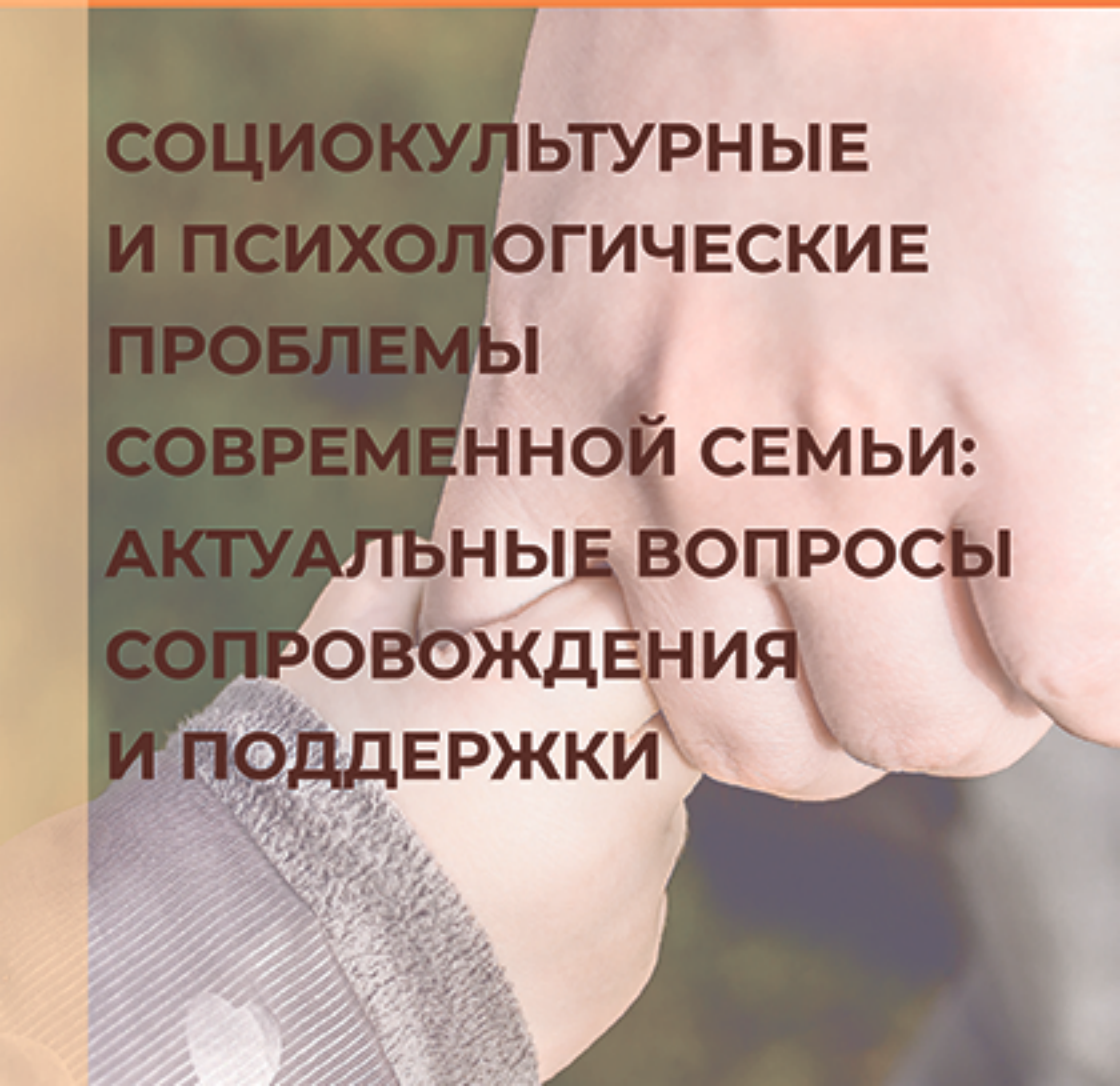
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»



СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого»

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ

Сборник материалов
VII Международной научно-практической конференции
(Тула, 17 ноября 2021 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 316.6:37.0(082)
ББК 94.3
С69

Рецензенты: **Тихомирова Татьяна Николаевна**, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», член-корреспондент РАО, научный руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе образования РАО (г. Москва);
Максименко Елена Георгиевна, доктор психологических наук, доцент ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР)

Редакционная коллегия: **Степанова Наталия Анатольевна**, декан факультета психологии, кандидат психологических наук, доцент (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула);
Филиппова Светлана Анатольевна, доцент кафедры психологии и педагогики, кандидат психологических наук, доцент (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула);
Федотенко Инна Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула);
Пешкова Наталья Александровна, доцент кафедры специальной психологии, кандидат психологических наук доцент (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула);
Слюсарская Татьяна Вадимовна, доцент кафедры специальной психологии, кандидат психологических наук, доцент (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула)»

Дизайн обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

С69 Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки : материалы VII Мфеждународной научно-практической конференции (Тула, 17 ноября 2021 г.) / науч. ред. Н.А. Степанова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – 304 с.

ISBN 978-5-907411-86-9

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки», состоявшейся 17 ноября 2021 г. на базе Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого. В конференции приняли участие специалисты разных областей, среди которых преподаватели высших учебных заведений, сотрудники научных лабораторий, практикующие специалисты, сотрудники детских образовательных учреждений, студенты старших курсов из России, Республики Беларусь, Республики Болгарии и Донецкой Народной Республики. В материалах сборника рассматриваются вопросы сопровождения и поддержки современной российской семьи; особенности сопровождения и поддержки семей, имеющих детей с отклонениями в здоровье, развитии и поведении; проблемы формирования компетентности родителей и педагогов в области профилактики экстремизма и обеспечения безопасности ребенка в современной информационной среде; подготовка педагогов к работе с родителями.

Статьи представлены в авторской редакции.

© ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», 2021

ISBN 978-5-907411-86-9
DOI 10.31483/a-10315

© Издательский дом «Среда», 2021

Предисловие

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» представляет сборник материалов VII Международной научно-практической конференции «Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки».

Данная конференция прошла в ТГПУ им. Л.Н. Толстого 17 ноября 2021 г. в дистанционном формате. В ней приняли участие более 150 человек. Пленарное заседание и работа мастер-классов конференции проходили онлайн с использованием цифровых платформ zoom, meet.google.

Проблемы современной семьи, обсуждение которых осуществлялось в рамках международной научно-практической конференции, нашли отражение в научных публикациях и докладах учёных, психологов и педагогов-практиков как из России, представленной многочисленными городами (Москва, Санкт-Петербург, Волоколамск, Калининград, Курск, Липецк, Магнитогорск, Новосибирск, Рязань, Тольятти, Тула, Уссурийск, Хабаровск), так и из Республики Беларусь (Минск, Гродно), Республики Болгарии (Варна).

Основные направления работы конференции были следующие: актуальные вопросы сопровождения и поддержки современной российской семьи; семейные перспективы человека в изменяющемся мире; особенности сопровождения и поддержки семей, имеющих детей с отклонениями в здоровье, развитии и поведении; подготовка педагогов к работе с родителями; воспитание семейных ценностей: партнерство семьи, школы и общества; правовые проблемы современной семьи; особенности взаимодействия в межнациональном браке и межпоколенной семье; организация психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка-билингва; семейное насилие: междисциплинарный взгляд; основы семейной медиации.

На пленарном заседании выступающие обратились к проблеме рассмотрения социально-психологических механизмов и условий успешной социализации ребенка в семье (Краснощеченко И.П., доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО КГУ им. К.Э. Циолковского (г. Калуга, Россия); рассмотрены важные направления в организации психологической поддержки семьи и молодежи в условиях военного конфликта (Максименко Е.Г., доктор психологических наук, доцент кафедры психологии, ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика).

Роль семьи в современном экологическом образовании Республики Казахстан осветила Длимбетова Г.К., доктор педагогических наук, профессор Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, член Общественного Совета по экологическому образованию стран – участников СНГ (г. Нур-Султан, Казахстан); Березкина Е.А., педагог-психолог, руководитель профессионального сообщества педагогов-психологов (г. Тула, Россия) поделилась опытом организации дистанционных форм взаимодействия психолога с родителями как основы партнёрских отношений в современной образовательной организации; Степанова Н.А.,

кандидат психологических наук, декан факультета психологии (ФГБОУ ВО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия) осветила вопрос о семейном образовании как альтернативной форме получения образования детьми-билингвами; в докладе Желевой Е.Г., кандидата педагогических наук, профессора Медицинского университета им. «Проф. Доктор Параскев Стоянов» (г. Варна, Болгария), рассмотрен экологический подход к развивающейся личности в семье.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами России (Москва, Санкт-Петербург, Альметьевск, Белгород, Биробиджан, Казань, Курган, Магнитогорск, Набережные Челны, Новомосковск, Ростов-на-Дону, Рязань, Саратов, Тула, Узловая), Республики Беларусь (Минск), Республики Болгарии (Варна) и Донецкой Народной Республики (Донецк).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ), университеты и институты России (Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Курганский государственный университет, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Московский государственный лингвистический университет, Набережночелнинский государственный педагогический университет, Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, Санкт-Петербургский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Южный федеральный университет), Республики Беларусь (Белорусский государственный университет, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка), Республики Болгарии (Медицинский университет «Проф. Доктор Параскев Стоянов») и Донецкой Народной Республики (Донецкий национальный университет).

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, преподаватели вузов, научные сотрудники, педагоги-психологи, аспиранты и студенты. Группа образовательных организаций представлена детскими садами и учреждениями дополнительного образования.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов VII Международной научно-практической конференции «Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки», содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный научный редактор
канд. психол. наук, доцент.
декан факультета психологии
Тульского государственного педагогического
университета им. Л.Н. Толстого
Н.А. Степанова

Оглавление

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ

Ануфриева И.А., Панферова Е.В. Роль семьи в развитии инициативы и самостоятельности у детей 5-6 лет 10

Барихина М.В., Свиридова Н.О., Ильина Е.И. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия педагогов дополнительного образования с родителями воспитанников 14

Забурдаева В.М., Селезнева Ю.А. Психологическая поддержка семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья 18

Залыгаева С.А., Шалагинова К.С. Особенности детско-родительских отношений в неполных семьях 21

Карандеева А.В. Работа социального педагога с неблагополучными семьями 24

Максименко Е.Г. Психологическая поддержка семьи и молодежи в условиях военного конфликта 27

Наумкина И.Л. Психолого-педагогическое сопровождение развития совладающего поведения у старших дошкольников 36

Тупикина Д.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор эффективного взаимодействия с родителями 40

Цуканова М.С., Слюсарская Т.В. Организация работы по развитию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью в рамках семьи 44

Шаповалова А.И., Федотенко И.Л. Сопровождение семьи в целях развития творческих способностей дошкольников в изобразительной деятельности 48

СЕМЕЙНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЧЕЛОВЕКА В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Букарева А.Р., Протоколистова А.А., Бобровникова Н.С. Влияние материнской депривации на конфликтное поведение подростков – воспитанников детского дома 51

Вербицкая О.Н. Семья как фактор резилиентности личности 54

Ерошина Д.А., Бобровникова Н.С. Психологические особенности периода адаптации пятиклассников. Важность родительской поддержки .. 57

Степашкина В.А., Данилова В.Н. Анализ современных тенденций в представлениях о ценности брака и семьи у мужчин и женщин 61

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ЗДОРОВЬЕ, РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ

Алексанина Е.А. Особенности когнитивных функций у школьников с задержкой психического развития, испытывающих трудности в обучении ... 65

Байсурина В.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи младшего школьника с расстройством аутистического спектра 68

Бобылева Ю.Э. Коррекция детско-родительских отношений детей с задержкой психического развития 71

Борисова Е.А., Шкляр Н.В. Особенности сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии 73

Бочкова Е.С. Особенности практической работы родителей по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 78

Бреева П.А. Возможности альтернативной коммуникации в семьях детей с расстройством аутистического спектра 81

Бровина С.С., Кувшинова И.А. Роль семьи в процессе социализации детей с детским церебральным параличом 85

Вахтурова Я.С., Васина Ю.М. Роль семьи в развитии волевых качеств у детей шести лет с задержкой психического развития 87

Венёвцева Д.А. Использование дидактических игр для развития образной памяти у старших дошкольников с речевыми нарушениями в условиях семьи 89

Виноградова Л.Э. Особенности использования дидактических игр на развитие морфологической стороны речи в семейном воспитании 91

Волкова Е.В. Причины и особенности развития детей с нарушением интеллекта 94

Деняева Е.И. Развитие наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха 97

Жукова А.С. Коррекция коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития 100

Зязева И.В., Слюсарская Т.В. Роль семьи в воспитании и социализации личности ребенка с нарушением зрения 103

Ивлиева А.К., Слюсарская Т.В. Особенности сопровождения и поддержки семьи, имеющей ребенка с нарушением зрительного восприятия 106

Ионова С.А. Участие семьи в коррекции психомоторной сферы младшего школьника с расстройствами аутистического спектра 108

Кирякина А.В., Слюсарская Т.В. Роль семьи в воспитании и развитии наглядно-образного мышления старших дошкольников, имеющих зрительные патологии 111

Кобелева Д.В., Долгушина Н.А. Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья 115

Колычева Е.В., Кокорева О.И. К вопросу о развитии произвольного внимания у детей с интеллектуальными нарушениями в условиях семьи 119

Корнеева Д.Г., Хаидов С.К. Теоретическое обоснование психолого-педагогического сопровождения повышения мотивации студентов техникума с нарушением слуха в получении высшего образования 123

Корнякова С.О., Степанова Н.А. Роль семьи в профессиональном самоопределении подростка с ОВЗ 126

Леонова Е.Р. Особенности сопровождения родителей детей с расстройством аутистического спектра..... 129

Максимова Д.А. Особенности семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью..... 133

Махова К.В., Степанова Н.А. Социокультурная инклюзия: участие семьи в подготовке ребёнка с РАС к походу в музей 136

Морковина В.Р. Развитие темпо-ритмической стороны речи при заикании у детей дошкольного возраста..... 138

Петровская Е.В., Слюсарская Т.В. Современная семья и её проблемы в эмоциональной регуляции поведения детей с задержкой психического развития..... 140

Пешкова Н.А. Сопровождение детско-родительских отношений как условие эмоционального благополучия школьников с умственной отсталостью..... 143

Почуева В.В. Возможности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях семьи 146

Прохорова А.А., Пешкова Н.А. Понятие семьи и взаимоотношения «семья – школа – ребенок»..... 150

Самсонова Н.И., Пешкова Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития произвольной памяти младших школьников с задержкой психического развития..... 153

Сидорина Е.А., Пешкова Н.А. Развитие слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи..... 156

Симинякина Л.В., Пешкова Н.А. Роль семьи в формировании жизненных ценностей как составляющей психологического благополучия студентов с инвалидностью..... 160

Слепович Е.С., Поляков А.М. Психологическая помощь родителям ребенка с отклонениями в психофизическом развитии..... 163

Солопова К.И. Особенности сопровождения и поддержки семьи, имеющей ребёнка с расстройством аутистического спектра 167

Степанова Н.А., Ануфриева М.А. Взаимодействие родителей и ребенка с ЗПР как условие успешного формирования коммуникативных навыков..... 170

Суркова Е.С., Пешкова Н.А. Роль семьи в формировании коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра..... 173

Сурова А.О. Развитие пространственной ориентировки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях семьи..... 177

Тасимова Ю.В., Кувшинова И.А. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих ребенка с задержкой психического развития..... 180

Уткина Ю.С., Пешкова Н.А. Снижение агрессивного поведения у младших школьников с умственной отсталостью..... 184

Федотова А.А., Селезнева Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих подростков с девиантным поведением..... 190

Читадзе И.Д. Детско-родительские отношения детей с нарушением зрения 193

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

Кудряшова Н.М. Проблемы организации подготовки будущих учителей начальных классов к работе с родителями 196

Турамуратова Н.А. Подготовка педагогов к работе с родителями детей с особыми образовательными потребностями 201

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВА

Андрюшкова Н.П. Инфантилизм: факторы инфантилизации личности....206

Беляева Н.Л., Сунгатуллина Р.Р. Особенности работы и создание условий по формированию представлений «образа семьи» у детей старшего дошкольного возраста (из опыта работы) 209

Дышлюк И.С. Взаимоотношения семьи и школы: проблемы диалога ...213

Каменева И.Ю. Современные особенности интериоризации традиционных семейных ценностей в процессе социализации в семье и школе 215

Ломова Д.Н., Бобровникова Н.С. Семья как фактор успешного развития учебной мотивации подростка 218

Пономарева Т.М., Чукаев О.В. Семья как фактор выбора профессиональной траектории выпускниками педагогических классов....222

Сочнева А.В. Влияние семейной ситуации на уровень развития социального интеллекта несовершеннолетних..... 226

Сычева А.И., Бобровникова Н.С. Тревожность в старшем подростковом возрасте. Значимость семьи в период подготовки к экзаменам 229

Цзо Ц. Музыкальное воспитание детей в китайской семье..... 232

Чирикова Э.И., Меркурьева Ю.Б., Каюмова А.Р. Психолого-педагогические основы формирования лексического запаса иностранного языка у детей дошкольного возраста..... 236

ЮВЕНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Лаврентьев М.В. Методы воспитания трудом в исправительно-воспитательном заведении для несовершеннолетних правонарушителей «Ам-Урбан» в Германии в начале XX в. 240

