the development of a specifically human type of activity – activity of action. The message reveals the role of types of activity: reactive, impulsive and activity-based, their contribution to the development of the child’s verbal and mental activity, their complementarity. It is shown how from direct sensory types of reflection in a child’s speech and thinking there is a transition to mediated, conceptual forms of speech and logical thinking. It is explained that understanding the process of internalization as a result of learning, as the acquisition of skills, as the assimilation of ready-made samples, cannot reveal the mechanisms of development of the child’s verbal and mental activity, that the “internal” conditioning of their development is not determined only by the results of the child’s actions (S.L. Rubinstein), Their immediate sensory basis is also important.

**Keywords:** speech-mental activity, behavior, reactive impulsive, actively organized, consciousness, direct sensory reflection, conceptually mediated reflection.

Развитие речи, в отечественной психологии задано работами Л.С. Выготского (1), А.Р. Лурии (4), и увязано с развитием других психических функций и прежде всего с развитием мышления. Логика развития речи вначале связана с развитием реактивного и импульсивного поведения ребенка (природно обусловленных) при фоновом влиянии социальных (культурно-исторических) детерминант развития, устанавливаемых взаимоотношениями с окружающими взрослыми. Спонтанно произносимые звуки ребенка, как показал ряд исследований (2) могут тоже отображать влияние культурной среды, обнаруживаемые даже в эмбриональный период развития.

Затем, включаясь в распорядок жизни родителей, ребенок начинает осваивать звуки и мимику окружающих. Именно взрослые обеспечивают ему зону ближайшего развития, речевых сигналов, подкрепляя, как им кажется, нужные и, пытаясь поправить неверные. В районе 2 - 3 лет ребенок вдруг узнает, что каждая вещь имеет свое имя, и с помощью взрослого начинает расширять язык имен. К. Саган (в книге «Драконы Эдема») называет этот период революцией в сознании ребенка (7).

Психологам существеннее тот период развития речи, когда речь с констатацией, сопровождением происходящих событий, речь ребенка начинает «сдвигаться» к началу действий, к началу движений, приобретая функцию планирования (А.Р. Лурия, 4).

Пока эти движения и действия в большей мере обслуживают реактивное и импульсивное поведение, пока речевое сопровождение связано с поименованием, базирующимся на образном и наглядно-действенным мышлении речь ребенка, оно преимущественно связано с настоящим временем и является скорее реактивным. Активность ребенку придает исходно присущая ему «творческая самостоятельность, как принцип развития человека» (С.Л. Рубинштейн, 1922г). Ребенок отвечает на воздействия окружения теми средствами, которые у него к этому моменту сформировались. Основная ошибка исследователей: они считают, что ребенок, развивая свои подражательные способности, пытается воспроизвести «образец», то чему он подражает. А чем подражать, если нечем подражать. И ребенок, исходя из собственных ресурсов, в творческой самостоятельности воспроизводит, нечто подобное тому, что видит, что воспринимает. Иными словами, творит заново подобное тому, что видит, слышит и чувствует.

Эпоху познания имен у ребенка сменяет эпоха знакомства с вещами и возможностями их преобразования. Ребенок замечает, что с вещью - предметом, имя которого он уже знает, и взрослые, да и он что-то могут сделать: пожевать, постучать, передать кому-то. Но опять же, пока еще ребенок опирается на допонятийные или псевдопонятийные средства познания: наглядно-образные или наглядно-действенные. Расширяется лишь сфера пробующих воздействий и вмешательства в окружающую действительность и сфера познания, связанная с ними. Речевое развитие ребенка связано с расширением словаря и освоением правил организации речи. Лингвисты удивляются тому, насколько легко ребенок овладевает основными правилами грамматики родного языка (не зная ничего о них, не умея рассказать) построением речевых высказываний. (Вспомним, какие трудности испытывает ребенок при освоении школьных правил грамматики в начальных классах.) Стихийное овладение речью в соединении со словотворчеством ребенка, позволяет ему освоить логику речи, ее грамматический строй, оттенки речи, но все это пока еще происходит без осознанного контроля своей речи, без осознания правил построения речи.

В речи ребенка также как и в речи взрослого, так или иначе, происходит интерпретация содержания нашего сознания. Все его содержание: ощущения, образы, желания, чувствования, связанные с ними переживания, наши мысли и фантазии мы переводим в речевые сообщения. С одной стороны это сообщения другим людям, с другой – сообщения самому себе, которые превращаются в мысленный анализ и происходящего вокруг нас, и изменений внутри нас, и даже в оценку собственных возможностей при решении повседневных задач. Только в речи

ребенка эта интерпретация происходит преимущественно в непосредственно-чувственной форме и сознание ребенка еще недостаточно связано с деятельностью ребенка, собственно человеческой формой активности жизнеобеспечения.

В период подготовки ребенка к школе и в начальных классах школы речевое развитие ребенка начинает подчиняться развитию понятийного мышления. Если логика развития мышления ранее в большей степени опиралась на непосредственно-чувственный опыт ребенка, накапливаемый во взаимодействии с окружающим миром и окружающими людьми, то с переходом к школьному обучению происходит переход к осознанию речевых форм, к осознанию употребления слов как понятий, за которыми лежат объяснения и доказательность. Происходит, так называемая, институализация речи – соотнесение речевых форм с предметностью разных научных знаний, накопленных в культуре. Школьное знание и закрепляется в речевых формах о предметном знании языка, используемого в разных предметных областях (природоведении, грамматике, математике, физике и т.п.), и основных научных закономерностях, определяющих существование человека и окружающего мира.

И дальнейшее развитие речи происходит в тесном взаимодействии с развитием мышления. Вспомним слова Ф.А. Сохина о том, что речь развивает мышление, а мышление развивает речь детей. И мы с полным правом можем говорить о развитии не отдельно речи и отдельно мышления, а о развитии речемыслительной активности ребенка, а затем и взрослого (5).

В речи, так или иначе, происходит интерпретация содержания нашего сознания. Все его содержание: ощущения, образы, желания, чувствования, связанные с ними переживания, наши мысли и фантазии мы переводим в речевые сообщения. С одной стороны это сообщения другим людям, с другой – сообщения самому себе, которые превращаются в мысленный анализ и происходящего вокруг нас, и изменений внутри нас, и даже в оценку собственных возможностей при решении повседневных задач.

Но в педагогике и психологии развитие речемыслительной активности ребенка встречается с двумя «подводными камнями» в понимании развития этой речемыслительной активности. Это, во-первых, понимание процесса развития способностей как чистой «интериоризации» преподаваемых знаний. И, во-вторых, поименование всех видов активности ребенка деятельностью (поясню: по А.Н.Леонтьеву, все что «начинается с потребности» – все деятельность только у человека происходит «сдвиг мотива на цель» (3). По С.Л.Рубинштейну специфичность деятельности человека в ее проектировании «Сначала замысел, затем воплощение. Сначала проект – потом его реализация», в ее неразрывной связи с сознанием).

Начнем с интериоризации способностей. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что согласно теории интериоризации способностей и выстроенной на этой основе теории обучения способности только продукт обучения; только продукт освоенных операций в процессе обучения – они не фигурируют в числе его исходных предпосылок (1960).

Далее он говорит о том, что способности не могут быть просто насаждены извне, что в индивиде должны существовать предпосылки, внутренние условия для их органического роста и, что очень важно, – они не predetermined, не даны в готовом виде до и вне всякого развития. Естественно, что в согласии с этой теорией – «формирование в онтогенезе... интеллектуальных способностей — математических, логических и других» сводится к «усвоению исторически выработанных операций».

Эту дискуссию С.Л. Рубинштейн вел и с П.Я. Гальпериным и с А.Н. Леонтьевым. На самом деле недостаточно говорить о способностях как продуктах освоения предметов деятельности, надо исходить из взаимосвязи и взаимозависимости внутреннего развития самих людей, их собственной природы, их способностей и внешних объективированных продуктов их деятельности.

К тому же историческое развитие человечества никак не снимает природного, органического развития каждого человека в процессе его индивидуальной жизни и развития. Правильное

положение о социальной обусловленности человеческого мышления и человеческих способностей у теоретиков интериоризации и ее сторонников, по С.Л. Рубинштейну, часто перекрывается механистическим пониманием этой социальной детерминации, разрывающим всякую взаимообусловленность внешнего и внутреннего, вытравливающим всякую диалектику внешнего и внутреннего, общественного и природного в человеке.

«Процесс развития способностей человека есть процесс развития человека, а не вещей, которые он порождает» Нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь результату его деятельности, не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит. Рубинштейн согласен с В.Н. Мясищевым, что необходимо «преодолеть разрыв способностей и характера, потенции и тенденции, отношений человека и механизмов деятельности мозга».

Раскрывая связь развития способностей с любимой им проблемой развития мышления, Рубинштейн указывает на опасность, которую таит в себе понимание психологии мышления, через задачи усвоения знаний. По Рубинштейну, задача усвоения знаний в психологии мышления естественно есть, но к ней не сводится вся психология мышления. Иначе речь идет о развитии мышления как формировании навыка, а не о развитии мышления как способности. Обратите в связи с этим внимание на тенденции в педагогике сегодняшнего дня.

Только при втором подходе, выдвигающем задачу собственно развития мышления, а не только научения, можно всерьез говорить о развитии умственных способностей людей. Ничто не служит таким очевидным показателем умственной одаренности, как постоянное возникновение у человека новых мыслей (6).