Лаврентьев М.В. Финансирование земледельческой колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» во Франции в XIX в. 243

Лебединец Н.В. Представительство в гражданском процессе: к вопросу защиты прав и интересов детей 246

Тронина Е.Г. Конституционное закрепление ценностных основ воспитания детей в Российской Федерации 249

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ БРАКЕ И МЕЖПОКОЛЕННОЙ СЕМЬЕ

Подпругина В.В. Сравнительный анализ стилей эмоционального воспитания в межнациональных браках 252

Пронина Н.А. Профилактика эмоционального выгорания у людей, занятых уходом за пожилым больным членом семьи 256

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА

Асмаловская О.А. Профилактика коммуникативной дезадаптации детей-билингвов 260

Житникова А.В., Васина Ю.М. Актуальные проблемы речевого развития детей, воспитывающихся в двуязычных семьях 262

Зеленова О.А. Семейное образование как форма обучения детей с билингвизмом 264

Лещенко С.Г. Создание речевых ситуаций в семье как прием логопедического воздействия на детей-билингвов 267

Семина А.И. Детский билингвизм как актуальная проблема современности 270

Тахмезова А.Р. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инофонов в период школьного обучения 272

ОСНОВЫ СЕМЕЙНОЙ МЕДИАЦИИ

Клышевич Н.Ю., Оскина О.А. Ролевые ожидания и притязания женщин с различной удовлетворенностью браком 276

Писанкина Д.С., Дурач Д.А., Черных К.С., Макконен К.Ф. Современные проблемы жестокого обращения с детьми в семьях 280

Тинькова И.Э. Особенности медиации в семейных отношениях 284

Туревская Е.И., Хвалина Н.А. Личностные особенности подростков из семей, находящихся в состоянии развода 286

Шестакова У.Д. Потенциал медиации в работе с расстройствами пищевого поведения у подростков 290

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ

Двойнова В.А. Влияние семейных традиций на воспитание подрастающего поколения: экологические вопросы 294

Желева Е.Г. Экологический подход к развивающейся личности в семье 296

Стародубцева М.В., Романова Е.В. Задачи экологического воспитания в семье и способы их реализации 299

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ

Ануфриева Ирина Александровна
студентка
Научный руководитель
Панферова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ИНИЦИАТИВЫ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

***Аннотация**: в последние годы наблюдается обострение интереса исследователей к проблеме развития инициативы и самостоятельности у детей дошкольного возраста. При этом появляется все больше данных, что критически важным периодом развития у ребенка инициативно-волевых качеств является возраст 5–6 лет, когда модель поведения ребенка в значительной степени терпит ощутимые перемены. К сожалению, многие исследователи сосредотачивают свое внимание на развитии детской инициативы в рамках педагогических подходов, применяемых в системе дошкольных учреждений. Между тем все же основной социальной средой для дошкольника является семья, и именно в семье может быть достигнут наибольший прогресс в формировании из ребенка поистине инициативной и самостоятельной личности. Анализу подобных возможностей семьи и посвящена статья.*

***Ключевые слова**: семья, дети, инициатива, самостоятельность.*

Становление человека проходит через многотрудный путь развития множества личностных и социальных качеств, когнитивных способностей и навыков практической деятельности. Человек не рождается, зная, как вести себя в обществе, ему приходится проходить этап детва, когда он познает окружающий мир и учиться многим формам поведения в окружающей среде. При этом формы поведения ребенка усложняются, по мере того как он растет.

На протяжении все человеческой истории для подавляющего большинства детей формирование личности начиналось и проходило в кругу семьи и дома. И действительно, если не вдаваться в правовые тонкости статуса семьи, то семья представляет собой такую ячейку общества, члены которой связаны брачными и родственными отношениями, общностью быта и системой социальных контактов, в том числе формированием внутренних систем обучения, механизмов социальной циркуляции и мобильности [6, с. 210].

Формирование личности ребенка в семье происходит во многих формах. Иногда дети учатся напрямую, когда им что-то говорят другие члены семьи, в том числе, рассказывая истории, объясняя собственное и чужое поведение, отвечая на детские вопросы. Однако наиболее распространенный способ познания для детей – это наблюдение за повседневной жизнью. Можно сказать, что семья в широком смысле, и особенно родители, – это первые учителя своих детей. Члены семьи в первую очередь несут ответственность за выработку личностных качеств, физическое, эмоциональное и моральное развитие, образование детей, по крайне мере, до тех пор, пока они не пойдут в школу.

Здесь следует подчеркнуть, что хотя физически, эмоционально, социально и интеллектуально ребенок непрерывно развивается на протяжении всего периода детства, это развитие, проходит ряд этапов, один из важнейших из которых наступает на рубеже 5–6 лет. Это связано с тем, что в этом возрасте процессы нейробиологического развития взаимодействуют с социальным опытом детей, обеспечивая большую настойчивость, сосредоточенное внимание, отсроченное удовлетворение и другие компоненты эффективного обучения и решения проблем [9, p. 110].

И важнейшим показателем для детей 5–6 лет является стремление начать утверждать контроль и власть над окружающей средой, проявляя инициативу в планировании деятельности, выполнении задач и решении проблем. Как следствие, если очень маленькие дети, даже проявляя энтузиазм и уверенность в себе, не демонстрируют настойчивости или творческого подхода в решении сложных проблем, то старшие дошкольники, напротив, являются более самостоятельными индивидуумами. Именно в этом возрасте дети подходят к новым возможностям обучения с инициативой и участием, они более настойчивы и с большей вероятностью решают проблемы самостоятельно, творчески, предлагая свои собственные идеи [7, p. 21].

Конечно, этот этап иногда может быть неприятным для родителей и других членов семьи, поскольку у 5- 6-летних детей развивается более сильное чувство уверенности в себе и собственной идентичности, чем когда-либо до этого, и дети начинают лучше контролировать те желания и действия, которые влияют на их жизнь. Такие решения могут варьироваться в выборе друзей, с которыми они играют, игрушек, одежды, общения с отдельными членами семьи на интересующие их темы, видов деятельности, которыми они занимаются, включая «детские хобби» (например, роботы, машины, динозавры и т. д.) и того, как они подходят к решению различных задач. То есть можно говорить о настоятельной необходимости целенаправленного участия семьи в правильном развитии у ребенка инициативы и самостоятельности.

Инициатива, часто и небезосновательно, трактуется как высшая форма активности, являясь важнейшим показателем уровня развития деятельности ребенка и сформированности его личности, характеризующаяся мотивационной готовностью к выполнению той или иной деятельности, определенными знаниями (представлениями) о ходе выполнения ее [3, с. 699]. Известные отечественные исследователи в области воспитания и психологии ребенка, например, ранее Р.С. Буре и Г.Н. Година, явственно

подчеркивали связь инициативы с проявлением самостоятельности детьми дошкольного возраста [1, с. 5]. А позднее Е.П. Ильина прямо указала именно на самостоятельность, как на важнейший компонент инициативы, связывая это с тем, что волевые действия всегда являются инициативными и чем больше развита у них подражательность, тем менее проявляется самостоятельная инициатива [2, с. 59]. Самостоятельность стоит отделять от способности к самообслуживанию, ведь подлинная самостоятельность вырабатывается, по-настоящему, только в условиях, когда ребенок начинает сам определять для себя цели и задачи своей деятельности, соотнося их с собственными мотивами и потребностями. При этом, по верному замечанию Е.В. Трифоновой: «Несформированность опыта самостоятельной деятельности, а значит – самостоятельной постановки целей, определения задач и нахождения путей их разрешения в дошкольном возрасте, приводят к серьезным проблемам у школьников [4, с. 36].

Конечно, члены семьи могут захотеть направить детей в выборе друзей, занятий или интересов, но надо быть готовым к тому, что дети будут сопротивляться и настаивать на собственном выборе. И хотя зачастую это приводит к конфликтам с родительскими желаниями, важно дать детям возможность сделать такой выбор. При этом очень ценно, чтобы все члены семьи продолжали соблюдать границы безопасности в выборе решений, в том числе, где гулять, самостоятельно переходить дорогу и т. д. Наилучший вариант, это побуждать детей делать правильный выбор с помощью моделирования и положительного подкрепления [8, p. 24]. Например, члены семьи могут вовлекать детей возраста 5–6 лет в решение, что надеть, во что поиграть или кому позвонить. И это вовсе не обязательно означает, что у них есть полная свобода действий. Лучше просто предоставь им два или три варианта, а затем похвалить их за отличную способность сделать выбор.

Стоит подчеркнуть, что дети 5–6 лет любят помогать родным. Если позволить ребенку помогать, то это укрепляет его уверенность в себе. А в дополнение к укреплению самостоятельности, это отличный инструмент для успокоения или перенаправления поведения, давая детям чувство контроля над происходящим. Но при этом помощь не должна быть директивной, а следствием собственной инициативы или подспудного вовлечения в нее ребенка.

На этом этапе развития детей важную роль играют игра и воображение. У детей чувство инициативы усиливается, когда им дают свободу выбора не только в практической деятельности, но и поощряют их выдумку в играх и фантазиях. И напротив, когда свободы игровых форм подавляются родными, дети начинают чувствовать, что их собственная инициатива, являются источником негатива в семье, что очень отрицательно влияет на выработку самостоятельного поведения в дальнейшем.

Важно так же упомянуть, что современные исследователи выделяют как минимум два направления в формировании самостоятельности ребенка: формирование самостоятельности личности и самостоятельности мышления [5, с. 72]. И оба эти направления могут развиваться в пределах семьи.

Таким образом, на формирование личности ребенка 5–6 лет в наибольшей степени влияет его семья, поскольку семья является его основной социальной группой. Развитие ребенка происходит физически, эмоционально, социально и интеллектуально, и при этом именно возраст 5–6 лет – это время, когда дети начинают по-настоящему воспринимать себя отдельно от родителей и других взрослых. Дети на этом этапе часто проявляют особый интерес к своей одежде, питанию, играют с лишь определенными вещами и друзьями и высказывают личное мнение, изучают, как далеко они могут «подвинуть» других членов семьи в установлении собственных правил. Важно понимать, что это нормально и даже позитивно, при этом четко осознавать, насколько можно позволить ребенку быть самостоятельным. Возможности членов семьи в отношении развития их инициативы и самостоятельности должны быть использованы с наибольшей эффективностью, что требует активного участия в выработке определенного набора средств и форм предоставления детям возможности проявить инициативу. Тогда процесс наработки самостоятельного поведения окажется для ребенка гораздо более наполнен удовольствиями от своих свершений, чем давлением от ответственности за неправильный выбор.

Список литературы

1. Буре Р.С. Учите детей трудиться. Практикум для воспитателя детского сада / Р.С. Буре и Г.Н. Година. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

2. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.

3. Коротаева Е.В. Подходы к развитию инициативности детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Коротаева, А.В. Святцева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №2. – С. 699–671.

4. Трифонова Е.В. Инициативность и самостоятельность как базисные характеристики личности дошкольника / Е.В. Трифонов // Исследователь (Researcher). – 2018. – №1–2. – С. 35–45.

5. Федак Е.И. Анализ проблемы самостоятельности личности в истории педагогической мысли / Е.И. Федак, А.В.Деникин, И.В. Юдин // Таврический научный обозреватель. – 2015. – №4–2. – С. 71–75.

6. Шарманджиев Д.А. Определения понятия «семья» в социально-философских исследованиях / Д.А. Шарманджиев // Манускрипт. – 2016. – №12–3. – С. 209–211.

7. Eager to learn: Educating our preschoolers. National Research Council / Editors: B.T. Bowman, M.S. Donovan, M.S. Burns. – Washington, DC: National Academy Press, 2001. – 472 p.

8. Erikson E.H. Childhood and Society / E.H. Erikson. – New York: W.W. Norton & Company, 1993. – 448 p.

9. Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation. Board on Children, Youth, and Families; Institute of Medicine; National Research Council / Editors: Allen L.R, Kelly B.B. – Washington, DC: National Academy Press, 2015. – 707 p.

Барихина Марина Владимировна
заместитель директора
Свиридова Наталья Олеговна
педагог-организатор
Ильина Екатерина Игоревна
педагог-организатор

ГБУ ДО «Дом учащейся молодежи «Магнит»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация*: дополнительное образование детей в настоящее время является актуальным предметом государственной образовательной политики. Дети дошкольного возраста и их семьи являются активными потребителями услуг дополнительного образования, которое призвано обеспечить полноценное развитие детей. Ребенок дошкольного возраста в системе дополнительного образования требует особого взаимодействия педагогов дополнительного образования с родителями детей. Соответственно, необходимо психолого-педагогическое сопровождение данного взаимодействия, основные положения которого представлены в статье.*

Ключевые слова*: дополнительное образование, воспитанники дошкольного возраста, родители воспитанников, психолого-педагогическое сопровождение.*

Дополнительное образование детей в современных российских условиях – важная составляющая образовательного пространства, организация которого на основе тщательно продуманных требований может обеспечить поддержку и развитие детей. В «Концепции развития дополнительного образования детей» (2014) отмечается, что «дополнительное образование детей является важным фактором повышения социальной стабильности и справедливости в обществе посредством создания условий для успешности каждого ребенка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семей» [1]. Концепция выделяет функции дополнительного образования детей, в частности, «функцию «социального лифта» для значительной части детей, которая не получает необходимого объема или качества образовательных ресурсов в семье…» [1].

Реализация этой функции возможно только на основе эффективного взаимодействия учреждения дополнительного образования с семьями воспитанников дошкольного возраста, их психолого-педагогического сопровождения. Под психолого-педагогически сопровождением, мы понимаем целостную системно-организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития ребенка [2]. Основными задачами сопровождения семьи с ребенком являются: нормализация детско-родительских

отношений; повышение родительской компетентности в вопросах организации ухода и заботы о детях, их воспитания; содействие в создании условий для успешной социализации ребенка [2]. Процесс сопровождения осуществляется на основе следующих принципов: рекомендательный характер советов; приоритет интересов сопровождаемого; непрерывность и мультидисциплинарность сопровождения.

Организация данной деятельности начинается с изучения семей, выявления психоэмоционального состояния детей, определения стиля воспитания в семье, проблем, с которыми наиболее часто сталкиваются родители [3]. В исследовании участвовали родители 15 воспитанников. Для этого нами использованы следующие методы: методика «Моя семья», анкетирование родителей, беседа. Проективная методика «Моя семья» направлена на выявление особенностей внутрисемейных отношений, изучение отличительных черт отношений в семье. Данная методика базируется на работах В. Хьюлса, А.И. Захарова, Л. Кормана и других исследователей. Проективные методики, как правило, вызывают интерес у детей, понятны и доступны им, поскольку содержанием методики становится следующее: детям предлагается нарисовать рисунок о своей семье, тема и содержание рисунка не уточняется. Согласно методике, психологом делались заключения об психоэмоциональном состоянии детей. Оценивались характерные черты рисунков, их размещение, то, как были сделаны рисунки (штрихи, линии и др.), оценивалось наличие /отсутствие деталей на рисунках. Затем, на основании изучения рисунков были установлены основные психоэмоциональные характеристики: состояние тревожности, агрессивности, конфликтности, эмоциональности. Выраженность и направленность каждого состояния определялась на основе данных, которые описаны в методике «Моя семья». Обобщенные результаты методики «Моя семья» представлены на рисунке 1.

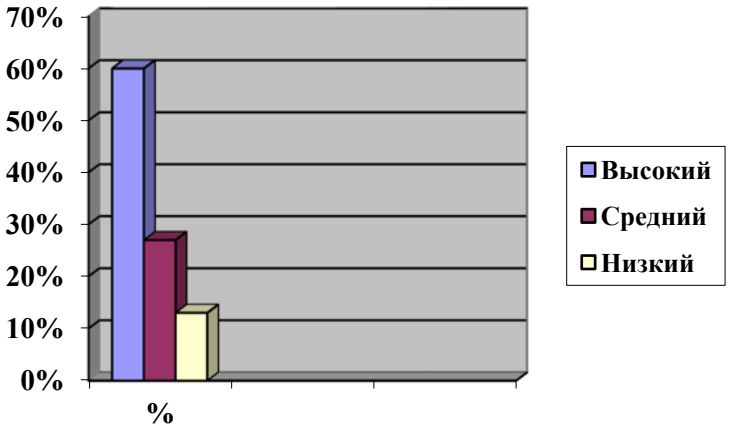


Рис. 1. Обобщенные результаты методики «Моя семья» (уровни нарушения психоэмоционального состояния детей)

Анализ полученных в результате диагностики данных показал, что у детей наблюдается достаточно высокий уровень тревожности, агрессивности и конфликтности в семье.

Мы разработали анкету для родителей «Стиль воспитания в семье». Анкета проводилась с целью выявления стиля и особенностей воспитания в семье. Анкета включала в себя такие вопросы: Часто ли Ваш ребенок заставляет переживать Вас из-за своего плохого поведения? Использует ли Ваш ребенок физическую силу, оскорбления в период ссор с другими детьми? Как Ваш ребенок реагирует на замечания старших? Умеет ли Ваш ребенок сопереживать сказочным персонажам? Под воздействием каких воспитательных мер Ваш ребенок меняет свое поведение? Какие методы воспитания из перечисленных ниже Вы считаете эффективными?

В анкетировании приняли участие родители, где им разрешалось отвечать на вопрос одним вариантом ответа. Анкета предполагала выявление трех стилей воспитания: авторитарного (характеризуется жесткой родительской позицией, применением непедагогических методов воспитания), демократического (предоставление ребенку разумной свободы действий, реализация личностно-ориентированной модели воспитания), либерально-попустительского (отсутствие в действиях родителей системы воспитательных воздействий, воспитание от случая к случаю).

Анализ результатов показал, что в восьми семьях преобладает авторитарный стиль воспитания, в шести семьях – демократический, и в одной семье либерально-попустительский. Из этого следует, что большинство семей не обладают знаниями в вопросах воспитания детей и нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении.

Для того, чтобы определить, насколько родители удовлетворены психолого-педагогическим сопровождением и имеют ли трудности в воспитании детей, мы разработали анкету «Удовлетворенность родителей психолого-педагогическим сопровождением». Состоит анкета из следующих вопросов:

1. Какие трудности Вы испытываете в воспитании ребенка?
2. Достаточно ли информации, которую Вы получаете от педагогов дополнительного образования по воспитанию и развитию детей?
3. Удовлетворены ли Вы качеством проведения педагогами дополнительного образования мероприятий с родителями? (Консультации, родительские собрания, круглые столы и т. д.)

Родители удовлетворены качеством проведения мероприятий педагогами с родителями, однако данной информации явно недостаточно, поскольку большинство родителей признались, не имеют достаточного опыта и знаний в воспитании и развитии детей. Таким образом, мы делаем вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение осуществляется, но не в полном объеме и требуется систематизация и совершенствование имеющейся работы.

С помощью беседы мы выяснили наиболее популярные у родителей формы взаимодействия с учреждением дополнительного образования.

– консультативно-рекомендательные формы. Можно выделить разные уровни консультирования. Так, консультирование может вестись в ряде случаев на чисто информационном уровне, когда педагог в ходе одной-двух встреч обеспечивает родителей определенными необходимыми ему

сведениями. Другой уровень консультирования – обучение тем или иным навыкам и умениям (поведенческим, социальным), а не просто снабжение информацией. Третий уровень – помощь в активной перестройке оценки действительности, системы отношений к проблеме и способах ее решения;

– информационно-просветительские формы. Педагог по желанию родителей освещает в своих лекциях/консультациях те или иные вопросы семейного воспитания, организации предметно-развивающего пространства, социализации. Слушая лекции специалиста и вопросы других родителей, родители лучше осознают и решают свои проблемы. При информировании родителей большое значение имеет демонстрация или указание источников литературы, желательно использовать видео – и фотоматериалы, демонстрировать развивающие упражнения. Хорошо зарекомендовали себя организация «круглых столов», дискуссий, родительских конференций и клубов, детских праздников и утренников, тренингов, мастер классов с участием родителей.

Общие рекомендации родителям сводятся к следующему:

1. Предоставляйте детям больше самостоятельности. Пусть ребенок делает «открытия» сам, не спешите преподносить ему знания в готовом виде.

2. Проявляйте сами интерес к занятиям, создавайте положительный эмоциональный фон. Пусть ребенок ощущает свои успехи, достижения. Отмечайте его «рост», терпение, старание. Очень важны интонация, эмоциональная окраска высказывания, обращенного к ребенку.

3. Давая негативную оценку действиям ребенка, нельзя говорить: «Ты не умеешь строить, рисовать, лепить и т. д.». В этих случаях ребенок не может сохранить побуждение к данному виду деятельности, утрачивает уверенность в себе, в своих силах, способностях.

4. Нельзя позволять, чтобы негативная оценка деятельности ребенка распространялась на его личность. Оценка личности блокирует развитие ребенка и формирует комплекс неполноценности, заниженную самооценку.

5. Оценивайте объективно возможности и способности своего ребенка. Старайтесь не сравнивать его с другими детьми – только с ним самим. Например: «Сегодня ты выполнил это задание гораздо быстрее, чем вчера!» Такой подход будет ориентировать вашего ребенка на собственное совершенствование.

6. Родители должны создавать такую систему взаимоотношений с ребенком, в которой он будет воспринимать себя только благоприятно (как норму). Лишь в этом случае он может нормально воспринимать чужие успехи.

Подводя итог, мы делаем вывод о том, как важно сотрудничать с семьями детей, проводить с родителями специальную работу для обеспечения их информацией об особенностях развития их ребенка, обучать родителей продуктивным методам помощи детям, активизировать воспитательно-развивающие ресурсы семьи.

Список литературы

1. Концепция развития дополнительного образования детей (утв. Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. №1726-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html/

2. Санникова Л.Н. Оценка качества дошкольного образования: мнение родителей / Л.Н. Санникова, Н.И. Левшина, С.Н. Юревич // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №1. – С. 118–122.

3. Читадзе И.Д. Диагностика специфики детско-родительских отношений детей с нарушением зрения / И.Д. Читадзе, Т.В. Слюсарская // Здоровьесбережение в условиях цифровой образовательной среды: от проблем – к решениям: сборник научных трудов по результатам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2021. – С. 117–122.

Забурдаева Вера Михайловна
магистрант
Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация**: авторы описывают методику работы специалистов ГУ ТО «Тульский областной центр реабилитации инвалидов» с семьями, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья. Специализированная помощь направлена на формирование системы поддержки, оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских и детско-родительских отношений, выработку адекватной родительской модели воспитания и позиции родителей по отношению к особым детям.*

***Ключевые слова**: ограниченные возможности здоровья, педагогическая поддержка семьи, семейный клуб, принятие, сотрудничество.*

Рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья обычно влечёт за собой сложный комплекс эмоциональных переживаний его родителей и близких. Попадая в подобную ситуацию, родители находятся в состоянии глубокого внутреннего конфликта: с одной стороны, они искренне принимают и любят своего ребенка, с другой – испытывают колоссальную физическую и эмоциональную нагрузку в связи с его нездоровьем. В этом случае очень важно найти способ достижения эмоционального равновесия и сформировать максимально комфортные условия жизни для всех членов семьи, поскольку воздействию стресса подвержены не только родители, но и другие дети (братья, сестры), а также старшие члены семьи (бабушки, дедушки).

Для оказания психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в ГУ ТО «Тульский областной центр реабилитации инвалидов» с сентября 2018 года организованна работа «Семейного клуба». Целью клуба является объединение семей с детьми с проблемами развития, взаимодействие семей между собой, оказание им помощи и поддержки.

Важнейшей потребностью этих семей является потребность в полезной профильной информации, формальной и неформальной поддержке родных, друзей, специалистов образовательных и лечебных учреждений, общении с другими родителями таких же детей.

Большинство родителей, обратившихся в ГУ ТО «Тульский областной центр реабилитации инвалидов», отмечают, что у них нет времени, которое они могли бы посвятить себе. Они себя чувствуют занятыми, усталыми, озабоченными, встревоженными, напряженными.

С целью информирования родителей в вопросах воспитания и обучения детей с особенностями развития, в центре проводятся:

– индивидуальные и семейные консультации;

– мастер-классы;

– обучение родителей методам работы с детьми.

Обучение родителей осуществляется в ходе проведения специальных коррекционно-развивающих занятий. Демонстрация приемов работы, сопровождается подробными объяснениями. Постепенно родители начинают овладевать необходимыми навыками и самостоятельно использовать предлагаемые специалистами методы.

Очень полезными оказываются встречи с родителями, которые уже имеют успешный опыт воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Такого рода встречи позволяют снизить уровень тревожности родителей в связи с проблемами ребенка, увидеть возможности эффективного взаимодействия с ним. Обмен опытом не только позволяет найти удачное решение какой-то конкретной проблемы, но и убеждает родителей в том, что они сами способны справиться с возникшими трудностями, а также помочь другим. Направленное воздействие на родителей, не только со стороны психолога, но и со стороны группы позволяет гармонизировать внутрисемейные отношения и обеспечить оптимальное развитие ребенка с отклонениями в развитии.

Встречи с родителями в «Семейном клубе» в ГУ ТО «Тульский областной центр реабилитации инвалидов» проводятся два раза в месяц в согласованные со всеми участниками дни. Количество участников в группах варьируется от 5 до 8 человек, при этом группы не имеют фиксированного состава. Помимо встреч – основной формы работы с родителями – предусмотрены вебинары в формате ВКС, которые имеют консультативный и обучающий характер.

При работе с родителями специалистами центра активно применяются следующие формы работы:

– групповая дискуссия позволяет высказаться и быть услышанными всем членам группы, находить пути достижения цели и решения возникающих проблем;

– элементы психологического тренинга помогают воссоздать и проиграть реальные сложные ситуации и смоделировать их конструктивное разрешение;

– элементы арт-терапии материализуют переживания участников, способствуют их выражению, пониманию, переосмыслению, принятию и/или высвобождению от них;

– аутотренинг способствует выработке способности к расслаблению мышц в состоянии покоя, снятию локального и психоэмоционального напряжения.

Кроме того, ситуативно применяются коммуникативные игры, игры-драматизации, коммуникативные упражнения, музыкотерапия. Как правило занятия в «Семейном клубе» совместно проводят 2–3 специалиста: педагог-психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог, учитель по художественному творчеству и т. д. При необходимости на такие встречи приглашаются юристы, инструкторы ЛФК, музейные работники и другие – в этом случае каждый специалист ведет свою часть занятия. Тематику мероприятий определяют сами родители. Чтобы их выявить интересы и потребности в начале поступления ребенка на реабилитационный курс, который длится от 3 до 6 месяцев, проводится анкетирование мам и пап. На основе полученных запросов специалистами составляется план работы «Семейного клуба» на квартал или полугодие. Ответственным за работу «Семейного клуба» является заведующая отделением.

Структура занятий обычно включает в себя приветствие, разминку, основное содержание занятия, медитацию-визуализацию, рефлексию и ритуал прощания. Каждая часть занятия решает свою задачу. Приветствие и разминка переключает внимание родителей на восприятие новой информации. Основная часть занятия позволяет решить обучающие задачи. Медитация и рефлексия направлена на достижение эмоционального равновесия участников. Во время ритуала прощания создается позитивный настрой на дальнейшую самостоятельную работу родителей с детьми.

За три года работы «Семейного клуба» его посетили и получили помощь порядка 50 семей с особенными детьми.

Основным результатом психокоррекционной работы с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, мы считаем формирование позитивной воспитательской модели «сотрудничество». Коррекция мироощущения и гармонизация самосознания позволяют родителям изменить отношение к себе и к ребенку. Со временем у родителей формируется установка на безоценочное принятие ребенка, на значимость того, что он существует. Деятельность родителей направляется на оказание помощи ребенку.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что осуществление психологической помощи семьям позволяет решать проблемы адресной помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских и детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Акатов. – М., 2003. – 368 с.

2. Алехина С.В. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – МГППУ, 2012. – 156 с.

3. Сабуров В.В. Педагогическая поддержка семей в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Сабуров // Образование людей с ОВЗ в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летнему юбилею Института специального образования / науч. ред.: И.А. Филатова, О.В. Алмазова. – Екатеринбург, 2015. – С. 181–186.

4. Стругова В.Г. Социально-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях реабилитационного центра / В.Г. Стругова // Наука и социум: материалы Всероссийской научной конференции. №3. – 2017. – С. 124–130.

Залыгаева Светлана Александровна
канд. психол. наук, доцент
Шалагинова Ксения Сергеевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

***Аннотация**: в статье рассматриваются проблемы неполной семьи, последствия воспитания ребенка в подобных семьях. Приводятся результаты работы по исследованию особенностей детско-родительских отношений в неполных разведенных семьях.*

***Ключевые слова**: детско-родительские отношения, неполная семья, развод, состав семьи, воспитание.*

Семья является наиболее древним и первичным социальным институтом, основой которого выступают взаимоотношения мужчины и женщины и детско-родительские отношения. Традиционный состав семьи, т.е. наличие обоих родителей, помогает детям в социализации – усвоить ту или иную социальную роль, которая соответствует не только общественным запросам и требованиям, но и особенностям его биологического пола.

За последние десятилетия в обществе отмечается тенденция к обесцениванию традиционного состава семьи. Становится все больше семей с одним из родителей, чаще всего с матерью, которые получили название неполных. А.И. Захаров, О.А. Карабанова, И.М. Марковская, Е.В. Екжанова, С.А. Векилова, В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.Я. Варга полагают, что дети из неполных семей не имеют достаточных образцов ролевого поведения для идентификации и гендерной идентичности, вследствие чего нарушаются социально-психологические условия развития ребенка. Эмоциональная депривация (из-за отсутствия внимания одного или нескольких родителей) и фрустрация потребностей приводят к задержке в эмоциональном и/или психическом развитии, а в особо тяжелых случаях – к формированию негативных эмоциональных установок (недоверие к людям, базовая тревожность, ощущение собственной малоценности) и аутодеструктивных тенденций (вплоть до самоповреждающего поведения), которые начинают преобладать и стимулируют дезадаптивные, деструктивные формы поведения [1; 2; 3].

Наряду с психологическими проблемами у детей и у семьи в целом, существуют также социальные проблемы, связанные с наличием только одного из родителей в семье. Среди них можно выделить следующие: остающемуся с детьми родителю не хватает эмоциональной, материальной и социальной поддержки, обычно предоставляемой супругом, что значительно снижает ресурсы личности в самореализации и воспитании детей; социальная дискриминации ребенка, связанной с отсутствием у него одного из родителей; отсутствие гармоничных семейных и

супружеских взаимоотношений может негативно отразиться в будущем на его собственных брачных отношениях; у ребенка ограничены возможности половой и гендерной идентичности, особенно в условиях, когда дети остаются жить с родителем противоположного пола.

Проблема детско-родительских отношений всегда отражала внимание как отечественных, так и зарубежных педагогов, психологов, ученых и практиков. Рассматриваемые вопросы затрагивают различные сферы детско-родительских отношений: особенности воспитания ребенка и отношение к нему родителей, особенности личности ребенка как результат семейных воздействий, особенности личности родителей, характер супружеских отношений и т. д.

Детско-родительские отношения выступают в качестве важнейшей детерминанты психического развития и процесса социализации ребенка, а также составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы (А.И. Баркан, Л. Беньямин, В.В. Бодалев, А.Я. Варга, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Г.Т. Хоментаускас, Э.Г. Эйдемиллер) [3; 4]. При этом под детско-родительскими отношениями по исследованиям А.Я. Варга, В.В. Столина понимается как психологическая связь родителей с ребенком, выраженная в действиях родителя, его реакциях и переживаниях; а также система непрерывных, длительных, взаимосвязанных, но неравнозначных отношений родителей к ребенку и отношений ребенка к родителям [3]. При этом детско-родительские отношения характеризуются высокой эмоциональной значимостью и для родителей, и для детей, амбивалентностью эмоций в отношении друг друга, их изменением с течением времени и неизбежной сепарацией ребенка от родителей, что порождает внутренние и семейные конфликты.

В отечественной литературе (В.В. Абраменкова, А.Я. Варга, В.Н. Дружинин, А.И. Захаров, И.Н. Кириленко, Е.О. Смирнова, М.В. Соколова) широко обсуждаются вопросы влияния типа взаимодействия взрослого с ребенком на формирование личности последнего. К этому времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье проявляется одним из главных факторов, формирующих характер ребенка и особенности его поведения [1; 3].

Главной отличительной особенностью неполной семьи является наличие только одного родителя и несовершеннолетних детей (или одного ребенка). Неполная семья образуется вследствие расторжения брака, внебрачного рождения ребенка, смерти одного из родителей или раздельного их проживания. В связи с этим различают следующие разновидности неполных семей: осиротевшая, внебрачная, разведенная, распавшаяся. В зависимости от наличия основного родителя выделяют материнские и отцовские неполные семьи. Более подробно в статье мы остановимся на неполной разведенной семье. По мнению А.С. Спиваковской, В.В. Столина, Г.Т. Хоментаускаса, Э.Г. Эйдемиллера, развод приводит к тому, что ребенок получает психологическую травму от того, что родители по какой-то причине не смогли или не захотели жить вместе [3; 4]. Последствиями такой психологической травмы являются появление у ребенка чувства неполноценности, стыда, страха. А.И. Захаров в своих исследованиях по возникновению неврозов у детей и подростков, отмечает, что «неправильное поведение» матери после развода приводит к появлению у детей (особенно у мальчиков) невротических и поведенческих нарушений [3].

С целью выявления особенностей детско-родительских отношений и негативных тенденций воспитания детей в неполных семьях было проведено исследование. В диагностическую программу вошли методики PARI Е.С. Шефер, Р.К. Белл предназначенная для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли); тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана, который дает информацию о субъективной семейной ситуации ребенка, помогает выявить взаимоотношения в семье, вызывающие тревогу у ребенка, показывает, как он воспринимает других членов семьи и свое место среди них; опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). В выборку исследования вошли 10 семей, которые можно квалифицировать как неполные разведённые, во всех случаях ребенка (в 2 семьях 2 детей) воспитывает мать.

Результаты изучения родительских установок PARI в неполных семьях показатели недостаточность эмоционального контакта и излишнюю эмоциональную дистанцию в 6 из 10 исследуемых семей. Также высокий показатель концентрации на ребенке присутствует в 8 семьях, что может свидетельствовать о несамостоятельности ребенка и чрезмерной родительской опеке. Результаты методики изучения родительских установок показали высокую раздражительность – склонность к неадекватным, чрезмерным реакциям на обычные раздражители внешней или внутренней среды, в поведении ребенка у большинства матерей, что объясняется высокой бытовой и социальной нагрузкой мамы, вынужденной воспитывать детей в одиночку. Вспышки раздражительности ребенок может принимать за недостаток любви, наказание или чрезмерную строгость и авторитарность родителей. Установлено, что излишняя концентрация, как и излишняя эмоциональная дистанция, с ребенком связаны с доминированием матери в семье и неудовлетворенностью женщины ролью хозяйки. Излишняя эмоциональная дистанция также связана с «безучастностью» мужа, а излишняя концентрация на ребенке – с зависимостью матери и ограниченностью рамками семьи.