Теперь обратимся к проблеме деятельности и ее связи с развитием способностей человека. Позднее провозгласив принцип единства сознания и деятельности, С.Л. Рубинштейн лишь подтвердил свое представление о деятельности человека, как проектируемом виде активности. Сосуществующим с природообусловленными видами активности: реактивным и импульсивным, обеспечивающими жизнеспособность человека. И речь, и мышление (исходно не развитые до понятийного мышления) сопровождают эти формы поведения, (затрагивающие сознание лишь в случаях «сильных и значимых воздействий извне» и «сильных и значимых влияниях со стороны природообусловленной потребностной сферы». Это позволяет говорить о речемыслительной активности и в этих двух формах поведения, часто протекающих относительно независимо от осуществляемой человеком деятельности. И если ребенок, достаточно широко ориентируется во взаимодействии с людьми, с окружающим миром в нормальных условиях осваивает основы грамматики родной речи, значит, есть в этой речемыслительной активности и развиваемой способности к ней, что-то не сводимое только к обеспечению деятельности, и значит, не только деятельностью определяется ее развитие.

### Литература

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Л.С.Выготский. – М.: Издательство Юрайт. 2016. –359 с.
2. Крайг Г. Психология развития – СПб: Издательство «Питер», 2000. 992 с.: ил.– (серия «Мастера психологии»).
3. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. –М.: Смысл, 2001. –511 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / А.Р. Лурия. – 5 – е изд., стер.– М.: Издательский центр «Академия», 2006. –304 с.
5. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с, ил.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / ж. Вопросы психологии. 1960, № 3. С. 6.
7. К. Саган «Драконы Эдема» Издат.: Рипол. 2019. 325 с.

## ПРОБЛЕМЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ЛЕЧЕНИИ МИОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Савенко Е.Т., Бабиева Н.С., Адмакин О.И., Морозова Н.С., Геча В.В.*

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет), Москва

**Аннотация.** В статье рассматривается междисциплинарный подход в лечении миофункциональных нарушений у детей дошкольного возраста с участием врача-ортодонта и специалистом логопедического профиля. Описано насколько важна комплексная работа двух специалистов. Внимание уделяется также проблеме отсутствия определенных методик совместной практики взаимодействия в ортодонтии и логопедии в процессе лечения.

**Ключевые слова:** междисциплинарный подход, ортодонтия, нарушения речи, логопедия, миофункциональное лечение

## PROBLEMS OF INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE TREATMENT OF MYOFUNCTIONAL DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

*Savenko E.T., Babieva N.S., Admakin O.I., Morozova N.S., Gecha V.V.*

Sechenov First Moscow State Medical University

**Abstract.** The article deals with an interdisciplinary approach in the treatment of myofunctional disorders in preschool children with the participation of an orthodontist and a speech therapist. It is shown, how important the integrated work of the two specialists is. Attention is also paid to the problem of the lack of certain methods of joint practice of interaction between orthodontics and speech therapy in the process of treatment.

**Keywords:** interdisciplinary approach, orthodontics, speech disorders, speech therapy, myofunctional treatment

Медицина и медицинская психология в современном мире все чаще демонстрируют то, насколько важен междисциплинарный подход в лечении. Интеграция между логопедией и ортодонтией способна обеспечить более эффективное лечение миофункциональных нарушений у детей.

Среди проблем, которые могут возникнуть в междисциплинарном подходе чаще всего бывают: человеческий фактор, организационный фактор, финансовый фактор, а также недостаточность знаний логопедов в области детской стоматологии и ортодонтии, а также незнание логопедических терминов врачами-ортодонтами.

Актуальность данной темы является высокой, т.к. статистика зубочелюстных аномалий с каждым годом только возрастает:

- 30% случаев выявляются развивающиеся аномалии положения зубов, зубных рядов, прикуса [8];
- 45% детей имеют сформированные зубочелюстные аномалии, при этом, в 56% случаев диагностируются признаки нарушения жевательного мышечного аппарата [8];
- 40% - 60% – отклонения в речевом развитии у детей [6];
- 7,5% – от 3 до 11 лет имеют значимые речевые нарушения [11].



При коррекции ухудшений речи и стоматологических проблем у детей дошкольного возраста крайне важно уделять внимание сотрудничеству между логопедами и врачами – ортодонтами. Данный подход взаимодействия специалистов позволяет более эффективно проводить процесс лечения, а также ускоряет процесс восстановления функций речи и жевания у детей.

С учетом вышеуказанного, можно считать вполне обоснованным междисциплинарный подход к решению этой медико – социальной проблемы.

Нередки случаи отсутствия структурирования планов обследования и дальнейшего взаимодействия между врачами-ортодонтами и специалистами логопедического профиля. В таких случаях время и ресурсы используются не с максимальной эффективностью, а риск неполного диагностирования миофункциональных нарушений повышается. Для устранения негативных последствий неполной диагностики необходимо разработать специальные протоколы для междисциплинарной оценки и лечения, в том числе создания рекомендаций по диагностике, лечению, а также мониторингу прогресса.

Согласно стоматологической практике, в дошкольном возрасте наиболее распространенными аномалиями при миофункциональных нарушениях являются: парафункция и гипотонус языка, аномальное прикрепление уздечки языка, верхней и нижней губы, гипотонус круговой мышцы рта, ротовое дыхание с инфантильным типом глотания, а также ко всему еще и нарушения звукопроизношения.

Нечеткость произношения и расположение кончика языка между зубными рядами, говорит о неправильном контакте языка с зубами, губами и нёбом, что нередко сочетается с наличием щели между зубными рядами [11]. Первостепенной причиной вертикальной резцовой дизокклюзии у детей во временном прикусе чаще всего является использование неправильной формы соски, а также ее использование после 3-х лет. В методических пособиях Матильды Фуртенбах подробно описаны ортодонтические соски, которые позволяют минимизировать формирование зубочелюстных нарушений [5].

Рассмотрим ситуацию, в которой у пациента 4-х лет имеются трудности с речью и с патологией прикуса. При обследовании врач-ортодонт выявил вертикальную резцовую дизокклюзию, парафункцию языка и гипотонус круговой мышцы рта. Логопед в свою очередь отметил дефекты артикуляции, особенно выражено с шипящими звуками. При совместном лечении врач – ортодонт и специалист логопедического профиля будут работать в тандеме, что позволит провести комплексное миофункциональное лечение этого пациента.

Врач – ортодонт на первом этапе назначает пациенту съемный функциональный аппарат совместно с миогимнастикой, которая будет направлена на изменение положения языка, борьбу с инфантильным типом глотания и переход в соматический тип, а также будет воздействие на гипотонус круговой мышцы рта. В процессе коррекции вертикальной резцовой дизокклюзии нужно обратиться к специалисту логопедического профиля для обучения пациента правильному звукопроизношению.

Логопедическое вмешательство заключается в индивидуальной разработке соответствующих речевых упражнений для пациента. В методическом пособии «Миофункциональная коррекция и профилактика нарушений звукопроизношения. Конспекты логопедических занятий» Архипова Е.Ф. представляет комплекс упражнений для нарушений каждого звук *f* [7]. Логопед может начинать работу с ребенком упражнениями по корректированию артикуляции в процессе ортодонтического лечения. В результате возникает корреляция с ортодонтией. Логопедическая терапия может быть скорректирована в ответ на изменения при миофункциональной коррекции.

По итогам комплексного подхода оценивается лечение с обеих сторон, такие как: изменение парафункций языка и гипотонуса круговой мышцы рта; улучшение четкости речи.

На практике междисциплинарный подход подкреплен научными работами. В исследовании с участием детей в возрасте от 9 месяцев до 5 лет, у которых в анамнезе были травмы резцов верхней челюсти, 70% резорбции корней произошло в течение первого года после травмы, причем этот период варьировался от 1 до 45 месяцев. В данном случае, в связи с наличием

резорбции корней центральных резцов верхней челюсти с неблагоприятным прогнозом, было предписано удаление с последующей установкой эстетически-функционального фиксатора пространства. В этот период у пациента были отмечены изменения речи, и было рекомендовано лечение миофункциональной терапией [4: 596].

Распространены и обратные кейсы при коррекции различных нарушений у детей дошкольного возраста, на которые обращает внимание в первую очередь логопед.

В период подготовки к смене зубов, нормой является: значительная физиологическая стираемость режущих краев временных резцов и бугров временных клыков и моляров, присутствие трем между зубами, что свидетельствует о росте челюстей, а также мезиальная ступень по дистальным поверхностям 2-х временных моляров. Эти признаки будут говорить о правильном росте и развитии зубочелюстной системы у детей начиная с 4,5 лет. Однако, довольно часто отсутствие стираемости одного из клыков может привести к тем или иным аномалиям, а именно к развитию перекрестного прикуса. При выявлении таких нарушений логопеду следует направить ребенка к детскому стоматологу для проведения пришлифовывания временных клыков, что предотвратит образование зубоальвеолярных деформаций [3:733].

Несмотря на малое количество исследований по данной теме и отсутствие повсеместного применения междисциплинарного подхода к лечению стоматологических дефектов в дошкольном возрасте, детские медицинские центры постепенно внедряют этот подход в свою практику.

Тема сотрудничества нескольких специалистов при оказании детям стоматологической помощи все чаще освещается на международных и отечественных конференциях. Данная тема была затронута на конференции Стоматологической Ассоциации России, проходившей 23 апреля 2023 года в Москве [1], на Международном конгрессе «Перспективы развития миофункциональной терапии в медицине» 2 марта 2018 года [9], а также на II-м международном конгрессе по миофункциональной терапии, проходившей 29–30 марта 2019 года в Москве [2]. В 2012 году было издано пособие для врачей «Комплексный подход к выявлению и коррекции орофациальных дисфункций у детей», которое в большей степени написано для педиатров. Однако слишком мало внимания уделяется роли врача – ортодонта и специалиста логопедического профиля при профилактике и лечении миофункциональных нарушений [8].