Анализируя результаты, полученные в ходе исследования детско-родительских отношений по методике «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернс и С. Кауфман, определились симптомокомплексы семейной ситуации, то, как ребенок ощущает семейную ситуацию. Ведущими симптомокомплексами оказались тревожность (у 6 из 10 семей), чувство неполноценности в семейной ситуации (у 5 из 10 семей). Как благоприятную семейную ситуацию определили (нарисовали) только 3 ребенка (из 3 семей). При этом все дети отметили, что очень любят родителей, больше всего хотели быть с семьей, что самое главное в жизни семья, что говорит о высокой ценности семьи и потребности в любви и защите.

Результаты опросника родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина, показали, что максимальных значений у большинства семей достигли шкалы «социальная желательность», «симбиоз» и «гиперсоциализация». Что может свидетельствовать о том, что родитель (мама) заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, при этом постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку

самостоятельности никогда. При высоком балле по шкале «гиперсоциализации» в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм, требование от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, навязывание ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. Более половины родительниц используют стратегию стимулирования негативного поведения в своей семье. Ребенок из неполной семьи чаще получает негативное словесное воздействие, например крик, ругань, вследствие чего ребенок обижается, не может рассказать о своих страхах, не понимает ситуации.

Таким образом, в исследуемых неполных (разведенных) семьях присутствуют такие негативные тенденции, как эмоциональная дистанция между матерью и ребенком, высокая степень контроля и требований, тревожность как у родителя, так и у ребенка. Подобные обстоятельства требуют психолого-педагогической поддержки – консультирования матерей, воспитывающих детей в одиночку, помощи в выборе воспитательных стратегий и исследования ресурсов семьи, эмоциональной поддержки матери и ребенка.

Список литературы

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2014. –320 с.

2. Современные проблемы психологии семьи. Вып. 1 / под ред. С.А. Векилова. – СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2007. – 144 с.

3. Столин В.В. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультационной практики / В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.Я. Варга // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. №3 / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989. – 688 с.

4. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.

Карандеева Арина Вячеславовна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ

***Аннотация**: в нашей стране происходят серьезные изменения в институте семьи, а также в сфере реализации обязанностей по воспитанию подрастающего поколения. Семьи, которые не могут реализовать свой потенциал, относятся к категории неблагополучных. Последствия социализации ребенка в такой семье достаточно неблагоприятны. В статье рассмотрена работа с такими семьями социального педагога, который должен быть способен осуществлять ее как с привлечением других служб, так и как собственными силами.*

***Ключевые слова**: неблагополучная семья, социальный педагог, сопровождение.*

Современная российская социальная действительность предъявляет множество требований к воспитанию подрастающего поколения. К сожалению,

воспитательный потенциал современных семей также претерпевает изменения, и не всегда в лучшую сторону. В связи с этим одним из актуальных направлений социально-педагогической деятельности в настоящее время является работа с семьями, не справляющимися со своей воспитательной функцией, то есть относящимися к категории неблагополучных.

Согласно статье 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [2].

Помимо этого, приоритетная роль семьи в защите прав ребёнка отчётливо обозначена в законодательных документах международного и отечественного уровнях: в Конвенции о правах ребёнка, Конституции Российской Федерации. Согласно статье 56 Семейного кодекса Российской Федерации, ребенок имеет право на защиту своих прав и законных интересов; защита прав и законных интересов ребенка осуществляется родителями (лицами, их заменяющими) [1].

Система социальной защиты детства должна непрерывно реагировать на вызовы общества. К сожалению, современные родители достаточно часто возлагают большие надежды на государственные учреждения, пренебрегая своими обязанностями по организации воспитания своего ребенка. В самых запущенных случаях семья не может реализовать этот потенциал в силу причин, которые могут отнести подобные семьи к категории неблагополучных. Это семьи, в которых нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, затруднено удовлетворение ведущих потребностей членов семьи. Самыми беззащитными членами таких семей являются недееспособные, и особенно дети.

К категории неблагополучных можно отнести большое количество видов и типов семей, одним из которых являются малообеспеченные. Таковыми именуются семьи, доход которых ниже прожиточного минимума. Согласно ФЗ «О прожиточном минимуме Российской Федерации», он рассчитывается исходя из стоимости потребительской корзины с учетом суммы, затрачиваемой на обязательные платежи и сборы [3].

Социальный педагог, являясь сотрудником образовательного учреждения, в своей работе достаточно часто встречается именно с этим типом семей. Малообеспеченные семьи могут получить свой статус в силу разных причин. Даже если семья достаточно благополучная в социально-психологическом плане (ребенок желанен и любим, члены семьи дружны и доброжелательны), постоянные попытки родителей выжить путем затраты большого количества времени на заработок могут привести к тому, что ребенок оказывается предоставлен сам себе. Избыток свободного времени может заполняться сомнительными знакомствами и времяпрепровождением, что в дальнейшем может стать причиной сбоев в социализации ребенка и привести к формированию разного рода девиаций.

Также нередко встречается ситуация, когда семья становится неблагополучной из-за химической зависимости одного или обоих родителей от психоактивных веществ (алкоголь, наркомания, токсикомания). В особо тяжких случаях подобные семьи ведут аморальный образ жизни, воспитательный

потенциал не реализуется, и даже наоборот, социализация ребенка может происходить с нарушением его прав вплоть до совершения в насильственных действий, порой даже не со стороны самих членов его семьи. К сожалению, данная категория является самой сложной в работе, и практически все средства социально-педагогического воздействия здесь бессильны.

К неблагополучной также можно отнести семью с одним или несколькими безработными трудоспособного возраста. К сожалению, в отдельных регионах нашей страны, где складывается депрессивная ситуация в отношении трудоустройства, подобные случаи встречаются достаточно часто. Помимо проблем, связанных с нехваткой средств к существованию, в перспективе могут возникнуть проблемы нарушения благополучной психологической атмосферы в семье, у ребенка может сформироваться неадекватное представление о труде, что может негативно сказаться на его активности, стремлении и мотивации реализовать самого себя как профессионала. Это может даже оказать воздействие на его желание получать образование, даже школьное. Усугубить ситуацию может криминогенная обстановка в регионе, в которой ребенок может взять за образец для подражания деятельность преступных группировок для организации своего выживания.

Социальный педагог способен организовать деятельность по минимизации негативных последствий социализации несовершеннолетнего в неблагополучной семье, а также по содействию защите его прав. По мнению М.В. Шакуровой [4], основными действиями социального педагога могут стать следующие:

1) выявление таких семей, а также их основных особенностей: половозрастной состав семьи; уровень образования; место работы и должности трудоспособных членов семьи; возможные или точные причины финансового неблагополучия; наличие членов семьи, имеющих инвалидность; наличие в семье детей, не посещающих образовательную организацию, и др.;

2) выявление основных проблем конкретной семьи и работа по планированию деятельности для их решения;

3) педагогическое и правовое просвещение родителей из неблагополучных семей. Зачастую многие проблемы в таких семьях возникают именно из-за безграмотности родителей и отсутствия сопровождения таких семей социальными педагогами образовательных организаций и сотрудниками служб социально-правовой помощи. Своевременное обращение к специалистам этих сфер может минимизировать негативные последствия актуального семейного неблагополучия. Социальный педагог может заниматься просвещением как в рамках коллективной работы (классные часы, родительские собрания, общешкольные мероприятия с приглашением сотрудников соответствующих служб и пр.), так и индивидуальной;

4) оказание посильной психологической помощи либо направление в случае необходимости в соответствующую службу;

5) оказание посильной правовой или юридической помощи, отстаивание интересов малоимущих и членов их семей, помощь в предоставлении различных консультационных услуг, защита прав малоимущих и т. п. Защита прав может заключаться в соблюдении требований законодательства в отношении малообеспеченных семей (родители, имеющие маленьких детей, не должны попадать под сокращение, в первую очередь, женщины; на предприятиях должны быть льготы для родителей, имеющих детей, в том числе дополнительные 2-3 дня к отпуску и пр.);

6) содействие по организации досуга и отдыха детей. Статус ребенка из малообеспеченной семьи может позволить оформить путевку в дом отдыха, санаторий, либо льготы при посещении творческих кружков и факультативов;

7) оказание помощи в трудоустройстве, в том числе и несовершеннолетним.

Всё вышеперечисленное позволяет сделать вывод, что своевременная и компетентная работа социального педагога по сопровождению неблагополучных семей позволит минимизировать потенциальные риски и последствия сбоев в социализации подрастающего поколения, что благоприятно скажется на социально-психологическом состоянии будущего общества.

Список литературы

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 №223-ФЗ (ред. от 02.07.2021) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (дата обращения: 16.11.2021).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 16.11.2021).

3. Федеральный закон «О прожиточном минимуме в Российской Федерации» от 24.10.1997 №134-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16565/ (дата обращения: 16.11.2021).

4. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Шакурова. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.

Максименко Елена Георгиевна
д-р психол. наук, доцент
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
г. Донецк, Донецкая Народная Республика

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА

***Аннотация**: в статье представлена международная концепция оказания психологической помощи населению в условиях военного конфликта, рассмотрена пирамида мер социально-психологической интервенции, акцентирован уровень специализированной психологической помощи. Автор делится опытом психологической работы в Донбассе, отмечая основные проблемы семьи и молодежи, а также методы их решения. В работе утверждается наличие связи между первичными психотравмами, полученными в онтогенезе до переживания чрезвычайной ситуации, и возникновением посттравматического психического расстройства (ПТСР). Согласно автору, психоаналитическая психотерапия способствует восстановлению психического здоровья лиц с ПТСР.*

***Ключевые слова**: психическое здоровье, чрезвычайная ситуация, военный конфликт, первая психологическая помощь, специализированная психологическая поддержка.*

Проблемы семьи и молодежи, относящиеся к психическому здоровью и психосоциальному статусу, распространены во всех сообществах мира, однако

чаще всего они встречаются среди людей, столкнувшихся с тяжелыми жизненными обстоятельствами, сопряженными с чрезвычайными ситуациями.

Охрана психического здоровья и психосоциальная поддержка (ОПЗПП) – это термин, используемый для обозначения широкого спектра действий, нацеленных на оказание помощи при социальных, психологических и психиатрических проблемах, которые либо уже существовали до чрезвычайной ситуации, либо вызваны ею. Эти действия осуществляются в очень разных контекстах организациями и людьми с разной профессиональной подготовкой, в разных секторах и с разными видами ресурсов [1].

Кризис или чрезвычайная ситуация в широком смысле определяется как наличие угрожающих условий, которые требуют принятия срочных мер. Эффективные срочные меры могут предотвратить эскалацию такого события в бедствие. Под бедствием понимается серьезная дестабилизация функционирования общества, которая влечет за собой крупномасштабные человеческие жертвы, материальные, экономические потери и ущерб окружающей природной среде, последствия которых само общество своими силами не может преодолеть, требуя срочного вмешательства [1].

Военный конфликт – это чрезвычайная ситуация искусственного происхождения, которая способна оказывать разрушительное воздействие на жизнь людей. В результате военного конфликта люди могут погибнуть, получить увечья, дети остаться сиротами, быть подвергнуты насилию, лишиться дома и имущества, привычного образа жизни [4; 5].

Риски, которым подвергаются семья и молодежь в ситуации военного конфликта, зависит от множества факторов, прежде всего количество пострадавших, их проблем в сфере удовлетворения базовых потребностей, уровень государственной организации и стабильности, способности государственных структур реагировать на проблемы пострадавших и др. Особая роль в оказании поддержки пострадавшим отводится психологическим, социальным и психиатрическим службам [4; 5].

В свете чрезвычайных событий в Донецке в 2014–2021 гг. необходимо отметить опыт применения Международного стандарта психического здоровья и психосоциальной помощи в работе с кризисными состояниями личности и особенностями индивидуального реагирования на травмирующие события [1–2; 4–6].

Как было отмечено выше, вопросы психического здоровья и психосоциальные проблемы возникают во всех чрезвычайных ситуациях гуманитарного характера. Акцентируем, что пережитое потрясение, утраты, неопределенность положения и иные факторы, вызывающие травматический стресс, связанный с конфликтом или другими бедствиями, являются причиной повышенного риска возникновения различных социальных, поведенческих, психосоциальных проблем и психических расстройств.

В мировой практике [5] психосоциальная помощь пострадавшим в чрезвычайной ситуации опирается на три важнейших жизненных ресурса:

1. Индивидуальный ресурс (физиологическое состояние, психологическое здоровье, возраст, этап личностного развития, уровень образования, интеллектуальные способности, социальный статус и др.).

2. Семейный ресурс (состав семьи, типы воспитания в семье, особенности взаимоотношений внутри семьи, уровень материального благополучия, лидерство, иерархия, ролевые ожидания в семье).

3. Общество (особенности общества, культура, ценности, влияние церкви).

Военный конфликт вызывает изменения на всех 3-х уровнях. Большое значение имеет фактор длительности конфликта. При краткосрочных конфликтах большинство людей выходят из стресса самостоятельно.

Рис. 1. Ресурсы человека

Проблемы индивидуального ресурса. Пострадавший взрослый человек может испытывать (симптом аутичности) чувство отчуждения от ближайшего окружения и социума в целом; отрешенное состояние от собственных потребностей, что в условиях ограниченного доступа к услугам способно привести к потери физических ресурсов. Особое внимание требуют вынужденные переселенцы, очень бедные слои населения, дети, женщины и девушки, лица с инвалидностью. Переживания людей, находящихся в конфликте, сопряжены с чувствами боли, стресса, злости, недоверия, беспомощности, отсутствия или слабости самоконтроля, потери ориентира во времени и пространстве.

Проблемы семьи. В условиях переживания чрезвычайной ситуации отмечаются риски распада семейных отношений, проявления агрессии, насилия внутри семьи, изменение ролевых статусов в семье (например, потеря работы мужа активировала позицию основного работника у жены или подростка; переезд в другую страну, обусловил ведущую роль ребенка, который в силу гибкой адаптивности, необходимости учиться и взаимодействовать с социумом становится мостом интеграции в местное сообщество). В качестве внешних факторов необходимо отметить утрату имущества, места жительства, закрытие социальных институтов (детские сады, школы, вузы), организаций сферы услуг, промышленных предприятий, что обусловливает необходимость переселения и связанные с ним вопросы адаптации, на которую часто не хватает индивидуальных ресурсов взрослых.

Проблемы социума. В ситуации военного конфликта происходит разрушение системы доверия в обществе, смена авторитетов, установок, правил и норм поведения, вектора развития, что деструктивно влияет на людей, причем сила данного влияния зависит от индивидуальных и личностных особенностей, жизненного опыта конкретного человека. Важным фактором снижения социальных проблем является доступность удовлетворения базовых потребностей: в пище, воде, тепле, безопасности, медицинской помощи.

Международный психосоциальный подход [4–5; 6] к проблеме поддержки людей в чрезвычайной ситуации основывается на идее, что определенное соотношение психологических и социальных факторов обеспечивает благосостояние людей. Термин «психосоциальный» подчеркивает динамику отношений между психологическими и социальными факторами, которые находятся в состоянии взаимного влияния.

Основными факторами выделяют:

– психологические компоненты: мысли, чувства и поведение;

– социальные компоненты: непосредственное социальное окружение, культура, экономика, духовность и др.

Таким образом, психосоциальная работа направлена на процесс улучшения индивидуальных состояний, межличностных отношений и социальных условий жизни. Социально-психологическая интервенция должна учитывать: 1) многоуровневость системы (индивид, семья, общество); 2) необходимость взаимодействия с местным сообществом, администрацией, доступность помощи, группы населения и т. д.

Рис. 2. Модель социально-психологической интервенции

Социально-психологическая интервенция 1 и 2 уровней направлена на удовлетворение базовых витальных потребностей и на поддержку семьи, общин в целом. Психологическая и медицинская помощь 3 и 4 уровней оказывается специалистами психологами, психотерапевтами, врачами. На третьем уровне решаются проблемы стабилизации эмоционального состояния людей, четвертый уровень касается серьезных клинических случаев.

Принципы осуществления социально-психологической помощи:

– обеспечение прав человека;

– оказание внутрисемейной помощи (поддержка семейных взаимосвязей, активных ролевых позиций);

– не навредить;

– осуществление помощи должно быть целостным с планируемым завершением;

– психологическое консультирование должно оказываться в безопасном месте и со всеми членами семьи;

– координировать свою работу с местными профессионалами;
– восстановление структуры прежней жизни;
– создание стабильной психологической помощи.

Большинство людей, у которых восстанавливается удовлетворение базовых потребностей не требуют длительного психологического вмешательства, они самовосстанавливаются.

Рассмотрим более подробно пирамиду мер (рис. 2):

1. Услуги и безопасность. Защита витальных потребностей. Самопомощь и социальная поддержка в сообществе является ключевым элементом, включающим многие секторы общей системы охраны психического здоровья и психосоциальной поддержки. Организации здравоохранения, образования, гуманитарные организации часто привлекают к работе общинных активистов и добровольцев, способных содействовать тому, чтобы члены общины, включая маргинализованные группы населения, повышали эффективность самопомощи и социальной поддержки.

Механизм защиты и оказания психосоциальной поддержки на данном уровне: необходимо оказывать содействие путем поддержки семьи и семейных связей, обучения людей способам предотвращения отлучения детей от семьи, обеспечения соответствующего ухода за отделенными от семьи детьми, а также путем организации поиска пропавших членов семьи и процесса воссоединения отделенных от семьи детей и других членов семьи. По возможности необходимо стремиться к сохранению целостности семей и предоставлять возможность жить в том же районе людям из одного поселка или являющихся членами одной сети взаимопомощи.

В этой связи целесообразно опираться на модель экологического психосоциального развития У. Бронфенбреннера (рис. 3).

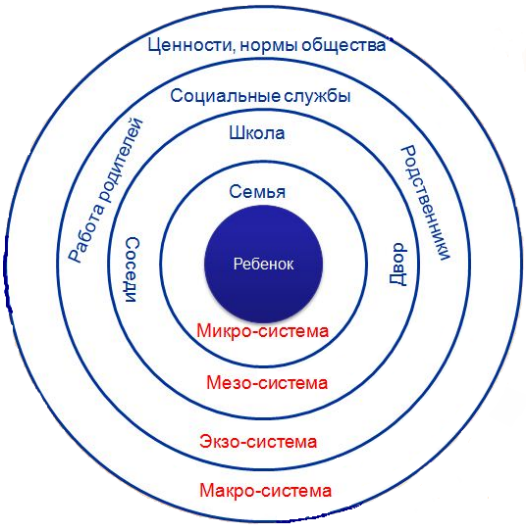


Рис. 3. Модель экологического психосоциального развития У. Бронфенбреннера

Модель методологически объясняет основные принципы оказания психосоциальной помощи, учитывая возрастные особенности социального влияния. Например, дети дошкольного возраста, нуждаются в близости родителей, прежде всего матери. Для младших школьников и подростков кроме родителей будут значимы ровесники, одноклассники, отношение других взрослых (учителей, соседей). Юношество начинает включаться в систему общественных ценностей, в которых приоритетом будут профессиональная самореализация родителей, родственников, других значимых взрослых, имеющиеся в доступности освоения социальные институты. Высшая общественная структура является фундаментом для нижележащих, так как именно она определяет успешность социализации взрослых и, как следствие, процесс социализации детей.

2. Первая психологическая помощь. Наилучшим способом сопровождения острых тревожных расстройств, возникших в результате воздействия сильных стресс-факторов (травмирующих событий), является оказание помощи, построенное на принципах первой психологической помощи, которую часто ошибочно считают лечебным вмешательством. Это, скорее, является выражением человеческой реакции поддержки другого человека, испытывающего страдания и, возможно, нуждающегося в помощи. Она предполагает оказание базовой помощи, направленной на выслушивание пациента, а не на то, чтобы заставить его говорить, на оценку его потребностей и забот, обеспечение удовлетворения основных потребностей, обеспечение оказания социальной поддержки со стороны близких, а также предупреждение причинения вреда в дальнейшем. Первая психологическая помощь основывается на трех принципах: смотреть, слушать, направлять. Подготовленный доброволец должен уметь увидеть нуждающегося в помощи человека, услышать его потребности и направить по адресу удовлетворения потребности. Психологический дебрифинг (т.е. содействие разрядке напряжения путем побуждения индивида к короткому, но систематичному изложению ощущений, мыслей и эмоциональных реакций, возникших у него во время недавнего вызвавшего стресс события) в данном случае нежелателен.

Мероприятия данного уровня включают, в частности, организацию женских групп, занимающихся вопросами гендерного насилия, молодежных групп, сотрудничающих в рамках обеспечения средств к существованию, родительских групп, пропагандирующих позитивное взаимодействие с детьми, а также сопровождение и поддержка родителей маленьких детей и детей, нуждающихся в особом уходе. Сюда входят также молодежные группы, которые распространяют информацию, касающуюся защиты от таких опасностей, как наземные мины, и общинные группы, которые занимаются поиском потерявших друг друга родственников, партнеров, пожилых людей и людей с ограниченными возможностями.

Мероприятия для детей. Следует по возможности поощрять общины организовывать структурированные вспомогательные детские мероприятия образовательного и защитного характера путем применения неформальных средств, таких как обустройство пространств, «дружественных», адаптированных для детей. Механизмы защиты на уровне общины должны включать мероприятия по организации самопомощи, стимулирующие благоприятные психосоциальные условия.

3. Целенаправленная неспециализированная поддержка включает базовую психологическую и психиатрическую помощь. Базовая психологическая помощь включает психологическое консультирование и перенаправление. Для этих целей создаются горячие телефонные линии, мобильные группы психологов, выезжающие в красные зоны. Психологи-консультанты могут помочь с насущными проблемами индивидуального, семейного характера, экстренно стабилизировать эмоциональное состояние и направить при необходимости к психотерапевту. Базовая клиническая психиатрическая помощь предполагает установление первичного диагноза, и экстренную медикаментозную поддержку. Необходимо иметь в наличии основные психотропные препараты и противоэпилептические средства. Лица, получавшие психиатрическое лечение до кризисной ситуации, должны иметь возможность продолжать лечение.

4. Специализированные услуги в клинических, психосоциальных учреждениях. Психиатрические больницы, центры психосоциальной помощи, дома-интернаты являются важными элементами оказания специализированной помощи. Необходимо оказывать финансовое, материальное, методологическое содействие данным учреждениям на государственном и общественном уровнях. Люди в лечебных учреждениях закрытого типа – особая категория нуждающихся. Психиатрические больницы и интернаты для лиц с тяжелыми психическими расстройствами необходимо регулярно инспектировать, особенно в начале чрезвычайной ситуации, ввиду очень высокого риска отсутствия элементарного ухода за ними и жестокого обращения. Во время кризисной ситуации необходимо обеспечивать безопасность, удовлетворение насущных материальных потребностей (вода, питание, кров, санобеспечение и медицинская помощь), должен осуществляться контроль за соблюдением прав человека и оказание базовой психиатрической и психосоциальной помощи.

Организации, занимающиеся предоставлением психосоциальной поддержки и охраной психического здоровья в различных секторах, должны сотрудничать для того, чтобы создать интегрированную систему оказания помощи населению.

В опыте нашей работы [3] непосредственное оказание психологической помощи пострадавшему населению, проживающему в прифронтовых районах, а также внутренне перемещенным лицам: детям, их родителям (опекунам), воспитателям, педагогам и др. на протяжении 2015–2018 гг.

В задачи психологической поддержки входили: анализ эмоционального состояния детей и взрослых посредством наблюдения и с помощью проективных методов; определение ресурсных возможностей детей и их окружения; проведение психологических занятий, способствующих развитию понимания и вербализации своего эмоционального состояния, снижению эмоционального напряжения и развитию позитивного настроя, снижению мышечного напряжения, развитию мелкой моторики, координации телесных движений в пространстве, восстановлению социально-коммуникативных навыков, развитию сплоченности, улучшению социальной адаптации, консультирование взрослого населения по вопросам стабилизации эмоционального состояния, восстановления ресурсов адаптивности и саморегуляции.

Оценивая общую психосоциальную ситуацию, можно констатировать значительный рост психосоматических, невротических заболеваний взрослых и детей; увеличение количества жестких конфликтов в детско-родительских, внутрисемейных отношениях; разобщенность, изолированность в детских и взрослых коллективах, особенно в тех населенных пунктах, где проходили активные боевые действия и которые расположены в непосредственной близости к линии соприкосновения сторон конфликта.

Основные проблемы старшего взрослого и пожилого возраста: одиночество, потребность в заботе, уважении. У лиц ранней и средней взрослости: отсутствие взаимности, неравноправные отношения в диаде, измена и уход партнера, конфликты (разногласия по вопросам воспитания детей, отношения к работе, недовольство материальным положением), алкогольные и другие аддикции. Выявлена потребность в профессиональной самореализации, которая в большинстве не удовлетворяется. Дети и пожилые члены семьи часто воспринимаются как фактор раздражения. В процессе индивидуального консультирования выявляются переживания утраты (друзей, статуса, родного дома, профессии) у переселенцев, чувства отверженности, жалобы на местное население, которое воспринимает их конкурентами [3].

Результаты психологической работы с кризисными пациентами показали, что посттравматическое расстройство не всегда развивается у людей, перенесших чрезвычайную ситуацию. Чаще всего люди переживают период посттравматической тревоги, во время которого могут быть нарушения сна, страхи, навязчивые воспоминания и др., но эти симптомы не усиливаются, не приобретают устойчивый характер, более того, они постепенно ослабляются с течением времени.

Проведенное исследование [3] показало, что пережитая в онтогенезе травма утраты либидного объекта является фундаментом формирования посттравматических стрессовых реакций (ПТСР) с нарушением адаптивности. Из числа пострадавших, обратившихся за психологической помощью и у которых было констатировано ПТСР, 100% имели глубинную первичную травму, связанную с реакцией утраты (смерть матери, тюремное заключение матери, развод родителей, длительная разлука с матерью по различным причинам и т. п.).

Упреждение развития ПТСР возможно при оказании квалифицированной психологической помощи в первые полгода после пережитых травмирующих событий. Травма разрушает привычную картину мира, поэтому первым шагом является обеспечение ощущения безопасности, обучение навыкам саморегуляции эмоционального состояния. Психоаналитически-ориентированная психотерапия, направленная на осознание глубинно-психологических особенностей человека, перенесшего травматический стресс, позволяет снизить риск тяжелейших последствий до минимума.

Посттравматический стресс у детей сопровождается снижением настроения, ухудшением памяти, пессимизмом в отношении будущего, невозможностью устанавливать контакты с окружающими, высокой возбудимостью или, напротив, слабой активностью детей. Сложностью в определении развития ПТСР является характерный для детей длительный период внешне нормального поведения, когда ребенок ведет себя обычным образом. Единственным признаком, свидетельствующем о развитии травматической реакции является избегание разговоров и ситуаций, связанных с пережитым

шоком. Забывание отмечается ведущим механизмом психологической защиты, ребенок как бы все забыл, однако травма оказывает опосредованное влияние на восприятие мира и взаимодействие с другими людьми.

Навязчивые воспоминания у детей часто имеют форму повторяющихся игр, в которых прослеживаются тема или аспекты травмы. Это особый вид игры, когда дети (речь идет о дошкольниках) однообразно, монотонно повторяют один и тот же сюжет игры, не внося туда никаких изменений. Например, ребенок, в реальности упавший с крутой лестницы, постоянно проигрывает эту ситуацию: «Ой, я упал с лестницы, мне очень-очень больно, надо помазать ранку» и т. п. Облегчения в результате игры не наступает, если взрослый не предложит вариант изменения игры, включающий упреждающие действия.

Достаточно долго сохраняются страхи громких голосов, грозы, оставаться одному. Дети отказываются ходить в детский сад, школу, отмечаются изменения привычек питания, сна, предпочтений в интересах, общении и т. п. пережившие испуг дети выражают свои чувства через поведение. Поэтому и психологическая помощь должна осуществляться через телесно-ориентированные приемы и упражнения, невербальные техники, психогимнастику.

По нашему мнению, необходимо разрабатывать и внедрять проекты по развитию духовности, культурно-просветительские, морально-нравственные. Например, бесплатный просмотр кинофильмов с последующим обсуждением, театральные представления в школах, техникумах и т. п. Открытие доступных кружков по актерскому мастерству, литературному, изобразительному творчеству, танцевальных и др., связанных с искусством непосредственно в школах.

В рамках нашего проекта [3] организованы детские пространства, площадки на базе детских садов, школ, домов культуры, амбулаторий, больниц. С целью создания комфорта, пространство для игр оснащалось игрушками, играми, наборами для творчества, которые подбирались с учетом возраста детей. Психологи приезжают в определенное расписанием время. Ограничений для посещения занятий не было. Тренинговые группы детей формировались из учебных классов, детсадовских групп, взрослых – из трудовых коллективов.

В рамках проекта разработаны две коррекционные программы стабилизации эмоционального состояния детей, пострадавших от военного конфликта – для детей дошкольного и младшего школьного возраста и для лиц подросткового и юношеского возраста. В программах использованы: телесно-ориентированные методы (невербальные телесные упражнения, психогимнастика, нейропсихологическая зарядка); психологические игры и упражнения (контактные, развлекающие), ориентированные на групповую сплоченность и направленные на создание доброжелательной и безопасной обстановки; психокоррекционные упражнения, направленные на стабилизацию эмоциональной сферы (арт-методы, игровая терапия, сказкотерапия), включающие элементы обучения безопасной жизнедеятельности и саморегуляции поведения; релаксация, техники детского аутотренинга. Родители имеют возможность присутствовать на занятиях с детьми и активно участвовать в них.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что систематическая психологическая помощь улучшает взаимоотношения в социуме и в целом

способствует восстановлению жизнедеятельности пострадавших от военного конфликта людей. Специфика психологической помощи состоит в создании максимально возможно безопасной, доверительной среды, способствующей восстановлению привычного ритма жизни, возможности реализации игровой, учебной, профессиональной деятельности, социальных взаимодействий людей.

Список литературы

1. Всемирная организация здравоохранения. Оценка потребностей и ресурсов в области охраны психического здоровья и психосоциальной поддержки. Инструментарий для гуманитарных ситуаций. – Женева, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.who.int/about/licensing/copyright_form/en/index.html

2. Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье в чрезвычайных ситуациях. Психические и социальные аспекты здоровья людей в ситуациях, сопряженных с воздействием чрезвычайного стресса. – Женева, 2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.who.int/mental_health/emergencies/mental_health_emergencies_russian.pdf

3. Максименко Е.Г. Психология самодепривации личностного развития субъекта: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.01 / Е.Г. Максименко. – Киев, 2017. – 705 с.

4. Минимальные стандарты по защите детей при оказании гуманитарной помощи. Рабочая группа по защите детей (РГЗД). – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cpwg.net

5. Проект «Сфера». Гуманитарная хартия и минимальные стандарты, применяемые при оказании гуманитарной помощи. Проект «Сфера». – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sphereproject.org

6. World Health Organization. WHO ethical and safety recommendations for researching, documenting and monitoring sexual violence in emergencies. Geneva, WHO, 2007. URL: http://www.who.int/gender/documents/OMS_Ethics&Safety10Aug07.pdf

Наумкина Ирина Леонидовна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация*: в статье представлены результаты эксперимента, проведенного на базе дошкольного образовательного учреждения, задачей которого являлось теоретически обосновать и экспериментальным путём апробировать возможности развития совладающего поведения у детей старшего дошкольного возраста. Представлены итоги тестов по исследованию у детей уровней развития совладающего поведения. Обоснована важность использования программы по развитию навыков совладающего поведения у детей.*

Ключевые слова*: совладающее поведение, стресс, психолого-педагогическое сопровождение, старшие дошкольники.*

Проблеме исследования процесса развития совладающего поведения детей в старшем дошкольном возрасте уделяется большое внимание.

Особую актуальность приобретают вопросы переживания детьми стрессовых ситуаций.

Вопросов развития совладающего поведения касались С. Фолькман, Р. Лазарус, А. Биллингс, Р. Моос, М. Зендер, А. Хаммер, Н.М. Лыкова, С.К. Нартовой-Бочавер, А.Н. Фоминова, Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, Е.В. Кожевникова и др. Особое внимание к этой проблеме вызывает дошкольный возраст – период, когда формируются первые формы адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Социальная среда в условиях образовательного учреждения может являться для ребенка источником стресса и ставит перед необходимостью приспособления к ее требованиям. Развитие навыков совладающего поведения является необходимой составляющей адаптивного социального поведения.

Наше исследование проводилось на базе муниципального казённого дошкольного образовательного учреждения «Детский сад общеразвивающего вида №5» г. Кимовска Тульской области. В исследовании приняли участие 18 воспитанников старшей группы в возрасте 5–6 лет. Целью являлось: теоретически обосновать и экспериментальным путём апробировать возможности развития совладающего поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Были использованы методики: «Фильм-тест» Рене Жиля, оценивались степень конфликтности, агрессивности, реакции на фрустрацию и стремление к уединению; «Опросник для изучения чувствительности к наказанию и вознаграждению у детей» (В.Б. Кузнецова, Е.Р. Слободская); «Карта оценки детских защитных механизмов», разработанной на основе методики К. Перри и Р. Плутчика (модификация Е.В. Чумаковой, 1999), направлена на изучение видов психологических защит у детей дошкольного возраста; тест «Дерево» (Д. Лампен, в адаптации Л.Д. Пономаренко), исследование адаптации детей в коллективе и социальное взаимодействие со сверстниками; изучение сформированности уровня самооценки у детей по методике «Лесенка» (В. Г. Щур).

По итогам исследования были получены следующие результаты:

– методика «Фильм-тест» Рене Жиля: по шкале конфликтности и агрессивности высокие показатели конфликтности – 4 ребёнка, у 14 детей – низкие. В поведении это проявляется умением спокойно и позитивно решать конфликты; по шкале реакция на фрустрацию высокий уровень выявлен у 6 детей, низкий у 12, что говорит о фрустрационной толерантности у значительной части выборки. В поведении это проявляется умением сдерживать эмоциональные негативные реакции; по шкале стремление к уединению выборка характеризуется как не склонная к избеганию общения: 18 детей демонстрируют низкие результаты.

Анализируя результаты методики «Опросник для изучения чувствительности к наказанию и вознаграждению у детей» (В.Б. Кузнецова, Е.Р. Слободская), можно отметить:

– по шкале избегающие стратегии совладания (страх, тревожность) выборка в целом характеризуется как благополучная. Высокий уровень показал 1 ребёнок. Ребёнок реагирует на стимулы наказания, проявляет беспокойство. Средний уровень показали 10 детей. В поведении незначительные конфликты со сверстниками, избегание приближения конфликта.