Таким образом, различные исследования доказывают важность междисциплинарного подхода в лечении детей дошкольного возраста.

Комплексная методика лечения при взаимодействии логопеда и ортодонта решает не только проблему дефекта речи, но и причину его возникновения. Логопеду крайне сложно оказывать помощь при формировании у ребенка нормального произношения звуков в случае, если есть аномалии прикуса. Однако при грамотном подборе миофункциональной терапии путь ортодонтического лечения сокращается, а его эффективность ощутимо увеличивается.

### Литература

1. II-я Конференц-сессии Клуба успешных детских стоматологов // Официальный сайт Стоматологической Ассоциации России URL: <https://e-stomatology.ru/info/263/>.
2. II-й Международный конгресс «Перспективы развития миофункциональной терапии» // <https://sechenovclinic.ru/about/news/3996/>.
3. Lakhani, S., Noble, F., Rodd, H., Martyn, T. Cobourne Management of children with poor prognosis first permanent molars: an interdisciplinary approach is the key // *British Dental Journal*. – 2023. – №10. – С. 731 – 736.
4. Ingaki, L., Galvão, D., Shizue, A., Sarmento, J., Gavião, M., Puppini-Rontani, R., Miori, F. – Interdisciplinary approach between dentistry and speech-language pathology in treatment of children with early childhood caries // *CEFAC*. – 2015. – №17. – С. 595 – 603.

5. Myofunktionelle Therapie KOMPAKT I – PRÄVENTION von M. Furtenbach, I. Adamer, V. Specht-Moser (Hrsg.), Praesens Verlag Wien, 2013
6. Архипова. Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 6.
7. Архипова Е.Ф. Миофункциональная коррекция и профилактика нарушений звукопроизношения. Трейнер «Infant». Конспекты логопедических занятий». – М.: В. Секачев, 2017. – 9-11 с.
8. Котеева Е.И. Вредные привычки у детей и их последствия // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. 2014. № 1. С. 18–23.
9. Комплексный подход к выявлению и коррекции орофациальных дисфункций у детей: Методическое пособие для врачей / под редакцией Я.В. Костиной — М., 2012.
10. Международном конгрессе «Перспективы развития миофункциональной терапии в медицине» <https://www.sechenov.ru/upload/medialibrary/976/programmakongressa-miofunktsionalnye-narusheniya.pdf?ysclid=lp1mfi6rqe905475029>
11. Сатыго Е.А. «Миофункциональная коррекция с использованием ЛМ-трейнеров для детей 3–6 лет с речевыми нарушениями: методические рекомендации для детских стоматологов и логопедов» / Е.А. Сатыго. — Казань: Бук, 2021. – С. 4
12. Хорошилкина Ф.Я. Ортодонтия. Дефекты зубов, зубных рядов, аномалии прикуса, морфофункциональные нарушения в челюстно-лицевой области и их комплексное лечение. – М.: ООО «Медицинское информационное агенство», 2006. – 544 с.

## ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ И ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

*Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна,*

К.п.н., доцент кафедры общей и клинической психологии,  
ОЧУ ВО «Московская международная академия»

*Цebro Галина Олеговна,*

Аспирант 1 курса ОЧУ ВО «Московская международная академия»

**Аннотация.** За последние десятилетия количество людей с диагнозом «аутизм» значительно увеличилось, поэтому актуальность изучения этой темы очевидна. Однако научное сообщество до сих пор не пришло к единому мнению относительно того, является ли аутизм заболеванием или нет. Если рассматривать аутизм не как патологию, а как особый способ структурирования субъекта и субъективации в языке, то можно избавиться от клейма «болезни» и найти другой подход к аутистическому субъекту, вместо того чтобы стигматизировать его и подводить к какой-то определенной норме. Основная задача заключается в возможности через психоаналитическую практику снять клеймо «патологичности» с аутистического субъекта для последующего изучения данного феномена.

Статья посвящена актуальной в настоящее время теме психоаналитического подхода в понимании детей с расстройством аутистического спектра.

**Ключевые слова:** аутизм, расстройство аутистического спектра, детский аутизм.

## A PSYCHOANALYTIC APPROACH TO UNDERSTANDING AND HELPING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER.

*Elmira M. Akhmedova,*

Ph. D., Associate Professor of the Department of General and Mathematical Psychology,  
OCHU VO "Moscow International Academy", Moscow,

*Galina O. Tsebro,*

1<sup>st</sup> year postgraduate student of the Moscow International Academy

**Abstract.** Over the past decades, the number of people diagnosed with autism has increased significantly, so the relevance of studying this topic is obvious. However, the scientific community has not yet reached a consensus on whether autism is a disease or not. If we consider autism not as a pathology, but as a special way of structuring the subject and subjectivation in language, then we can get rid of the stigma of "disease" and find another approach to the autistic subject, instead of stigmatizing it and bringing it to a certain norm. The main task is to make it possible through psychoanalytic practice to remove the stigma of "pathology" from an autistic subject for further study of this phenomenon.

The article is devoted to the currently relevant topic of the psychoanalytic approach in understanding children with autism spectrum disorder.

**Keywords:** autism, autism spectrum disorder, childhood autism.

Аутизм обычно определяется как расстройство развития нервной системы, которое затрагивает несколько аспектов жизни человека. Диагностические критерии DSM-V включают нарушения вербальной и невербальной коммуникации, дефицит социальных взаимодействий, ограниченное и повторяющееся поведение, а также гипер- или гипочувствительность к определенным сенсорным раздражителям.

Несмотря на увеличение числа случаев аутизма за последние три десятилетия, исследования и общественная осведомленность по этому вопросу увеличились, окончательной этиологии аутизма до сих пор нет, за исключением набора факторов риска.

Аутизм был выделен как отдельный психологический синдром в середине двадцатого века Лео Каннером и Гансом Аспергером. Ранее аутизм считался уникальной формой психоза, известной как «детский психоз», из-за раннего проявления симптомов.

Основополагающая статья Каннера «Аутистические нарушения аффективного контакта» впервые выделила аутизм из области психоза и обозначила его как отдельный синдром.

Среди многих определяющих характеристик, выведенных из поведения его аутистических пациентов, Каннер выделял: позднее приобретение лингвистических навыков; механическое использование языка (в основном сосредоточено на использовании существительных и личных местоимений); попугайное повторение звуков и слов («отсроченная эхолалия»); общее игнорирование присутствия других людей; обращение с людьми как с вещами; неблагоприятная реакция на громкие звуки и движущиеся предметы; плохо скоординированная походка; а также заикленность на определенной еде. Эти уникальные аутистические черты были обозначены Каннером в рамках двух оригинальных категорий: «одинаковость» и «одинокость».

Можно наблюдать отголоски идей Ф. Тастина, которые представлены в достаточно подробной форме. Тастин отмечает, что органический аутизм связан с повреждением мозга и нарушениями сенсорной системы, в то время как психогенный аутизм является механизмом преодоления, аналогичным посттравматическому стрессовому расстройству. Она считает, слияние матери и дитя как недифференцированное инфантильное слияние образуют травматическую рану. Таким образом, аутизм является «непроницаемой защитой».

Тастин подчеркивает, что «чрезмерная близость» между матерью и ребенком мешает формированию «объективных отношений» и делает физическое отрывание от реальности невыносимо интенсивным. Аутичные дети реагируют на это особенно чувствительно в самосознании и ищут объекты, которые окружают их защитной сенсорной оболочкой. Тастин также обсуждает роль «аутичных объектов», которые имеют своеобразные характеристики для каждого ребенка.

В своей клинической работе она заметила, что «аутичные объекты, по-видимому, останавливают «кровотечение», блокируя рану. Они также, по-видимому, затыкают пропасть между парой матери и дитя, чтобы скрыть осознание телесной обособленности».

Для лучшего понимания и анализа аутистических субъектов стоит обратить внимание на Ноки Хигасаду и Тито Раджарши Мукхо Падхьяй, которые являются авторами книг.

Наоки Хигасида опубликовал стихи, романы и эссе в своей родной Японии. В «Причине, по которой я прыгаю». Наоки отвечает на ряд вопросов, которые часто задают аутичным людям. В своих ответах Наоки часто возвращается к языку. Он описывает необходимость «закрепить» свои слова с помощью алфавитной сетки, чтобы не «утонуть в потоке слов». Его речь осложняется «словесным мусором», который он произвольно извергает. Хигасида предполагает, что дети-аутисты «не используют достаточно слов, и их языковая недостаточность становится источником всех проблем». Он также утверждает, что люди с аутизмом рождаются вне культуры и не ощущают, что «их тело принадлежит им». По его мнению, аутизм не основан на «дисфункциональной» нервной системе, а скорее является «эмоцией, вызывающей ненормальные реакции».

Тито Раджарши Мукхо Падхьяй считал «Если мои губы не двигаются, как я могу говорить?». Данная цитата была написана, когда он был подростком. В этой работе Тито рассказывает о своем опыте взросления в Индии перед переездом в США вместе с матерью. Основная идея, заложенная в этой книге, - это путешествие Тито к изменению своего взгляда на мир. От отражения в зеркале, экзистенциальной веры в свою тень до отчаянного желания продвигнуться по ступеням иерархии - Тито искал убежище от своих хаотичных эмоций. Его

мать сыграла важную роль в его жизни и верила в его способность к обучению, несмотря на не слишком оптимистичные прогнозы экспертов.