Низкий уровень был выявлен у 7 детей из группы. Дети отличаются упрямством, неуступчивостью и отвлекаемостью;

– по шкале чувствительности к вознаграждению высокие результаты у 11 детей. У детей склонности к достижению цели, предрасположенности к использованию агрессивных стратегий совладания, импульсивности в поведении. Следует, что в выборке наиболее выражены стратегии достижения цели, нежели избегания неудач.

При исследовании видов психологических защит у старших дошкольников можно отметить, что в трудных ситуациях дети чаще прибегают к использованию защитных механизмов: «Формирование реакции», «Вытеснение», «Интеллектуализация». По шкале реакция на стресс среди защитных механизмов наиболее часто используемый детьми механизм «формирование реакции». Он является преобладающим у 17 детей. Механизм «вытеснение» преобладает у 14 детей. Механизм «интеллектуализация» выявлен у 12 детей. Замещение – 6 детей, отрицание – 6 детей. К этим механизмам дети прибегают меньше. Намного реже используются такие механизмы психологической защиты, как компенсация – 1 человек, регрессия – 2 человека и проекция – 1 человек.

Таким образом, преобладающим механизмом психологической защиты в экспериментальной группе детей старшего дошкольного возраста является «формирование реакции».

По методике тест «Дерево» (Д. Лампен, в адаптации Л.Д. Пономаренко) по шкале адаптация ребёнка в группе выборка в целом, удовлетворительная. Высокий уровень адаптации отмечается у 10 детей, дети дружелюбные, с устойчивой жизненной позицией. Низкий показатель показали 8 детей. Это характеризуется завышенной самооценкой и установкой на лидерство, проявлением тревожности; по шкале социальное взаимодействие в исследуемой группе детей 12 детей показали высокий уровень. В поведении это отмечается целеустремлённостью, желанием общаться. Низкий уровень социального взаимодействия показали 6 детей.

По методике «Лесенка» (В.Г. Щур) результаты показали, что по шкале адекватный уровень самооценки – 4 ребёнка. В поведении это проявляется общительность, любопытством; по шкале завышенный уровень самооценки – 13 детей. Дети проявляют качества лидера, подвижность; по шкале заниженный уровень – 1 ребёнок. У ребёнка проявляется самокритичность, наблюдается малообщительность, неуверенность в себе.

Полученные результаты определяют важность формирования у дошкольников навыков совладающего поведения. Развитие умения контролировать своё поведение в конфликтных и фрустрирующих ситуациях, сдерживать вспышки агрессии, формировать навыки конструктивного общения (совместное и бесконфликтное участие в игре, считаться с интересами других, не применять физическую силу).

На формирующем этапе исследования была разработана и апробирована программа по развитию навыков совладающего поведения у детей старшего дошкольного возраста. Теоретическая основа программы основана на методических разработках О.Н. Истратовой, М.И. Чистяковой, К. Фопеля, Ш. Льюиса. Цель программы: Развитие навыков совладающего поведения у детей старшего дошкольного возраста. В Задачами

программы входило формирование умения управлять импульсивными реакциями в конфликтных и фрустрирующих ситуациях; расширение ролевого репертуара поведенческого реагирования в конфликтных и фрустрирующих ситуациях; формирование навыков защиты личных границ при помощи речевых клише; формирование осознанной мотивации поведения, разрешению конфликтных социальных ситуаций; развитие навыков позитивного социального поведения.

В ходе формирующей программы использовалась подгрупповая форма работы. Дошкольникам предлагались упражнения по определённой структуре: ритуал приветствия, основная часть (этюды, упражнения) и заключительная часть.

После завершения проведения программы было проведено повторное исследование, где отмечалась положительная динамику развития навыков совладающего поведения дошкольников (снижение выраженности показателей), наблюдается по шкалам конфликтность, агрессивность и реакция на фрустрацию. Она характеризует особенность социальной приспособляемости ребёнка, некоторых его поведенческих характеристик и черт личности, степень социальной адекватности поведения ребёнка. Также в проявлениях реакции на стресс. Дети реже стали использовать механизмы защиты: отрицание, вытеснение, формирование реакции и интеллектуализация. Отмечается положительная динамика в проявлениях социального взаимодействия детей: установке на преодоление препятствий, положении в группе, адаптации. Наблюдается снижение завышенной самооценки, повысился уровень нормальной, адекватной самооценки детей.

Таким образом, анализ данных проведенного исследования показывает, что развитие навыков совладающего поведения у старших дошкольников является результативным, если в дошкольном образовательном учреждении реализуется специальная развивающая программа, основанная на играх и упражнениях. Это влияет на развитие эффективных стратегий поведения, умение выходить из конфликтных ситуаций конструктивным способом взаимодействия, положительно реагировать на стресс.

Список литературы

1. Денисенкова Н.С. Взаимосвязь стратегии поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса дошкольника в группе сверстников / Н.С. Денисенкова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6, №4. – С. 106–117.

2. Куфтяк Е.В. Стратегии защитно-совладающего поведения детей в контексте психологического здоровья / Е.В. Куфтяк, А.П. Лебедев, А.А. Реунова // Медицинская психология в России. – 2017. – №1. – С. 1–14.

3. Куфтяк Е.В. Психологические защиты и копинг-стратегии как факторы адаптации дошкольников / Е.В. Куфтяк, А.А. Реунова // Ломоносов-2017: сборник материалов конференции. Секция: Психология развития и возрастная психология. – С. 1–3.

Тупикина Диана Валерьевна
магистрант
Институт гуманитарного образования
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ

***Аннотация**: в статье рассматривается актуальная в современном мире проблема эмоционального интеллекта педагога дошкольной образовательной организации, роль эмоционального интеллекта как главного составляющего звена в сотрудничестве педагога и родителей. В работе представляется психологический и поведенческий портрет педагога с развитым эмоциональным интеллектом и его влияние на эффективность взаимодействия, сотрудничества семьи и дошкольной образовательной организации.*

***Ключевые слова**: эмоциональный интеллект, сотрудничество, педагог, родители, семья.*

Понятие «эмоциональный интеллект» с каждый днем становится все актуальнее. Его обсуждают как по каналам СМИ, так и в интернет-пространстве. Высокий уровень эмоционального интеллекта, как отмечают современные исследователи, способствует физическому, психическому, нравственному, социальному благополучию личности, успешному взаимодействию с окружающими, решению поставленных задач и выстраиванию позитивных взаимоотношений, принятию взвешенных решений [5, с. 67]. Действительно, эмоциональный интеллект дает новые возможности в понимании себя как личности. Концепция «не эмоции управляют вами, а вы эмоциями» меняет мировоззрение человека. Однако при этом эмоциональный интеллект еще не является «массовой» идеей. Только узкий круг специалистов связан с ним теоретически, а его целенаправленное развитие (саморазвитие) встречается крайне редко.

Эмоциональный интеллект в современном обществе воспринимается, как способность управлять своими эмоциями и эмоциями собеседника. Такое восприятие является обобщенным и неточным.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был выведен П. Сэловеем и Дж. Мэйером в 1990-х годах. По их мнению, эмоциональный интеллект представляет собой конструкт способностей, помогающий перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, а именно определять значение эмоций, взаимосвязи, использование эмоциональной информации в когнитивной обработке, а также составление более полных выводов о внешнем мире.

Рассмотрим определение Д. Гоулмана. Автор трактует эмоциональный интеллект, как сочетание факторов, позволяющее индивиду ощущать, чувствовать, самомотивироваться, регулировать свое настроение,

импульсивность, удерживаться от фрустрации. Его модель эмоционального интеллекта включает самосознание, самоконтроль, социальное понимание, управление взаимоотношениями [2, с. 118].

И.Н. Андреева определяла эмоциональный интеллект в качестве способности гармонизации внутренней среды чувств и желаний, контролировании эмоциональной сферы [1, с. 131].

Исходя из данных моделей можно обобщить, что эмоциональный интеллект – это сложный когнитивно-эмоциональный конструкт, отвечающий и регулирующий поведение индивида, его мышление и эмоциональную экспрессию, его способность к социальным интеракциям и понимаю собеседника. Также важно отметить, что автономное совершенствование эмоционального интеллекта, протекающее параллельно психофизиологическому и возрастному развитию индивида, довольно незначительно. Эмоциональный интеллект необходимо подвергать целенаправленному формированию, корректировке, и не только в определенный момент жизни, а в течение всей её продолжительности.

Будет обоснованным сделать вывод о высокой необходимости развитого эмоционального интеллекта у педагогов дошкольной образовательной организации. Развитый эмоциональный интеллект позволит не только выстраивать экологичные отношения с коллегами и руководством, но также педагог сможет всегда принять эмоции детей, а не запрещать/подавлять/замещать их, будет способен построить наиболее доброжелательные и эффективные коммуникативные каналы с родителями (законными опекунами).

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) устанавливает актуальность работы и сотрудничества ДОО с семьёй. Так в перечне принципов дошкольного образования указан принцип «сотрудничество организации с семьей». Одной из задач стандарта является «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [4].

Использование различного арсенала новых технологий обновляет не только учебно-образовательный процесс, но и способствуют целостному развитию личности ребенка [6, с. 315]. Среди наиболее важных технологий является правильно выстроенная работа ДОО с родителями. В основе работы педагога с родителями лежат его коммуникативные способности: умение проинформировать, успокоить, просветить, повлиять на эмоциональное состояние родителя, поддержать. Все способности, связанные с эмоциональным обменом подчинены эмоциональному интеллекту.

Педагог в работе с родителями должен активно проявлять свои коммуникативные компетенции и реализовывать следующие основные направления взаимодействия с семьями:

1) изучать потребность родителей в образовательных услугах;

2) просвещать родителей с целью повышения их педагогической, правовой и психологической компетенции;

3) информировать и передавать актуальные данные об их детях, а также ближайших событиях в дошкольной образовательной организации.

Среди предпочитаемых сфер взаимодействия с педагогами родители могут, обращаются к следующим темам:

1. Перспективы развития ребенка. «Как научить ребенка играть?», «Как приучить ребенка к порядку?» и т. д.

2. Ситуативные вопросы бихевиористической направленности. «Чем ребенок занимался?», «Есть ли проблемы?» и т. д.

3. Организационные вопросы. «Какое стихотворение необходимо выучить к празднику?», «Что нужно принести?», «Как одеваться?» [3, с. 2].

Из вышеперечисленных данных прослеживается потребность родителей в доверительных, партнерских взаимоотношениях с педагогом своего ребенка. Даже в конфликтных ситуациях педагогу следует уметь выдерживать эмоциональную границу, а также повлиять на эмоциональное состояние конфликтующего: успокоить, подбодрить, вывести на ассертивный диалог.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости высокой коммуникативной компетентности педагога, эмпатичности, развитости его навыков управления эмоциями, иными словами: развитого эмоционального интеллекта.

Педагог с развитым эмоциональным интеллектом должен обладать следующими характерными качествами:

1. Имеет внушительный эмоциональный словарь. Педагог сможет назвать эмоцию ребенка или родителя, определить свое эмоциональное состояние. Данная черта необходима при общении с родителями, так как чаще всего люди не понимают своих эмоций и из-за этого впадают в состояние стресса. Педагог должен предотвратить данный исход.

2. Гибкость и адаптивность. Эмоциональный интеллект педагога позволит воспринимать любые конфликтные ситуации не как стрессовые, а как задачи, которые можно решить.

3. Знает свои слабости и недостатки. Педагог с развитым эмоциональным интеллектам всегда готов к развитию и не имеет некорректных представлений о себе. Он знает свои сильные стороны и знает, когда их нужно применить.

4. Умеет «читать» других людей. Педагог сможет понять, что на данный момент беспокоит родителя и какие рекомендации ему необходимы, какие слова поддержки можно дать в данном случае.

5. Умеет общаться со «сложными» людьми. Важно отметить, что родители бывают разными и не со всеми легко найти контакт. Некоторые заранее настроены на конфликты или повышение своего статуса в глазах других. Педагог с развитым эмоциональным интеллектом не позволит себе выйти на эмоциональный уровень общения. Дискуссия со «сложным» человеком пройдет со стороны педагога рационально и тактично.

6. Умеет предотвратить эмоциональное выгорание. Данное качество важно и необходимо всем профессионалам, работающим в сферах «человек-человек». Педагогу важно быть в стабильном эмоциональном состоянии, хорошо регулировать свое поведение и мышление, не впадать в состояние тревоги и стресса, иначе это будет передаваться как детям, так и их родителям, что снизит общую эффективность педагогического процесса.

7. Владеет навыками убеждения и регулирования поведения других. Педагогу важно уметь выводить родителей на нужное эмоциональное состояние. Педагог с развитым эмоциональным интеллектом будет способен поменять настрой родителя, а также вывести его на ассертивное общение.

Таким образом, педагог с развитым эмоциональным интеллектом является идеальным посредником между родителями и ДОО. Его качества и способности позволят педагогу не только эффективно сотрудничать с родителями, но также позитивно влиять на развитие эмоционального интеллекта дошкольников, что будет способствовать повышению общей эффективности образовательно-воспитательного процесса ДОО.

Учитывая современные тенденции, родители высоко ценят педагогов своих детей, с которыми можно построить более доверительные отношения. Родители хотят видеть педагога, который поддержит, наставит и направит детей, которому можно довериться. Таким педагогом должен быть современный педагог с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Список литературы

1. Андреева И.Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2009. – №4. – С. 131.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2009. – 480 с.

3. Грязнова Г.А. Проблемы организации работы с родителями в дошкольных образовательных организациях / Г.А. Грязнова, Л.П. Михальцова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – №38. – С. 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-raboty-s-roditelyami-v-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiyah (дата обращения: 02.11.2021).

4. ФГОС ДО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 02.11.2021).

5. Чернобровкин В.А. Аспекты развития эмоционального интеллекта в период дошкольного детства / В.А. Чернобровкин, Д.В. Тупикина // Мир детства и образование: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2018. – С. 67–71.

6. Чернобровкин В.А., Тупикина Д.В. Сказкотерапия как коррекционно-развивающая технология в формировании и развитии эмоциональной сферы дошкольников / В.А. Чернобровкин, Д.В. Тупикина // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – С. 315–318.

Цуканова Марина Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В РАМКАХ СЕМЬИ

Аннотация*: в статье рассматриваются особенности организации работы по развитию зрительного восприятия у старших дошкольников с умственной отсталостью. Дается характеристика особенностей развития зрительного восприятия. На основе анализа методических рекомендаций авторов, занимавшихся вопросами развития восприятия таких детей, даны рекомендации к подбору содержания, выбору методов и средств развития зрительного восприятия у старших дошкольников с умственной отсталостью в рамках семьи.*

Ключевые слова*: зрительное восприятие, старший дошкольный возраст, умственная отсталость.*

Зрительное восприятие играет важную роль в жизни и деятельности человека, имеет большое информационное и операционное значение, принимает участие в обеспечении удержания равновесия, ориентировки в пространстве, контроля поведения и пр.

У детей с умственной отсталостью развитие зрительного восприятия проходит с затруднениями. В целом их сенсорное развитие осуществляется с заметным отставанием от возрастной нормы. И.В. Белякова, А.Р. Лурия, В.Г. Петрова указывают, что зачастую дети с интеллектуальными нарушениями адекватно воспринимают окружающий мир, но вот сам процесс зрительного восприятия характеризуется низкой активностью. Отклонения в восприятии у таких детей часто обусловлены не нарушениями воспринимающих аппаратов, а нарушениями в восприятии как сложной психической функции, нарушениями функций поиска, замедлением процесса переработки информации [3; 4].

Согласно рекомендации Е.А. Калмыковой, содержание коррекционной работы с детьми с умственной отсталостью должно подбираться с учетом возможностей каждого ребенка и предполагать посильную для них нагрузку. В развивающей работе должна принимать активное участие семья ребенка. Это позволит достигнуть большего успеха в коррекционном процессе, помочь ребенку реализовать потенциальные возможности и достичь максимума возможного развития [1].

А. Позднякова указывает на то, что дети с ограниченными возможностями здоровья пассивны и не проявляют желания активно действовать с предметами и игрушками. Поэтому психолог, дефектолог, олигофренопедагог, которые проводят коррекционно-развивающую работу с такими детьми, чтобы добиться значимых результатов, должны создавать у них положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели служат игры, которые призваны заинтересовать ребенка, привлечь его внимание к деятельности [5].

Игры хорошо влияют на формирование целостного восприятия. К тому же игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Поэтому как основные методы и формы работы по развитию зрительного восприятия у детей следует выбирать игровые упражнения, игры, дидактические игры, которые представляют для детей интерес, мотивируя их к участию в развивающей работе.

Важно использовать игры, в которых дети должны действовать с определенными предметами. Это позволяет обогащать их действенный и чувственный опыт. А.А. Катаева и Е.А. Стребелева говорят об актуальности такой работы для детей с умственной отсталостью, у которых опыт действий с предметами обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Только на основе продолжительного использования способов примеривания в разных ситуациях и на разных объектах у них формируется полноценное зрительное восприятие формы, величины предметов, способность сравнивать объекты по данным признакам. Поэтому, когда работа с детьми только начинается, психолог должен рекомендовать родителям к использованию игры, в которых ребенок сможет на практике учиться определять и различать форму, величину предметов [2].