Тито ярко описывает, что существует очень маленькая разница между творческим воображением и реальным опытом. Его эмоции изменяются интенсивно и неосознанно. Он признает, что иногда недооценивал свое окружение, а иногда переоценивал его. Он сражался с чрезмерной связанностью и добавлением лишних элементов к уже существующим. Когда врач просил его назвать объекты, которые были перед ним, ему было трудно разобраться в сложности и связях между ними. Он имел трудности с запоминанием имен, особенно когда видит лица, но изображения в журнале, но они были застывшими и неизменными. Более того, повторное представление изображений успокаивает его глаза. Тито говорит: «Мой аутизм - это живой опыт, мое взаимодействие и отношение с различными аспектами мира - местами, людьми, атмосферой и взаимодействиями».

Лакан в основном утверждал, что, несмотря на кажущуюся немоту, аутичные субъекты на самом деле являются субъектами языка, точно так же как невротические, психотические и перверсивные субъекты. Он подчеркнул их уникальную связь с языком и начал разрабатывать наиболее рудиментарную форму идентификации, обеспечиваемую этой связью.

Аутизм в значительной степени определяется нарушением способности человека к общению, вербальному и невербальному. Аутистический спектр включает людей, склонных к очень буквальному использованию языка, отсутствию смысла и подтекстовых элементов, до полного мутизма. Аутизм, который происходит от греческого слова «аутос», что означает «я», относится к особому отношению к окружающему миру, проявляющемуся в отсутствии зрительного контакта – это еще одна характеристика, свойственная людям с аутизмом. В этом смысле аутисты могут оставаться равнодушными к окружающим, либо испытывать затруднения в социальном поведении.

Предполагается, что в базовой структуре языка есть что-то неизбежное и универсальное, независимо от того, аутичен ли человек или нет.

В книге «Почему я прыгаю» Наоки Хигасида приводит несколько увлекательных примеров. Он отмечает, что эмоции радости и грусти физически влияют на аутистов. Когда что-то эмоционально затрагивает их, их тело сжимается, словно молния. Наоки описывает свой опыт прыжков, где его эмоции «выпрыгивают вверх». Это взрывное движение позволяет частям его тела ощущать свободу и двигаться так, как ему хочется. По его мнению, дети-аутисты недостаточно используют слова и нам никогда не понять их. Когда у человека с аутизмом трудно, эти эмоции безвозвратно заполняют его тело, еще больше запутывая его чувства. Они никогда не ощущают, что тело принадлежит именно им, оно постоянно нестабильно и неуправляемо. Наоки отмечает прямую связь между телом и языком.

Описания Наоки о молниях, запутанных эмоциях и неуправляемом теле расширяют представление об удовольствии, выходящем за пределы обычных ощущений. Они приводят примеры того, как удовольствие может быть «невозможным» в том смысле, что оно исключает неаутентичный субъект. Факт того, что Наоки описывает аутизм как комбинацию «неполных слов» и интенсивных эмоциональных состояний, показывает, насколько глубока связь между смыслом, объектом и удовольствием. Отсутствие слова может указывать на то, что обычно он отрицает - удовольствие, которое некуда деть.

Наоки затрагивает интригующе похожий феномен, когда пишет о своем «странном голосе... голосе, который я не могу контролировать...». Я пытаюсь, это действительно больно, как будто я пережимаю себе горло». Этот голос «сбалтывает не потому, что я этого хочу; это больше похоже на рефлекс». Он извергает «словесный мусор, ни к чему не относящийся». Здесь «чужое звучание» голоса сопровождается невольным присутствием наслаждения. (В книге «Как я могу говорить, если мои губы не двигаются?») Тито Мухо Падхьяй делится схожим опытом, вспоминая о том, как он неоднократно слышал свой собственный голос, смеющийся и кричащий, а также другие голоса. Эти впечатления от звуковых объектов



также воспринимаются с разных точек зрения. Наоки, с одной стороны, теряет способность понять сказанное и пишет о том, что он словно тонет в речи. Тито, напротив, описывает свою «тревогу» перед настоящими звуками окружающего мира. При аутизме очевидны дефекты в обработке звуковой информации, и люди часто сообщают о том, что звуки слов воспринимаются независимо от их значения, что делает фонологический аспект бессмысленным и «противоречащим смыслу».

В ответ на вопрос: «Почему ты не смотришь в глаза, когда говоришь?» Наоки предлагает: «На самом деле мы смотрим на голос другого человека. Голоса могут быть невидимыми вещами, но мы пытаемся слушать другого человека всеми нашими органами чувств».

В связи с этими выводами можно рассматривать аутизм как ни к чему не обязывающий «способ существования» в языке. При аутизме необходимо переосмыслить само появление Другого. Структурно иное отношение к материнскому Другому будет иметь глубокий след, влияя на усвоение языка.

В конце XX века, а если быть точнее, в начале 1950-х годов Розин Лефорт проводила психоаналитическое лечение в детском доме под Парижем, где работала врачом-педиатром. Сеансы, которые она проводила ежедневно с двумя детьми, были подробно описаны в книге «Рождение другого». В этой книге автор рассказывает о том, как он применял психоаналитическую теорию для лечения детей, не умеющих говорить. Эти клинические наблюдения и последующий анализ легли в основу лакановского подхода к пониманию аутизма.

В последние годы появилась новая методика терапии, предложенная Лорен и Малевалем, известная как «терапия родства» или в народе «диснеевская терапия». Они рассматривают эту методику как пример терапевтического подхода к эмоциональной жизни аутистических людей. Основной идеей этого подхода является перенос фокуса терапии с учителя на самого человека. Таким образом, активности исследуют границы аутистического состояния и стремятся проникнуть в глубину психологической сферы, в которой человек не находится под полным контролем своего сознания. Это позволяет раскрыть новые возможности для развития и самовыражения аутистических людей.

Это предполагает комфортное и этическое пространство для аутистического субъекта. Основным механизмом работы является «общая способность данной терапии создавать пространство, которое одновременно создает потребность в «заполнении» или нехватки.

В конечном счете Малеваль задается вопросом, могут ли знания, полученные с помощью методов обучения, строго изменяющих поведение, быть осмысленно усвоены. Он скептически относится к практикам, которые «делят эмоциональную жизнь на когнитивные элементы», потому что они упускают из виду тот факт, что «эмоциям не учат».

Малеваль считает психоанализ уникальным способным «слушать другого человека» и «способствовать уважению к сингулярному и его непоглощению всеобщим». Такого рода слушание пытается привлечь внимание к гетерогенности аутизма на индивидуальном уровне.

### Литература

1. Ахмедова Э.М., Пашина С.А. Современные образовательные технологии преподавания в вузе // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 2. С. 27–30.
2. Долар М. Голос и ничего больше / М. Долар / Пер. с англ. А. Красовец; Предисл. В. Мазина. - СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2018. – 384 с.
3. Лакан Ж. Еще Семинары: Книга XX / Ж. Лакан. – Пер. с фр./А. Черноглазова. М.: Издательство «Гнозис», Издательство «Логос». 2011. – 176 с.
4. Лакан Ж. Четыре основные понятия психоанализа. Семинары: Книга XI / Ж. Лакан. – Пер. с фр./ Перевод А. Черноглазова. М.: Издательство «Гнозис», Издательство «Логос». 2004. – 304 с.

5. Лапланш Ж., Понталис, Ж.-Б. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис; перевод с франц. Н. С. Автономовой. — Москва: Высшая школа, 1996. — 623 с.
6. Autism Spectrum Disorder (ASD). Centers for Disease Control and Prevention. [Электронный ресурс] URL: <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. (Дата обращения: 11.11.2023).
7. Higashida Naoki, Ka Yoshida, and David Mitchell. The Reason I Jump the Inner Voice of a Thirteen-year-old Boy with Autism. New York: Random House, 2013, 208 p.
8. Lefort Rosine, Robert Lefort and Leonardo Rodriguez. Birth of the Other. Translated by Marc Du Ry and Lindsay Watson. Urbana: Univ. of Illinois Press, 1994, 358 p.

# НАРУШЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ БЕЗ ПСИХИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ И ФАКТОРОВ ИХ ОБУСЛАВЛИВАЮЩИХ

*Польшакова И.Н., Прокопенко Е.Д.*

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь

**Аннотация.** Личностное развитие – это процесс формирования индивидуальности, самосознания, ценностных ориентаций и социальных навыков. Нарушения в этом процессе могут привести к трудностям в общении, адаптации в социуме и даже к развитию психических заболеваний. Эта проблема требует внимания со стороны родителей, педагогов и общества в целом. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и к его личностному развитию нужен индивидуальный подход.

**Ключевые слова:** нарушение личностного развития, характер, акцентуации, вредные привычки, психическая патология, фактор

## DISORDERS OF PERSONAL DEVELOPMENT IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITHOUT MENTAL PATHOLOGY AND THE FACTORS THAT CAUSE THEM

*Polshakova I.N., Prokopenko E.D.*

North Caucasus Federal University, Stavropol

**Abstract.** Disorders of personal development in children and adolescents without mental pathology are an important problem in modern society. Personal development is the process of forming individuality, self-awareness, value orientations and social skills. Violations in this process can lead to difficulties in communication, adaptation in society and even to the development of mental illness. This problem requires attention from parents, educators and society as a whole. It is important to remember that every child is unique and his personal development needs an individual approach.

**Keywords:** Violation of personal development, character, accentuation, bad habits, mental pathology

Актуальность изучения нарушений личностного развития у детей и подростков остается важным аспектом как для психологов, педагогов, так и для родителей.

Личностное развитие – это процесс формирования индивидуальности, самосознания, ценностных ориентаций и социальных навыков. Становление человека как личности, социального существа, многопланово и определяется как внутренними, так и внешними условиями [Порхачева, Джус 2008: 1].

В подростковом возрасте происходят кардинальные биологические, психоэмоциональные и социальные изменения. Именно в этом возрасте начинают проявляться акцентуации характера [Мозолевская, Буравцова 2020:2].

Акцентуациями характера называют чрезмерно выраженные отдельные черты личности, которые не выходят за пределы нормы отклонения, но граничащие с патологией. В спокойной обстановке они мало заметны и проявляются только в дисстрессовых ситуациях, которые требуют соответствующей ответной реакции акцентуированного свойства [Левченко 2000: 37].

А.Е. Личко связывал появление акцентуаций характера с искажением родительского стиля воспитания. Тип детско-родительских отношений в семье является одним из важных факторов, которые формируют характер и поведение ребенка [Левченко 2000: 37].

Рассматривая статистические данные, можно отметить, что дети, воспитывающиеся в семье с авторитарным стилем воспитания, выросли чрезвычайно замкнутыми, неуверенными, недоверчивыми и робкими. Таким детям сложно иметь своё мнение, зачастую они принимают роль жертвы, отвергая свою ответственность за происходящее, им присущи черты инфантильности. Они обладают высоким уровнем раздражительности.

При либеральном типе воспитания (гипоопека) дети чувствовали себя лишними, из-за чего ведут себя отстраненно. Когда родители не принимают участие в воспитании, и «дарят» полную свободу и отсутствие контроля, то это приводит к состоянию безучастности. У детей, чувствующих нелюбовь родителей, замедляется личностное развитие. Чувство ненужности провоцирует равнодушие к окружающим. Появляются проблемы с эмоциональным и социальным развитием.

Дети, которых воспитывали в условиях гиперопеки, отстают от своих сверстников в элементарных навыках. Им присущи такие качества, как капризность и эгоистичность. Это происходит из-за того, что родители освобождают ребенка от обязанностей и во всем стараются ему угодить, формируя тем самым несамостоятельность и неприспособленность к жизни.

Проблемы в семейных отношениях и поведении ребенка усугубляют некоторые типы воспитания, которые нарушают формирование характера: воспитание по типу Золушки; воспитание по типу кумира семьи; воспитание по типу кронпринца; воспитание в условиях ограниченного социального пространства [Акатов 2003: 107].

Испытывая сложности общения в семье, ребенок старается адаптироваться к окружающему миру, чтобы закрыть свои потребности в любви, признании, внимании и т.д. [Акатов 2003: 102].

А.В. Петровский предложил классификацию типов акцентуаций и включил в нее шесть типов.

1. Дети с интровертированным типом характера склонны к самостоятельной деятельности, избегают общения с людьми, у них отсутствует желание проявлять свои эмоции и чувства с незнакомыми людьми. Эта акцентуация присуща подросткам из семей с гипоопекой. Из-за недостатка внимания родителей, дети вырастают неуверенными в себе, им страшно и тревожно общаться со сверстниками, вследствие чего они «уходят» в себя и изолируются от взаимодействия с социумом.

2. Экстравертированный тип, наоборот, характеризуется склонностью к общению с людьми, эмоциональной взвинченности, активной деятельности, говорливости, непостоянству увлечений, иногда хвастливостью, поверхностностью и конформностью.

3. Детям с неуправляемым типом характера трудно контролировать свои эмоции и поведение. У них часто проявляются агрессивные черты, неуважение к правилам и авторитетам, склонность к риску. Такая акцентуация часто встречается у детей из семей с гиперопекой. Повышенное внимание к ребенку провоцирует отвержение и злость по отношению к родителю, потому что детям хочется свободы, а взрослый ограничивает эти возможности.

4. Неврастеникам свойственна повышенная тревожность, чувствительность, уязвимость и склонность к переживанию. Такие дети часто беспокойные, нервные, переживают из-за мелочей, имеют сложности в общении с другими детьми. Проявление этой акцентуации наблюдается у людей из авторитарных семей. К детям предъявляются повышенные требования, из-за чего они находятся в постоянном напряжении и стрессе, боясь не оправдать ожидания родителей.

5. Сензитивному типу свойственна пугливость и замкнутость. Сензитивные подростки избегают включаться в большие и тем более новые компании, не участвуют в шалостях и рискованных предприятиях сверстников, предпочитают играть с маленькими детьми. Важно

научить ребенка справляться со своими эмоциями и переживаниями, а также помочь ему развить эмпатию и сочувствие к другим людям.

6. Демонстрационному типу присущ эгоцентризм, потребность в постоянном внимании к своей особе, восхищение и сочувствие. Лживость, склонность к позерству и рисовке, демонстративность поведения – все это определяется стремлением любыми средствами выделиться среди сверстников. Проявляется у детей из гиперопекаемых семей [Акатов 2003: 104].

Можно сделать вывод о том, что тип отношений в семье влияет на будущее взаимодействие ребенка с социумом.

Таким образом, акцентуации характера обуславливают специфику социального приспособления, в том числе, и к тем или иным типам воспитания в семье. Если родители хотят наладить доверительные отношения с подростком или понять, почему ребенок ведет себя определенным образом, то им необходимо обратить внимание на стиль воспитания, которого они придерживаются и проанализировать, как он может отражаться в проявлениях характера ребенка [Боденко 2019: 40].

### **Литература**

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

2. Бахадова Е.В. Личностные характеристики детей и подростков с педагогической запущенностью: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Бахадова Елена Викторовна; [Место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. М.: 2013. – 28 с.

3. Боденко Е.Е. Влияние воспитательной системы семьи на развитие аддиктивного поведения у детей и подростков с акцентуациями характера // Пограничные психические расстройства и их распространенность в педиатрии: материалы Межрегиональной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. – 2019. – С. 38–44.

4. Козловская Г.В. Психическая депривация и ее психогенная роль в нарушении психического развития и формирования личности у детей в возрастном аспекте // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. М.: 2013.

5. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. –122 с.

6. Мозолевская Н.В., Буравцова Н.В. Психологические и психофизиологические аспекты акцентуаций характера подростков (на примере детей с девиантным и нормативным поведением) // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. №3.

7. Порхачева Л.В., Джус К.Я. Особенности развития личности в период ранней зрелости // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. М.: 2015.

# ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА АНОМАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ПСИХИЧЕСКИЙ ТРАВМАТИЗМ У ДЕТЕЙ, ВОСПИТАННЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНО ХОЛОДНЫМИ МАТЕРЯМИ

*Саурина Анастасия Витальевна,*

Психолог, психоаналитический психотерапевт, супервизор  
ОЧУ ВО «Московская международная академия»

**Аннотация.** Психология в целом и психоанализ в частности во главу угла ставят изучение психических механизмов человека, влияние на него различных переживаний, травм и фрустраций, которые приводят к формированию невроза, тем самым препятствуя нормальному функционированию и получения удовольствий. Огромное множество мужчин и женщин испытывают сомнения в себе, сталкиваются с проблемами, которые их словно парализуют и замораживают, но не способны справиться с этим самостоятельно. И для того, чтобы помочь нашим клиентам справиться с подобным поведением, преодолеть разрушительные конфликты внутри себя важно понимать и анализировать источник подобных нарушений. Формирование пограничной и психотической личности связано, в том числе, с недостаточной способностью перерабатывать аффекты и тревоги, что приводит к патологиям поведения и формированию неадекватных адаптивных механизмов психики.

Статья посвящена проблеме объектных отношений с первичным объектом в условиях эмоциональной холодности и отстраненности материнского объекта.

**Ключевые слова:** объектные отношения, психоанализ, психосексуальное развитие, развитие личности, материнство, эмоциональная недоступность

## A PSYCHOANALYTIC VIEW OF ABNORMAL DEVELOPMENT AND CHILDREN'S MENTAL TRAUMA PARENTED BY COLD FISH MOTHERS

*Anastasia V. Saurina,*

psychologist, psychoanalytic psychotherapist, supervisor

**Abstract.** In psychology in general and psychoanalysis in particular focus the main focus is a human mental mechanisms, the influence on it of various experiences, traumas and frustrations that lead to the formation of neurosis and preventing normal functioning and pleasure. A huge number of men and women experience self-doubt, face problems that seem to paralyze and freeze them, but they are not able to cope with it on their own. And in order to help our clients to cope with such behavior and overcome destructive conflicts within themselves, it seems to be important to understand and analyze the core of such violations. The formation of a borderline and psychotic personality is associated, among other things, with an insufficient ability to process affects and anxieties, which leads to pathologies of behavior and the formation of inadequate adaptive mechanisms of the psyche.

The article is devoted to the problem of object relations with the primary object in conditions of emotional coldness and detachment of the maternal object.

**Keywords:** object relations, psychoanalysis, psychosexual development, personal development, maternity, emotional coldness

Психоанализ – это метод глубинного изучения этапов развития психики и выявления причин возникновения патологий через исследование неосознаваемых индивидом процессов. Основной целью психоаналитического воздействия является трансформация бессознательных процессов в осознаваемые и дальнейшая их проработка через вытесненные воспоминания, детские психотравмы и чрезмерную депривацию со стороны родительского



Объекта, а также преодоление сопротивления, снижение внутренней критики Супер-Эго и разрешение внутриличностных конфликтов. Формирование человека неотделимо от развития его психического аппарата, который проходит определенные этапы формирования тесно связанные с развитием тела. Эту теорию описал Зигмунд Фрейд в 1905г в своей работе «Три очерка по теории сексуальности» разделив процесс взросления на пять стадий психосексуального развития.