К таким играм можно отнести дидактические игры. В них создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. К тому же ребенок может совершать разное число повторений действий с разным материалом, продолжительно сохраняя эмоционально положительное отношение к заданию [5]. Это позволяет дольше концентрироваться на выполняемой деятельности и положительно влияет на эффективность развития зрительного восприятия.

Для развития различных видов зрительного восприятия психологу следует подобрать разные виды игр, упражнений, заданий, которые смогут использовать родители, занимаясь развитием зрительного восприятия своего ребенка.

Для развития зрительного восприятия цвета следует выбирать такие виды деятельности, которые обеспечат ребенку возможность сопоставлять предметы путем приложения, сравнивать цвета, видеть различия в их яркости и насыщенности.

Для развития зрительного восприятия пространства также следует отдавать предпочтение таким видам деятельности, играм и упражнениям, в которых ребенок будет действовать с объектами, воспроизводя действия по подражанию взрослому. Прослеживание пути перемещения предметов в пространстве делает более простым и доступным анализ пространственных взаимоотношений предметов для ребенка. Сначала ребенок должен

научиться воспроизводить пространственное расположение предметов по образцу, затем можно привлекать его к самостоятельной деятельности по образцу.

В рамках работы с семьей ребенка с умственной отсталостью следует организовать регулярное взаимодействие психолога, дефектолога, олигофренопедагога с родителями, в процессе которого будут отслеживаться достигнутые ребенком результаты, оцениваться изменения в развитии его зрительного восприятия и развития в целом, и корректироваться содержание работы родителей по развитию зрительного восприятия детей. Психолог должен помочь подобрать подходящее содержание работы, учитывая индивидуальные возможности ребенка и обеспечивая нагрузку, которая будет посильной для него. Подобранные методы и средства работы, игры, упражнения, коррекционно-развивающие задания должны быть простыми в проведении, чтобы родители могли свободно их использовать в работе со своим ребенком, не имея специализированного коррекционного психолого-педагогического образования.

При подборе психологом содержания развивающей работы, которую родители могут проводить со своими детьми, следует руководствоваться основными рекомендациями [2]:

На наш взгляд, следует проводить с детьми специальные игры и упражнения. Игра активно воздействует на познавательную деятельность дошкольников с умственной отсталостью, способствует созданию положительного эмоционального настроя, вызывает положительное отношение к выполняемой деятельности, улучшает общую работоспособность. Рекомендуется проводить упражнения, направленные на развитие зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти, совершенствование зрительного анализа и осмысленности восприятия.

Развитие зрительного восприятия формы можно проводить в играх, где ребенок может совершать практические действия с предметами различной формы, запоминая их методом проб. А.А. Катаева и Е.А. Стребелева с этой целью рекомендуют проводить игры «Поймай игрушку», «Спрячь игрушку», «Чей домик?», «Найди окошко», «Что катится, что не катится» и т. д.

Для развития зрительного восприятия формы и запоминания их названий можно проводить игры, где форму требуется увидеть и сопоставить зрительно. К таким играм А.А. Катаева и и Е.А. Стребелева относят: «Найди свой стул», «Найди свою пару», «Бегите ко мне», «Найди ключ для мишки» и т. д.

Развитие зрительного восприятия величины можно проводить с помощью практических действий с игрушками, методом проб и примеривания, сравнения игрушек путем наложения. Следует учить детей понятиям высоты, длины, ширины. Для этого можно проводить игры «Спрячь шарик в ладошках», «Спрячь игрушку», «Опусти шарик в коробку», «Помоги мишке и кукле» и т. д.

Для развития зрительного восприятия величины путем зрительного сопоставления предметов или их наложения с детьми можно проводить игры «Лото», «Пирамидки», «Где такие?», «Построим дома» и др.

С целью развития у детей зрительного восприятия цвета следует проводить с ними игры, в которых они смогут манипулировать с предметами

различных цветов. Постепенно можно вводить игры, где они будут делать выбор по образцу, а затем и запоминать названия цветов. К таким играм А.А. Катаева и Е.А. Стребелева относят: «Различение цветов», «Найди цветок для бабочки», «Привяжи ленточки к шарикам», «Спрячь мышку от кошки» и т. д. Для развития у детей зрительного соотнесения цветов можно предложить проводить следующие игры: «Оденем кукол», «Подарим куклам бусы» и т. д. Чтобы дети учились использовать в повседневной жизни представления о цвете, можно проводить с ними такие игры, как «Узнай и назови», «Какого цвета нет» и др.

Для формирования целостного образа предмета необходимо обучать ребенка выделению его контура, частей. Для этого можно проводить игры: «Найди свою игрушку», «Игрушки идут на праздник», «Что изменилось» и др.

Развитие зрительного восприятия пространства у детей можно проводить с ними такие игры, как «Положи верно», «Угадай, кто за кем», «Спрячем и найдем» и др. Следует опираться на принцип индивидуального и дифференцированного подхода путем учета индивидуальных особенностей каждого ребенка. Нужно учитывать актуальный уровень развития каждого ребенка и его потенциальных возможностей.

В ходе проведения занятий по развитию зрительного восприятия у детей следует организовывать физкультминутки и упражнения для снятия зрительной нагрузки. Важно, чтобы к работе по развитию у детей зрительного восприятия привлекались также родители, воспитатели, дефектолог. Это позволит обеспечить комплексный подход к данной работе и достичь наибольшей эффективности от ее проведения.

Итог произведенного теоретического анализа показывает, что для развития зрительного восприятия детей с умственной отсталостью нужно проводить специальную работу. Сначала рекомендуется развивать зрительное восприятие формы, затем – величины, потом – цвета. Чтобы родители могли проводить развивающую работу со своими детьми грамотно, достигая положительных результатов, психолог должен помочь подобрать подходящее содержание работы, учитывая индивидуальные возможности ребенка и обеспечивая нагрузку, которая будет посильной для него. Рекомендуется использовать игры, в которых дети могут манипулировать предметами разной формы, размера. Постепенно можно вводить в работу игры, где дети будут действовать путем зрительного соотнесения, усваивать цвета и продолжать усваивать величину, материал и форму. Следует организовать регулярное взаимодействие психолога, дефектолога, олигофренопедагога с родителями, в процессе которого будут отслеживаться достигнутые ребенком результаты, оцениваться изменения в развитии его зрительного восприятия и развития в целом и корректироваться содержание работы родителей по развитию зрительного восприятия детей.

Список литературы

1. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учебно-методическое пособие / Е.А. Калмыкова. – Курск: Курский гос. ун-т, 2007. – 121 с.

2. Катаева А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: книга для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Академия, 2014. – 197 с.

3. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2005.

4. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2015. – 160 с.

5. Позднякова А. Роль дидактической игры в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] / А. Позднякова // Лань: электронно-библиотечная система.

Шаповалова Алина Игоревна
воспитатель
МБДОУ «ЦРР – Д/С №56»
г. Новомосковск, Тульская область
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область
Научный руководитель
Федотенко Инна Леонидовна
д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ЦЕЛЯХ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация**: в статье представлены проблемы развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в условиях сотрудничества семьи и ДОУ. Раннее выявление и развитие творческих способностей детей – главная задача современного образования. От того, насколько успешно будут использованы возможности их развития, во многом зависит реализация творческого потенциала взрослого человека. В работе предпринята попытка раскрыть особенности развития творческих способностей дошкольников в современных условиях с помощью нетрадиционных техник изобразительной деятельности.*

***Ключевые слова**: нетрадиционные техники рисования, творческие способности, дошкольный возраст, изобразительная деятельность.*

В педагогике дошкольного образования проблема творческих способностей старших дошкольников в процессе изобразительной деятельности не была предметом целенаправленного и адресного исследования. Таким образом, актуальность и значимость данного вопроса продиктована существующим дефицитом методических и психолого-педагогических работ.

Творческие способности в процессе изобразительной деятельности являются не только целью художественного воспитания, но и средством разностороннего развития личности ребенка. Занятия тематическим рисованием приобретают особое значение. Представляя собой повествование об вымышленной или окружающей действительности при помощи композиции и цвета, тематическое рисование способно реализовать потребности пяти-семилетних детей в действии. Маленькие авторы преобразуют реальные лица и предметы, игравшие в их жизни значительную роль, в художественные образы, гармонизируя свой внутренний мир.

Отмечая большое значение изобразительной деятельности в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, педагоги и психологи предлагали разнообразные методы и средства активизации творческого начала при работе над рисунками.

Приведем различные подходы к трактовке понятия «творческие способности».

В.А. Крутецкий считает, что «творческие способности» связаны с созданием нового, оригинального продукта, с нахождением новых способов выполнения деятельности» [6].

В.Н. Дружинин определяет творческие способности как способности порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации [4].

Д.Б. Богоявленская характеризует творческие способности как способности к развитию деятельности по инициативе субъекта и выделяет такую единицу творчества как «интеллектуальная активность» [2].

В.Л. Бенин, Д.С. Василина определяют творческие способности как «возможности индивида создавать социально либо личностно-значимые новые объекты, понятия, навыки, виды деятельности» [1].

Е.А. Горпиненко пишет, что большинство исследователей определяют творческие способности как «возможность человека оригинально мыслить, предлагать новые идеи, способности выйти за рамки стереотипов, находить нестандартные решения для различных задач» [3].

Мы согласны с большинством авторов, что творческие способности характеризуют качества личности, позволяющие человеку создавать новые продукты в сфере интересующей его деятельности, выходить за рамки требуемого и предлагать оригинальные идеи в ситуации неопределенности.

Важным условием развития творческих способностей дошкольника является организация его досуговой деятельности не только в ДОО, но, прежде всего в семье: обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционально-интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов, развития воображения. Единая позиция педагогов и родителей в понимании перспективы ребенка, их сотрудничество необходимо для развития детского творчества. Освоение творческой деятельности немыслимо без общения с искусством. При адресном влиянии взрослых ребенок понимает суть искусства, смысл, его изобразительно-выразительные средства.

С целью развития творческих способностей старших дошкольников, нами была организованы открытые занятия для родителей по изобразительной деятельности с применением различных нетрадиционных техник рисования. Так, значительный интерес и детей, и родителей вызвало рисование перышком: перышки различного размера опускаются в гуашь и проводится пером по листу. Перышки меняются для получения изображения разного цвета и размера.

Монотипия: дошкольник складывает лист бумаги вдвое и на одной его половине рисует половину изображаемого предмета (предметы выбираются симметричные). После рисования каждой части, пока не высохла краска, лист снова складывается пополам для получения отпечатка. Затем изображение можно украсить, также складывая лист после добавления нескольких украшений.

Кляксография: в основе этой техники рисования лежит обычная клякса. В процессе рисования сначала получают спонтанные изображения. Затем ребенок совместно с родителями обсуждает возможные

варианты изображения и дорисовывает детали, чтобы придать законченность и сходство с реальным образом. Обычная клякса может быть и способом рисования, за который никто не будет ругать, а, наоборот, еще и похвалят.

Рисование по трафарету тампоном: ребенок прикладывает к бумаге трафарет, поролон обмакивает в краску и проводит им по трафарету, затем убирает трафарет, если необходимо повторяет процедуру после высыхания краски.

Набрызг: дошкольник набирает на зубную щётку краску и ударяет ею о картон, который держит над бумагой. Краска разбрызгивается на бумагу, при этом получается фантастическое изображение, которое обсуждается вместе с членами семьи.

Граттаж: дошкольник натирает лист свечой таким образом, чтобы он весь был покрыт слоем воска. Затем на него наносится тушь с жидким мылом. После высыхания палочкой процарапывается рисунок. Граттаж может быть цветным и черно-белым, это зависит от того, какая тушь нанесена на лист.

Рисование мыльными пузырями: опустить трубочку в смесь (вода, гуашь, мыло) и подуть так, чтобы получились мыльные пузыри. Чистым листом бумаги ребенок прикасается к пузырям, как бы перенося их на бумагу. Получаются отпечатки, а далее ребенок вместе с родителями дорисовывает изображение образа.

Рисование мятой бумагой: таким способом, например можно нарисовать стволы деревьев. Нужно смять тонкий лист бумаги, обмакнуть его в краску и, осторожно, прикасаясь к листу бумаги, нарисовать крону деревьев. Таким же способом можно нарисовать снег, траву, небо.

Дошкольники и их родители, используя нетрадиционные техники рисования, экспериментировали с различными материалами. Познакомились с рисованием по сырой бумаге. Продолжая рисовать по мокрой бумаге, члены семьи с интересом наблюдали за тем, что произойдёт, если посыпать солью ещё мокрый рисунок. Нужно дать ему высохнуть, а затем смахнуть соль, соль придаст деталям рисунка различные очертания и формы.

Дошкольный возраст имеет богатейшие возможности для развития творческих способностей ребенка. Важно убедить родителей, что только в совместной деятельности с педагогами и воспитателями ДОО можно добиться высоких результатов.

Список литературы

1. Бенин В.Л. Развитие творческой способности на уроках мировой художественной культуры: монография. – 2-еизд. / В.Л. Бенин, Д.С. Василина. –М.: Флинта, 2016. – 148 с.

2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

3. Гарпиненко Е.А. Основные подходы к пониманию творческих способностей (к проблеме развития творческих способностей в хореографических учебных заведениях) / Е.А. Гарпиненко // Academia: танец, музыка, театр, образование. – 2017. – №2 (44). – С. 89–94.

4. Дружинин В.С. Психология общих способностей. – 3-е изд. / В.С. Дружинин. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.

5. Королёва С.Г. Развитие творческих способностей детей 5–7 лет / С.Г. Королёва. – Волгоград, 2010.

6. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся пед. Училищ / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.

7. Лыкова И.А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Подготовительная к школе группа. – Переизд., дораб. и доп. / И.А. Лыкова. – М.: Карапуз-Дидактика, 2008. – 208 с, 16 л. вкл.

СЕМЕЙНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЧЕЛОВЕКА В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Букарева Алёна Романовна
бакалавр, студентка
Протоколистова Анна Андреевна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Бобровникова Наталия Сергеевна
преподаватель, ассистент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-99869

ВЛИЯНИЕ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ НА КОНФЛИКТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация*: в статье рассматривается проблема влияния материнской депривации на конфликтное поведение подростков – воспитанников детского дома. Главным условием полноценного гармоничного развития личности подростка являются позитивные взаимоотношения и эмоционально стабильная обстановка в семье. При нарушении детско-родительских отношений и отсутствии материнской заботы возникает материнская депривация. На основе анализа научной литературы авторы выделили особенности развития эмоционально-личностной сферы подростков – воспитанников детского дома. Развитие воспитанников детского дома протекает в состоянии материнской депривации из-за отсутствия близких отношений с матерью или лицом, замещающим ее. Вследствие этого в общении со взрослыми и сверстниками воспитанники детского дома проявляют конфликтное поведение.*

Ключевые слова*: подростковый возраст, воспитанники детского дома, конфликтное поведение, материнская депривация.*

Особо остро на сегодняшний день стоит проблема семьи и гармоничного воспитания подрастающего поколения. Семейное неблагополучие может проявляться в виде развода родителей, увеличении неполных семей, в ухудшении условий содержания детей из-за асоциального образа жизни её членов и пренебрежении в выполнении своих родительских обязанностей [3].

Рост неблагополучных семей, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, подтверждает актуальность проблемы влияния негативных факторов на всестороннее гармоничное развитие ребенка [6].

С первого года жизни у каждого ребенка возникает привязанность к матери. При недостаточной привязанности, длительной разлуке или отсутствии материнского воспитания возникает материнская депривация. Материнская депривация – проявление недостаточности постоянного, тесного отношения ребенка к матери, формирование базисного доверия к миру [2].

При нарушении детско-родительских отношений и отсутствии материнской заботы возникает материнская депривация, а именно, недостаток чувственных и эмоциональных связей ребенка и матери. Недостаточная забота матери о ребенке, недостаток и потеря любви и привязанности ребенка к определенному взрослому, который выступает в роли матери, нехватка чувства надежности наиболее чаще проявляется у подростков – воспитанников детского дома [7]. Отсутствие привязанности у ребенка, или какое-либо ее нарушение, может оказать негативное влияние на его умственное, эмоциональное, социальное, а также физическое развитие.

Вследствие материнской депривации у ребенка формируется активное неприятие самого себя, неспособность к дружбе, любви, отсутствие общности, сходства с другими людьми, пренебрежение собой и другими. Чаще всего все это находит свое выражение и разрядку в агрессии, направленной на других людей и проявляется или на внешнем уровне, то есть грубость, потеря самоконтроля, гнев, возмущение, агрессивная жестикуляция, либо на внутреннем «скрытом», то есть озлобленность, недоброжелательность, готовность «дать сдачу» в самый чувствительный момент, «сорвать злость» на любом человеке. Если материнской заботы недостаточно, то у ребенка вырабатывается подозрительность, недоверие и боязливость [1].

Для полноценного гармоничного развития личности подростка необходимо создание условий, отражающих позитивные взаимоотношения и эмоционально стабильную обстановку. Но в случае развития подростка – воспитанника детского дома, находящегося в состоянии материнской депривации, происходит дисгармоничное развитие эмоциональной, личностной и коммуникативной сфер, что впоследствии может стать причиной девиантного поведения подростков.

Для детей, оставшихся без попечения родителей, характерно наличие агрессивности как основной из базовых психологических характеристик. Агрессивность проявляется в негативном отношении не только к окружающим сверстникам и старшим, но и к собственной личности. Ребенок рассматривает любое действие со стороны взрослых или сверстников как конфликт, воспринимает все «в штыки», проявляя агрессию к окружающим. Межличностные отношения при этом носят формальный характер [5].