В своих работах основатель психоанализа большое внимание уделяет развитию ребенка и подчеркивает, что формирование здоровой психики происходит только через последовательное прохождения фаз психосексуального развития. Либинозная активность, по мнению Фрейда, в раннем детстве имеет большое значение, а фрустрации в удовлетворении влечений и вызванные ими точки фиксации влечений приводят к нарушениям в психическом развитии ребенка, формированию психопатологии в виде инфантильного невроза и приводят в последствии к неврозу взрослого. Глубинная психоаналитическая работа не мыслима без анализа сновидений, которые по мнению Фрейда являются королевской дорогой к бессознательному и позволяют взглянуть на истинные влечения и конфликты наших пациентов. Детские ночные сновидения и дневные грезы наяву являются формой исполнения ранних инфантильных желаний ребенка по причине неразвитой внутренней цензуры в силу возраста. Основной для детского возраста Эдипов конфликт – универсален, он структурирует детскую, а затем и взрослую психику, поэтому в психоанализе очень активное внимание уделяют фаллической генитальной стадиям, которые являются метафорическим фарватером, разделяющим инфантильность и зрелость личности. В свою очередь фрустрация или трудное прохождение прегенитальных фаз развития приводит к характерологическим изменениям и фиксациям личности ребенка (оральный, анальный характеры).

Именно в детском возрасте формируются инфантильные и зрелые формы защитных психических механизмов, такие как расщепление, сублимация, диссоциация, реактивное образование, вытеснение и пр., которые играют важную роль в психической жизни и адаптации человека. Мелани Кляйн продолжила идеи Фрейда и углубилась в изучение ранних стадий развития ребенка, разделив оральную стадию психосексуального развития на Шизо-параноидную и Депрессивную позиции и тем самым задавала вектор изучения ранних патологий и аномалий психики и их взаимосвязи с первичным уходом за ребенком. Она была сторонником теории объектных отношений, которые существуют по ее мнению, с самого начала жизни и первым объектом в жизни ребенка Кляйн называла материнскую грудь, которая может принимать формы хорошей т.е. удовлетворяющей и плохой т.е. фрустрирующей. Данное наблюдение доказывало первичное расщепление психики и указывало на амбивалентные отношения в объекту, разделение на любовь и ненависть. «Я» ребенка с самого рождения находится во власти конфликта между влечениями к жизни и к смерти, между либидо и агрессией. Это порождает тревогу и влияет на формирование отношения к первичным объектам. Агрессивное влечение оказывает значительное влияние на развитие детской психики, согласно стадиям психосексуального развития т.е. на догенитальных стадиях выделяет оральный садизм, уретральную и анальную агрессию, она в свою очередь тесно связана с чувством вины и страха. Любое нападение и причинение зла сразу караются с изощренной жестокостью. Это свидетельствует о том, что архаичное Сверх-Я и агрессивное влечение – связаны между собой. Страхи преследования и поглощения, которые характерны для орально-садистической и анально-садистической фаз, могут приводить к развитиям шизофрении и паранойи, в случае если принимают слишком интенсивные степени переживаний, иными словами, затопливают индивида.

Эдипов комплекс, по мнению Кляйн, возникает в догенитальные фазы развития и первые проявления на оральной, уретральной и анальной стадиях, что идет в разрез с наблюдениями Зигмунда Фрейда и дает новую почву для размышлений над формированиями психических

патологий. Внутриличностный конфликт порождает страхи, защитные механизмы и способы адаптации к ним. Мелани Кляйн выделила два типа, которые получили название «Шизо-параноидная позиция» и «Депрессивная позиция». Дальнейшие наблюдения привели к изменению представлений о развитии Сверх-Я и Эдипова комплекса. Мелани Кляйн выделила архаичное Сверх-Я и ранний Эдипов комплекс.

В разрезе патологического развития из всего вышеизложенного я бы хотела отметить связь раннего материнского мазохизма и ее способность принимать проекции своего ребенка на этапе Шизо-параноидной позиции. Если чувство страха у младенца слишком интенсивно, то это ведет к усилению и изменению защитных механизмов, а его расщепление не изживается, а, наоборот, нарастает. Под влиянием инстинкта смерти внутри организма возникает высокоамплитудная тревога, что может быть воспринято психикой, как страх аннигиляции и трансформироваться в персекуторный страх. В результате младенец интроецирует вследствие своих проекций крайне опасные объекты, что негативно сказывается на его «Я» и порождает еще более интенсивные страхи, требующие намного более мощных защит. В конечном итоге ребенок прибегает к проективной идентификации, которая делает мир и объекты в нем причудливыми и фантастичными. [Кляйн 2009: 75]

Важную роль в развитии нормы и патологии играет откликаемость матери на аффекты ребенка. Жизненная потребность справляться с тревожными переживаниями стимулирует «Эго» младенца развивать механизмы защиты, при этом ребенок беспокоится, что агрессивными фантазиями и действиями причинил вред матери и испытывает чувство вины, что является важнейшей особенностью депрессивной позиции. Вина и беспокойство об объекте формирует установку на возмещение. Частой причиной маниакально-депрессивного психоза является проективная идентификация, т.к. ребенок теряет способность печалиться и перерабатывать депрессивные состояния и интроецировать хороший объект.

В случае, когда детская психика не справляется с переживаниями и затопляется тревогой мы можем наблюдать развитие патологии на разных этапах развития индивида. Недостаточный материнский мазохизм и слабая эмоциональная инвестированность могут служить почвой для психического травматизма детей и формирования психических аномалий, вплоть до тяжелых расстройств. Психический травматизм может иметь кумулятивный эффект и накапливаться годами, что приводит к аномалиям и патологиям развития в разном возрасте, не всегда в младенчестве. Эмоциональная холодность матери играет большую роль в формировании амбивалентной привязанности и способности к дальнейшей адаптации к фрустрациям у ребенка.

### **Литература**

1. Боулби Д. Привязанность. М.: «Гардарики», 2003
2. Винникотт Д. В. Все мы родом из родительского дома. – Питер, 2020. – 288 с.
3. Кернберг О. (1995) Отношения любви. Норма и патология. – М., 2000.
4. Кляйн М. Психоанализ ребенка. Том 3. – Ижевск: ERGO, 2018.
5. Лейбин В.М. Краткий психоаналитический справочник. – Когито центр, 2015. – 192 с.
6. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности (пер. с нем. А. Вяхирева, И. Полякова). – Москва: “Эксмо”, 2020.
7. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. Психология масс и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд — «ОМІКО».

## АУТОАГРЕССИЯ КАК АНОМАЛЬНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ПОДРОСТКА

*Харькина Т.В.,*

Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова  
(Сеченовский Университет)

**Аннотация.** Считается, что аутоагрессия весьма распространена среди подростков, а аутоагрессии у детей уделяется меньше внимания. Цель статьи – изучить предмет аутоагрессии как аномальной формы развития подростка и ребенка. В результате анализа и синтеза материалов выявлено, что аутоагрессивные акты в наше время свойственны детям, и могут стать основой для более серьезного развития аутоагрессивного поведения в подростковом возрасте.

**Ключевые слова:** аномалия развития, аутоагрессия, суицидальное поведение, подростковый суицид, детский суицид

## SELF-AGGRESSION AS AN ABNORMAL FORM OF CHILD AND ADOLESCENT DEVELOPMENT

*Kharkina T.V.*

Sechenov First Moscow State Medical University

**Abstract.** It is believed that self-aggression is very common among adolescents, and less attention is paid to self-aggression in children. The purpose of the article is to study the subject of autoaggression as an abnormal form of development of an adolescent and a child. As a result of the analysis and synthesis of various research materials, it was revealed that auto-aggressive acts are found in children in our time, and can become the basis for a more serious development of auto-aggressive behavior in adolescence.

**Keywords:** developmental anomaly, self-aggression, suicidal behavior, adolescent suicide, child suicide

### **Введение**

Под аномальным развитием ребенка обычно понимают отклонения от нормы и особенности развития личности, связанные с органическими нарушениями или нарушениями социального характера. Последние могут стать причиной развития аутоагрессии, которую относят к отклоняющемуся или девиантному поведению. Аутоагрессия – намеренное или ненамеренное причинение себе вреда в мыслях, эмоциях, чувствах и действиях личности. Это может быть самоповреждающее, рискованное, зависимое, суицидальное поведение. Прежде считалось, что самоповреждения и суициды происходят только по причине психических отклонений, относятся к проявлениям патологии личности, зачастую вследствие врожденных дефектов организма. Однако более поздние исследования выявили, что чаще всего суициды совершают психически здоровые люди [Амбрумова, Тихоненко, 1980; Личко, 201]. Аутоагрессивные формы поведения свойственны не только взрослым, но и детям, хотя ранее считалось, что детям суицидальное поведение несвойственно, и особенно обостряются в подростковом возрасте [Liu et al., 2022].

Целью данной статьи является изучение предмета аутоагрессии как аномальной формы поведения подростков и детей.

### **Обсуждение**

Существуют различные концепции суицидального поведения, которые объясняют его с точки зрения физиологии и психофизиологии, психологии, социологии, а также

эkleктические теории, объединяющие подходы. В прошлом было распространено мнение, что причина аутоагрессии кроется в аномалиях в строении и развитии организма. Анатомо-антропологическая концепция опирается на предположение о наличии у суицидента аномалий строения черепа, которые механически давят на головной мозг. При патанатомическом вскрытии самоубийц часто, действительно, обнаруживались некоторые анатомические изменения [Руженков, 2008]. Однако это не может быть обязательным фактором.

Довольно высока частота суицидов у больных депрессией, если среди их родственников были случаи самоубийств [Руженков, 2008]. Сведения о взаимосвязи между свидетельством суицида и попыткой довольно противоречивы. Кроме того, не вполне ясен механизм влияния: передается ли суицидальный риск генетически или психосоциально – как пример для подражания (в т.ч. «эффект Вертера» – подражательные суициды). Есть теории, что суицидальные наклонности обусловлены врожденными дефектами некоей системы организма, особенно – дефицитом серотонина [Розанов, 2018].

По большей части, суицидальное поведение подростков относится к «пограничной психиатрии», т.е. сфере исследований психопатий, а также непсихотических реактивных состояний вкпе с акцентуациями характера личности. Всего 5% суицидов завершенных и незавершенных относится к психозам, в то время как к психопатиям — 20-30%, а все остальное — к «подростковым кризам» [Личко, 2019].

Согласно теории кризисов Э. Эриксона, на этапе раннего детства – дошкольного возраста (3-6 лет) ребенок исследует мир и свои возможности, играет. Если взрослые препятствуют выполнению этих импульсов или осуждают их, то ребенок чувствует вину, муки совести или стыд. Школьный этап (6-12 лет) посвящен развитию трудолюбия. Дети стремятся завоевать признание других, хорошо делая то, что надо, и при неудаче ощущая себя неполноценными. В подростковом возрасте (12-20 лет) ребенок ищет свою идентичность, с одной стороны, пытаясь выделиться и обрести индивидуальность, с другой – подражать кому-то (референтной группе, значимому другому) [Эриксон, 2019]. Таким образом, для каждого из этих этапов развития угрозу для развития аутоагрессивного поведения представляют различные эмоциональные факторы: дошкольный возраст – вина, стыд; школьный возраст – неполноценность; подростковый возраст – подражание, потеря идентичности, ощущение бесполезности, потеря смысла, непринятие частей Я.

Принято считать, что суицидальное и самоповреждающее поведение характерно для подростков, но не для предпубертатных детей. Однако современные исследования показывают иную картину. Суицидальная идеация характерна для 15% детей до пубертата, самоповреждения – для 6,2%, суицидальные попытки – для 2,6%; 17% детей с суицидальными мыслями совершили суицидальные попытки. Отмечено, что у мальчиков больше суицидальных попыток в предпубертате, чем в пубертате [Liu et al., 2022]. Всего в мире от 13% до 45% подростков совершают попытки несуйцидального самоповреждения [Андронникова, Волкова, 2020].

Из социально-психологических факторов развития аутоагрессии у детей и подростков на первом месте – семейная дезорганизация, на второе – школа. Требования академического и дисциплинарного характера, стресс, негативное общение со сверстниками, травля, изоляция или отвержение со стороны группы могут привести к чувству беспомощности и отчаяния, что стимулирует аутоагрессивное поведение. Высокие ожидания учителей и родителей, конкуренция, неудачи в учебе или социальные неудачи могут вызывать чувство бессилия и отчаяния, что может привести к самоповреждению или попыткам суицида [Kim, 2021]. Референтная группа, в которой есть «мода» на аутоагрессивные акты, оказывает патогенное влияние на благополучие подростков. И, напротив, референтная группа, где есть ориентация на позитивное отношение к жизни, заботу о своем здоровье, формирование доверительных и теплых отношений с близкими будет служить подростку поддержкой и снижать уровень аутоагрессии и связанных с ней явлений [Dimitrova et al., 2020].

### Заключение

Таким образом, аутоагрессия – это отклоняющееся поведение, не являющееся патологией, но в наиболее тяжелых формах способное привести к серьезному вреду для благополучия человека. Механизмы и факторы аутоагрессии до сих пор изучаются. Аутоагрессия особенно остро проявляется в подростковом возрасте, но предикторы и патогенные факторы такого поведения могут быть заложены на предыдущих этапах развития, в связи с чем важно отслеживать предикторы аутоагрессивного поведения уже в предпубертатном периоде и прививать ребенку жизнестойкие формы поведения.

### Литература

1. Андронникова О.О., Волков, Е.Н. Аналитический обзор зарубежных публикаций по проблеме суицидального и аутодеструктивного поведения детей и подростков // СМАЛЬГА. 2020. - №3. – С. 5–24.
2. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Диагностика суицидального поведения: Методические рекомендации // М.: М-во здравоохранения РСФСР. – 1980. – 55 с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // СПб.: Питер. 2019. – 304 с.
4. Розанов В.А. Периферические биологические факторы и биомаркеры суицида [Электронный ресурс] // Суицидология. - 2018. – №1 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perifericheskie-biologicheskie-factory-i-biomarkery-suitsida> (дата обращения: 1.11.2023).
5. Руженков В.А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» / В.А. Руженков, Г.А. Лобов, А.В. Боева // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2008. – № 32. С. 20–24.
6. Эриксон, Э. Детство и общество // СПб.: Питер. – 2019. – 448 с.
7. Kim K.M. What makes adolescents psychologically distressed? Life events as risk factors for depression and suicide // European child & adolescent psychiatry. – 2021. – № 30(3). – P. 359– 367
8. Liu R.T., Walsh R.F.L., Sheehan A.E., Cheek S.M. & Sanzari C.M. Prevalence and Correlates of Suicide and Nonsuicidal Self-injury in Children: A Systematic Review and Meta-analysis // JAMA psychiatry. – 2022. – № 79 (7) – P. 718–726.
9. Dimitrova, E., Kotzeva, T., Alexandrova-Karamanova, A. Psychosocial school environment and health risk behaviours of adolescents in Bulgaria: results from multilevel analysis//International journal of public health. - 2020. – № 65(8). – P. 1331–1344.

**Требования к оформлению материалов, присылаемых  
для публикации в научных изданиях ОЧУ ВО «ММА»**

**ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ**

*1. Подготовка рукописи к публикации*

Рукопись должна быть представлена в электронном виде или послана по почте непосредственно ответственному редактору выпуска в формате MS Word 2003 или MS Word 2010 по адресу: [kremnev@mmamos.ru](mailto:kremnev@mmamos.ru).

На отдельном листе прилагаются сведения об авторе с указанием его звания, ученой степени, должности, места работы, почтового адреса, телефона и контактного адреса электронной почты, который затем будет опубликован в научном издании.

В течение 10 дней после получения рукописи она направляется члену редколлегии для рецензирования. О результатах рецензирования автору сообщается по тем контактным адресам и телефонам, которые указаны в заявке. В течение месяца редколлегия принимает решение об очередности опубликования статей, получивших положительный отзыв рецензента.

*2. Структура статьи*

Статья в обязательном порядке должна содержать:

1. название статьи (прописными буквами полужирным шрифтом по центру);
2. инициалы и фамилии авторов (строчными буквами полужирным шрифтом по центру);
3. название вуза полностью и города (курсивом по центру);
4. аннотацию на русском языке (не более 10 строк);
5. ключевые слова (обычно 5–7) на русском языке;
6. перевод названия статьи и фамилии автора на английский язык (строчными буквами полужирным шрифтом по центру);
8. аннотацию на английском языке;
9. ключевые слова на английском языке.

Основной текст статьи должен содержать:

1. введение, где необходимо указание на имеющиеся результаты в данной области исследования и цели работы, направленные на достижение новых знаний;
2. основную часть, которая в зависимости от рода работы может включать разделы (материалы и методы исследования, результаты и обсуждение и т.п. или другие, подобные им);
3. заключение (выводы), в котором по мере возможности должны быть указаны новые результаты и их теоретическое или прикладное значение;
4. библиографический список.

*3. Текст статьи*

Статья должна быть набрана на компьютере в формате MS Word 2003 или MS Word 2010 на одной стороне листа стандартного формата А4 с полями 2,5 см с каждой стороны (не более 30 строк на одной странице и по 60 знаков в строке вместе с междусловными интервалами).

Шрифт Times New Roman, размер (кегель) 14, полуторный интервал, абзацный отступ – 1,25 см, межабзацный отступ отсутствует.

Все страницы рукописи должны быть пронумерованы (в счет страниц рукописи входят таблицы, рисунки, подписи к рисункам, список литературы).

Положение нумерации страниц – в нижнем колонтитуле по центру без отбивки пустой строкой, шрифт нумерации Times New Roman 14.

Объем статьи – до 20 000 знаков.

Аннотация статьи на русском и английском языках (не более 10 строк), ключевые слова (5–7) на русском и английском языках размещаются перед основным текстом.

Для аннотации шрифт Times New Roman 12, курсив (наклонный), одинарный междустрочный интервал.



## Информация

Текст аннотации должен содержать основные результаты проведенного исследования.

Обязательно должен быть дан перевод имени и фамилии автора и названия статьи на английский язык.

4. *Особенности набора знаков, цифр, формул* следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами, а также четко различать О (букву) и 0 (цифру), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и»). Обозначение веков следует писать римскими цифрами (XIX век).

Следует по возможности упрощать набор формул. Цифры, числа и дроби, математические символы, греческие буквы набираются прямым стандартным шрифтом. Математические знаки действий и соотношений отбивают от смежных символов.

### 5. *Иллюстрации*

Из иллюстраций в тексте статьи допускаются только четкие рисунки, графики и схемы. Размер одного штрихового рисунка не должен выходить за рамки текстовых границ, все надписи приводятся шрифтом одной величины. Следует максимально сокращать пояснения на рисунке, переводя их в подписи. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться.

Фотографии к публикации не принимаются. Все иллюстрации нумеруются единой порядковой нумерацией и снабжаются краткими и точными подписями. На все иллюстрации должны быть ссылки в тексте.

### 6. *Таблицы*

Таблицы должны использоваться исключительно для представления данных, которые не могут быть описаны в тексте.

Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

### 7. *Библиографическое описание*

Библиографические описания в библиографическом списке даются в алфавитном порядке с указанием общего количества страниц. Шрифт библиографических описаний Times New Roman 12, курсив (наклонный), одинарный междустрочный интервал.

При этом в тексте в квадратных скобках после цитаты указывается фамилия автора цитированного источника, год издания и страница: [Иванов 2000: 18].

При оформлении библиографического списка следует руководствоваться Правилами библиографического оформления всех видов печатных изданий.

## Приложение №1

### 1. Как сослаться на Интернет-ресурс

Ссылаться на Интернет-источники и электронные ресурсы можно и нужно. При этом ссылаться на Интернет-ресурсы необходимо в соответствии с государственным стандартом — ГОСТом Р 7.0.5-2008 «БИБЛИОГРАФИЧЕСКАЯ ССЫЛКА»: Общие требования и правила составления, который вступил в силу с 01.01.2009 года.

Объектами составления библиографической ссылки в этом случае являются электронные ресурсы удалённого доступа.

Ссылки составляют как на электронные ресурсы в целом (электронные документы, базы данных, порталы, сайты, веб-страницы, форумы и т. д.), так и на составные части электронных ресурсов (разделы и части электронных документов, порталов, сайтов, веб-страниц, публикации в электронных сериальных изданиях, сообщения на форумах и т. п.).

### 2. Пример оформления ссылок на Интернет-ресурсы

В списке литературы, после печатных изданий делается подзаголовок «Электронные ресурсы», без кавычек, и, продолжая нумерацию основного списка литературы (печатных изданий), вставляются описания электронных источников в формате:

## Информация

№. Наименование публикации, на которую идёт ссылка.

Автор ФИО полностью. Наименование ресурса (сайта в Internet). [Полный URL публикации (то есть по нему открывается именно тот документ, на который ссылаетесь)] (дата обращения к ресурсу дд.мм.гггг).

Пример: К вопросу об аллигаторах. Павлов Сергей Иванович. Центр научной фантастики. <http://www.cnf.ru/qal.html> (18.01.2007).

### 3. Общие замечания

Рекомендуется представлять единый список литературы к работе в целом. Каждый источник упоминается в списке один раз, вне зависимости от того, как часто на него делается ссылка в тексте работы.

Наиболее удобным является алфавитное расположение материала, так как в этом случае произведения собираются в авторских комплексах. Произведения одного автора расставляются в списке по алфавиту заглавий.

Официальные документы ставятся в начале списка в определенном порядке: Конституции; Кодексы; Законы; Указы Президента; Постановление Правительства; другие нормативные акты (письма, приказы и т. д.). Внутри каждой группы документы располагаются в хронологическом порядке.

Литература на иностранных языках ставится в конце списка после литературы на русском языке, образуя дополнительный алфавитный ряд.

Список электронных ресурсов указывается в самом конце, после печатных изданий делается подзаголовок «Электронные ресурсы», без кавычек, и, продолжая нумерацию основного списка литературы (печатных изданий).

Для каждого документа предусмотрены следующие элементы библиографической характеристики: фамилия автора, инициалы; название; подзаголовочные сведения (учебник, учебное пособие, словарь и т. д.); выходные сведения (место издания, издательство, год издания); количественная характеристика (общее количество страниц в книге).

### ПРИМЕРЫ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВСЕХ ВИДОВ ПЕЧАТНЫХ ИЗДАНИЙ

#### *Книги одного автора*

Атаманчук, Г. В. Сущность государственной службы: История, теория, закон, практика. – М.: РАГС, 2003. – 268 с.

#### *Книги двух авторов*

Ершов, А. Д., Конопаева А.Д. Информационное управление в таможенной системе. – СПб.: Знание, 2002. – 232 с.

#### *Книги трех авторов*

Кибанов, А. Я., Мамед-Заде Г.А., Родкина Т.А. Управление персоналом: регламентация труда: учеб. пособие для вузов. – М.: Экзамен, 2000. – 575 с.

#### *Книги четырех авторов*

Управленческая деятельность: структура, функции, навыки персонала / К. Д. Скрипник [и др.]. – М.: Приор, 1999. – 189 с.

#### *Книги, описанные под заглавием*

Управление персоналом: учеб. пособие / под ред. С. И. Самыгина. – Ростов-на-Дону: Еникс, 2001. – 511 с.

#### *Словари и энциклопедии*

Социальная философия: словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова. – М.: Академический Проект, 2003. – 588 с.

Ожегов, С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.

Чернышев, В. Н., Двинин А.П. Подготовка персонала: словарь. – СПб.: Энергоатомиздат, 2000. – 143 с.

Экономическая энциклопедия / Е. И. Александрова [и др.]. – М.: Экономика, 1999. – 1055 с.

### *Статьи из сборников*

Бакаева, О. Ю. Матвиенко Г.В. Таможенные органы Российской Федерации как субъекты таможенного права // Таможенное право. – М.: Юрист, 2003. – С. 51–91.

Веснин, В. Р. Конфликты в системе управления персоналом // Практический менеджмент персонала. – М.: Юрист, 1998. – С. 395–414.

Проблемы регионального реформирования // Экономические реформы / под ред. А. Е. Когут. – СПб.: Наука, 1993. – С. 79–82.

### *Статьи из газет и журналов*

Арсланов, Г. Реформы в Китае: Смена поколений // Азия и Африка сегодня. – 2002. – N 4. – С. 2–6.

Громов, В. Россия и Европа // Известия. – 1999. – 2 марта. – С. 2.

### *Описания официальных документов*

О базовой стоимости социального набора: Федеральный Закон от 4 февраля 1999 N 21-ФЗ // Российская газ. – 1999. – 11.02. – С. 4.

О правительственной комиссии по проведению административной реформы: Постановление Правительства РФ от 31 июля 2003 N 451 // Собрание законодательства РФ. – 2003. – N 31. – Ст. 3150.

О мерах по развитию федеральных отношений и местного самоуправления в Российской Федерации: Указ Президента РФ от 27 ноября 2003 N 1395 // Собрание законодательства РФ. – 2003. – Ст. 4660.

## ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СПИСКА ЛИТЕРАТУРЫ

### Литература

1. Агафонова Н. Н., Богачева Т.В., Глушкова Л.И. Гражданское право: учеб. пособие для вузов / под общ. ред. А. Г. Калпина; изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Юрист, 2002. – 542 с.

2. Атаманчук, Г.В. Сущность государственной службы: История, теория, закон, практика. – М.: РАГС, 2003. – 268 с.

3. Кузнецов Е. Механизм запуска инновационного роста в России // Вопросы экономики. – 2003. – N 3. – С. 19–32.

4. Экономика предприятия: учеб. пособие / Е. А. Соломенникова, В. В. Гурин, Е. А., Прищенко, И. Б. Дзюбенко, Н. Н. Кулабухова – Новосибирск: НГУ, 2002. – 243 с.

5. Hahn, Frank. The Next Hundred Years. Economic Journal, January, 1991, 101 (404) – pp. 47–50.

6. Holland, John H.; Holyoak, Keith J.; Nisbett, Richard E. and Thagard, Paul R. Induction: process of inference, learning and discovery. Cambridge, MA: MIT Press, 1986. – 302 p.

7. Macroeconomics. A European Text. Michael Burda, Charles Wyplosz. Oxford University Press. 1993. – 486 p.

### *Электронные ресурсы*

8. Электронный учебник по статистике. Statsoft, Inc. [<http://www.statsoft.ru/home/textbook.htm>] (18.01.2007).



Вышел из печати двухтомник:

**Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова**

Русский региональный ассоциативный словарь (Европейская часть России).

Том I. От стимула к реакции М.: Московская международная академия, 2018. – 560 с.

Том 2. От реакции к стимулу. М.: Московская международная академия, 2019. – 704 с.

Русский региональный ассоциативный словарь (ЕВРАС) – словарь, созданный по результатам массового ассоциативного эксперимента с жителями европейской части РФ. Испытуемыми по традиции были студенты вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Воронежа, Твери, Сыктывкара, Ростова-на-Дону, Владимира, Калуги, Рязани, Курска, Мурманска, Ижевска, Ульяновска в возрасте от 17 до 25 лет с родным языком русским – всего около 5500 человек. Эксперимент проводился с группами испытуемых в письменной форме с помощью анкет, которые включали 100 слов-стимулов из списка 1000 наиболее частотных слов русского языка с некоторым числом «экспериментальных» стимулов. Авторы сознательно включили в список 700 слов-стимулов из списка стимулов Русского ассоциативного словаря, чтобы иметь возможность изучать изменения, которые произошли в обыденном сознании русских в начале XXI века.

ЕВРАС включает Прямой словарь – от стимула к реакции (40,5 а.л.) и Обратный словарь – от реакции к стимулу (55,5 а.л.).

Словарь предназначен для широкого круга пользователей: ученых лингвистических и нелингвистических специальностей, студентов, изучающих русский язык в России и за ее пределами, преподавателей и всех, кто интересуется живым русским языком.

Ассоциативный словарь может найти практическое применение в области журналистики, социального проектирования, рекламной и иных сферах гуманитарной деятельности, где востребованы знания о русском языке и культуре его носителей.

Заказать словарь можно в ММА:

телефон +7(495) 616-43-23, e-mail: info@mmamos.ru

и в секторе этнопсихолингвистики Института языкознания РАН.