Под конфликтным поведением можно понимать, отклоняющееся от нормы конструктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, поведение с использованием стратегии конфронтации, соперничества в сочетании с жесткими тактиками, физического и психологического насилия, разрешения конфликтов. Одним из характерных явлений во время конфликта является агрессия. Она проявляется в виде различных реакций: раздражение, негативизм, злость, подозрительность, обида, вербальная агрессия и другое. Наиболее опасной реакцией является использование физической силы против другого человека – физическая агрессия. Включение агрессии в конфликтное поведение сводит к минимуму шансы на успешное завершение конфликта [7].

Подростки – воспитанники детского дома по сравнению с детьми, воспитывающимися в семьях, чаще вступают в конфликты и проявляют агрессивное поведение. В ситуациях общения они наиболее вспыльчивы и обидчивы, что обуславливается нехваткой родительского внимания [7].

Особенности общения подростков – воспитанников детского дома обуславливаются частой сменой взрослых с разными программами поведения. Общение с ними менее эмоционально насыщено, отсутствует доверительность и интимность связей со взрослыми. В результате у воспитанников детского дома не могут быть адекватно сформированы навыки сотрудничества, в результате совместная деятельность у них не может развиваться на конструктивной основе. Отсюда повышенная агрессивность и конфликтность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками.

Формированию адекватных форм поведения ребенка, соответствующих требованиям ситуации и ожиданиям людей, в отношении со взрослым способствует нормальному протеканию процесса идентификации с родителями, который у детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей оказывается, безусловно, нарушенным. Грубость и агрессивность, которые подростки – воспитанники детского дома проявляют во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, говорят о несформированности адекватных форм поведения. В условиях детского дома невозможно создать механизм идентификации, полностью повторяющий семейную идентификацию [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что дети, находящиеся в ситуации материнской депривации, проявляют агрессивность, имеют трудности в бесконфликтном взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Подростки не видят пример семейный жизни, и, выходя за пределы детского дома, им сложнее создать свою полноценную семью.

Семья дает ребенку уверенность в себе и своей защите, показывает модель стабильного мира, в ней появляется возможность формирования надежного типа привязанности. Следовательно, семья – важнейшее условие гармоничного развития ребенка.

Список литературы

1. Агапов В.С. Фундаментальные идеи С.Л. Рубинштейна в современных исследованиях самосознания и Я-концепции субъекта / В.С. Агапов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rubinsteinsociety.ru/engine/documents/document414.pdf (дата обращения: 06.11.2021).

2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей [Текст] / Дж. Боулби (Bowlby J.); пер. с англ. В.В. Старовойтова. – 2-е изд. – М.: Академический проект, 2004. – 232 с.

3. Истратова О.Н. Семейное неблагополучие как социально-психологическая проблема / О.Н. Истратова // Известия ЮФУ. Серия: Технические науки. – 2013. – №10. – С. 242–249 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/semeynoe-neblagopoluchie-kak-sotsialno-psihologicheskaya-problema (дата обращения: 05.11.2021).

4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов [Текст] / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

5. Нуркова В.В. Общая психология: учебник для вузов [Текст] / В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 524 с.

6. Филатова О.В. Факторы и тенденции формирования неблагополучных семей / О.В. Филатова – 2015. – №3. – С. 230–232 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25149296 (дата обращения: 07.11.2021)

7. Юферова М.А. Психологические особенности межличностных конфликтов подростков, воспитывающихся в условиях детского дома / М.А. Юферова, Ю.С. Фурманова. – 2016. – С. 431–436 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29306527&pf=1 (дата обращения: 07.11.2021).

Вербицкая Ольга Николаевна
студентка
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР РЕЗИЛИЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация*: в статье представлены результаты теоретического анализа понятий «ресурсы» и «резилиентность личности», их соотношения. На основе эмпирических исследований, выполненных в зарубежной и российской психологии, доказывается роль семьи в формировании резилиентности личности ребенка.*

Ключевые слова*: жизнеспособность, резилиентность, семья.*

Способность быстро адаптироваться и преодолевать трудные жизненные обстоятельства, а также успешно развиваться в современных реалиях является мощным ресурсом как для отдельно взятой личности, так и для семьи в целом.

Термин «ресурс» понимается как запас, источник или средство, к которому обращаются в случае необходимости. Можно утверждать, что это некий источник внутренней силы, позволяющий человеку справляться с жизненными трудностями, незнакомыми ситуациями, добиваться успехов в различных сферах [1].

С. Хобфолл, являющийся основоположником теории «консервации ресурсов» (COR-теории), характеризует понятие «ресурсы» как то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях [5]. В его теории личностные ресурсы рассматриваются как персональные характеристики человека (оптимизм, жизнестойкость и др.). Им отводится центральная роль в совладании личности.

Р. Лазарус в своих работах по изучению стресса и стратегий его преодоления (совладания) характеризует ресурсы как средства эффективного реагирования на запросы среды [14].

По мнению Н.Е. Водопьяновой, ресурсы представляют собой эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям [4, с. 290].

В этой связи особую актуальность приобретают исследования резилиентности личности, а также факторов, которые ее обусловливают.

Феномен резилиентности (от англ. resilience – упругость, эластичность) зарубежными психологами и исследователями разрабатывается с 70-х гг. прошлого века, интерес отечественных ученых к нему проявился сравнительно недавно, и единого трактования и определения резилиентности в настоящее время нет. Более того, в русскоязычной литературе, посвященной данной проблематике, еще несколько лет назад можно было наблюдать вариативность написания термина: резилиенс, резилиантность, резилентность, резилиентность.

С. Ваништендаль резилиентностью называет «способность людей или группы лиц позитивно развиваться в очень трудных условиях» [3, с. 25].

В.И. Валиева определяет резилиантность как «способность к быстрой адаптации в непредсказуемых и трудных жизненных ситуациях…

способность к продуктивному использованию своей внутренней энергии для движения вперед в сложных жизненных обстоятельствах» [2].

М.Ш. Магомед-Эминов понимает резилиентность как стойкость, возможность мобилизироваться и противостоять стрессу [7].

А.В. Махнач термин резилиентность рассматривает как аналог термина жизнеспособность. Представив глубокий анализ конструкта «жизнеспособность» в своей монографии, автор, обобщая, дает ему определение: жизнеспособность – это способность человека к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств с возможностью не только восстанавливаться, но и выходить из-под их воздействия на более высокий уровень развития, используя для этого все возможные внутренние и внешние ресурсы [11, с. 11].

Семья как основная ячейка общества выступает посредником между индивидом и социумом, являясь источником основных паттернов поведения, задавая жизненные ориентиры и формируя базис личностных ресурсов, которые человек будет использовать, создавая потом и уже собственную семью. Ф. Уолш, предложившая концепцию жизнеспособности семьи, отмечает, что каждый член семьи вносит свой вклад в ее общую жизнеспособность [11, с. 249]. Таким образом, мы можем заключить о наличии двусторонней связи между резилиентностью индивида и резилиентностью семьи, в состав которой он включен.

С. Ваништендаль, основываясь на результатах научных исследований и практическом опыте, выделил факторы, способствующие резилиентности личности: самоуважение, чувство юмора, приобретение различных умений и навыков; способность находить смысл жизни и в качестве ключевого – социально поддерживающая среда, безоговорочно принимающая индивида как личность, удовлетворяющая потребность в безопасности [3, с. 40–50].

Рассмотрим примеры исследований, подтверждающих значимость такого фактора как социально поддерживающая среда, которая включает, прежде всего, среду ближайшего социального окружения.

Корейские ученые провели исследование, респондентами в котором выступили подростки 13–18 лет с диагностированным врожденным пороком сердца. Авторы изучали взаимосвязь между родительским поведением, резилиентностью и депрессивными симптомами у подростков. Была выявлена значимая связь между высоким уровнем резилиентности и позитивным стилем родительского воспитания. Высокий уровень резилиентности, по данным исследования, является предиктором более низкого уровня выраженности депрессии. Авторами также были выявлены гендерные различия резилиентности. Как выяснилось, мальчики обладают ее более высоким уровнем по сравнению с девочками [13].

В исследовании японских ученых, которые изучали связь между психофизиологической реакцией респондентов на стресс, их резилиентностью и субъективно воспринимаемым стилем родительского воспитания в детстве, было установлено, что родительская забота является предиктором высокой резилиентности личности, тогда как гиперопека ее снижает. Авторы обнаружили, что резилиентность напрямую снижает воспринимаемые стрессоры на работе. Таким образом, было показано, что резилиентность опосредует влияние родительской заботы на воспринимаемые стрессоры во взрослой жизни [12].

В русскоязычном пространстве исследование психологической резилиентности представлено в основном теоретическими обзорами существую-

щих концепций и зарубежных исследований, при этом все авторы одним из наиболее значимых факторов повышения резилиентности называют семью (Н.В. Быстрова, О.В. Панфилова, Т.С. Мамонтова, О.А. Селиванова, А.Г. Васюк, И.И. Дереча Д.А. Забелина, Л.А. Александрова, И.А. Плющаев, О.В. Лебедева, А.А. Никитина, И.В. Калинина и др.).

В большей степени в российской психологии разработан феномен жизнеспособности человека, который А.В. Махнач отождествляет с понятием резилиентность. Изучением жизнеспособности занялись сравнительно недавно (М.П. Гурьянова, А.А. Нестерова, М.Э. Паатова, Е.А. Рыльская, Е.Г. Шубникова и др.). Проводятся кросс-культурные исследования по изучению жизнеспособности детей и подростков (А.И. Лактионова, А.В. Махнач).

Изучая микро- и макросоциальные факторы жизнеспособности детей и подростков, А.И. Лактионова рассматривает семью ребенка как важнейший фактор жизнеспособности на протяжении всей жизни человека. Одной из главных целей воспитания ребенка автор называет развитие саморегуляции и самоконтроля, положительной самооценки и базального доверия к миру. В исследованиях А.И. Лактионовой и А.В. Махнача было установлено, что основной чертой подростков-сирот и дезадаптивных подростков, отрицательно сказывающейся на жизнеспособности, является негативное отношение к другим людям. Вместе с тем было выявлено, что авторитарная, гиперопекающая семья не способствуют проявлениям жизнеспособности подростков [6].

Роль семьи как фактора жизнеспособности личности также отражена в работах К.Б. Зуева, Ю.В. Ковалевой, Ю.В. Постыляковой и др. Проблематика жизнеспособности семьи как социальной системы активно исследуется А.В. Махначом [8; 9; 10]. В частности, среди основных компонентов жизнеспособности автор выделяет семейные и социальные взаимоотношения.

Итак, анализ публикаций показал, что феномен резилиентности активно изучается как зарубежными, так и отечественными авторами. В настоящее время представлены по большей части теоретические обзоры резилиентности, характеризующиеся вариативностью терминологии и подходов. Семья выступает одним из наиболее важных факторов формирования и развития резилиентности личности. Взаимоотношения в семье могут стать как факторами риска, так и факторами развития жизнеспособности ребенка.

Список литературы

1. Валиева Ф.И. Резилиантность: подходы, модели, концепции / Ф.И. Валиева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2014. – №1. – С. 78–86.

2. Валиева Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резилиентного поведения / Ф.И. Валиева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова / Ф.И. Валиева. – 2016. – №4. – С. 97–101.

3. Ваништендаль С. Резилиентность на практике. Касита – простой инструмент работы для решения сложной задачи / С. Ваништендаль; пер. А. Герцик. – Париж; Женева: Международное католическое бюро ребенка, 2018. – 85 с.

4. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Серия: Практикум / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

5. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса / Т.Ю. Иванова // Психология. – 2013. – Т. 10, №3. – С. 119–135.

6. Лактионова А.И. Микро- и макросоциальные факторы жизнеспособности в детском и подростковом возрасте / А.И. Лактионова // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2016. – Т. 1, №2 (2). – С. 115–138.

7. Магомед-Эминов М.Ш. Проблемы психологической помощи и ресоциализации в период пандемии COVID-19 / М.Ш. Магомед-Эминов // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сборник научных статей X Международной научно-практической конференции. – Ульяновск, 2021. – С. 33–42.

8. Махнач А.В. Тенденции в изучении семьи и характеристик состава, связанных с ее жизнеспособностью / А.В. Махнач // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2019. – №2. – С. 37–50.

9. Махнач А.В. Характеристика состава замещающей семьи и ее жизнеспособность / А.В. Махнач // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25, №2. – С. 46–51.

10. Махнач А.В. Социокультурный экологический подход в исследовании жизнеспособности человека и семьи / А.В. Махнач // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2014. – №3 (43). – С. 67–75.

11. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма / А.В. Махнач. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2016. – 459 с.

12. Hiroto Sameshima, Akiyoshi Shimura, Kotaro Ono, Jiro Masuya, Masahiko Ichiki, Satomi Nakajima, Yuko Odagiri, Shigeru Inoue, Takeshi Inoue Combined Effects of Parenting in Childhood and Resilience on Work Stress in Nonclinical Adult Workers From the Community // Frontiers in Psychiatry. – 2020. – Vol. 11. – Art. 776

13. Ju Ryoung Moon, Jinyoung Song, June Huh, I-Seok Kang, Seung Woo Park, Sung-A Chang, Ji-Hyuk Yang and Tae-Gook Jun. The Relationship between Parental Rearing Behavior, Resilience, and Depressive Symptoms in Adolescents with Congenital Heart Disease // Frontiers in Cardiovascular Medicine. – 2017. – Vol. 4. – Art. 55.

14. Lazarus R.S. Emotion and Adaptation. – New York: Oxford University Press, 1991.

Ерошина Дарья Андреевна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Бобровникова Наталия Сергеевна
преподаватель, ассистент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРИОДА АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ. ВАЖНОСТЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Аннотация*: проведено теоретическое исследование психологических особенностей пятиклассников на этапе адаптации к среднему звену обучения. Отмечено, что начало обучения в пятом классе совпадает с таким рядом проблем, как социализация и адаптация в новой среде обучения, а также физиологической и психологической перестройкой организма. Установлено, что поддержка родителей играет большую роль в процессе адаптации младших подростков.*

Ключевые слова*: адаптационный процесс, пятиклассники, психологические особенности, пубертатный возраст, семья, школа, школьное обучение, родительская поддержка.*

Одним из самых сложных и напряженных периодов в жизни детей является переход из начального звена обучения в среднее. Детям прихо-

дится привыкать к изменениям в учебном плане (появление новых предметов), а также к появлению новых педагогов. Ребенок должен учиться гармонично сочетать разные стили и требования педагогов, которые в большинстве случаев противоречат друг другу. Еженедельная учебная нагрузка увеличивается, учебный материал постепенно усложняется, количество домашних заданий увеличивается и большую часть времени приходится уделять самостоятельным занятиям. Несмотря на то, что основным занятием остается обучение, для пятиклассников ведущим видом деятельности становится интимно-личностное общение. На данном этапе для младших подростков характерна повышенная тревожность [7]. В этот период пятиклассники нуждаются в поддержке со стороны родителей, педагогов и психолога.

Пятиклассник – это ребенок, находящийся на переходе к подростковому возрасту. В 5-м классе ко всем проблемам подросткового возраста добавляется проблема адаптации к новым условиям обучения. Общепризнанным является представление об адаптации в широком смысле как о приспособлении человека к окружающим условиям. Под школьной адаптацией в психологии понимается приспособление ребенка к требованиям и условиям обучения. Многие исследователи (В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский, И.В. Дубровина и др.) согласны с тем, что это сложный многофакторный феномен.

Переход в среднюю школу схож с переходом из дошкольного образовательного учреждения в первый класс общеобразовательной школы – дети также адаптируются к новым условиям образовательной среды, пытаются социализироваться в новом для них коллективе. Период адаптации в большинстве случаев сопровождается усилением беспокойства, растущей застенчивостью и демонстративностью, забывчивостью, снижением работоспособности и дезорганизацией. Эти отклонения характерны для большинства школьников в начале адаптационного периода, но исчезают через 3–4 недели (период «легкой адаптации») [4].

Возраст пятиклассников является переходным – от младшего школьного к младшему подростковому. С точки зрения психологии, этот возраст связан с постепенным обретением ребенком чувства взрослости – главнейшего личностного новообразования младшего подростка. Осознание самого себя – достаточно сложный процесс, и стремление пятиклассника развиваться как личность может породить потребность в отчуждении себя от всех, кто до этого оказывал на ребенка какое-то влияние, и в первую очередь это родители и семья.

В силу психологической ценности отношений со сверстниками происходит замена ведущей учебной деятельности на ведущую деятельность интимно-личностного общения, и таким образом, главным новообразованием в младшем подростковом возрасте является возникновение представления о себе как «не о ребенке». Пятиклассник стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к миру детей, но у него еще нет ощущения полноценной взрослости, но зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, он осознает, что также обладает правами [1].

В возрасте 11–13 лет в когнитивном развитии ребенка отмечается переход от стадии конкретных к стадии формальных операций, а также способности к выработке стратегии поиска и обработке информации. Несмотря на то, что мышление школьников в этом возрасте еще не столь системно и абстрактно, как у более старших учеников, оно уже заметно отличается от мышления младших школьников: оно рефлексивно, т. е. ученики способны осознавать процессы своего мышления, умственные, речевые и мнемонические стратегии [8]. У младшего подростка начинает ухудшаться умственная работоспособность и скорость оперативного мышления. Но эти явления носят только кратковременный характер и не указывают на слабость ребенка в интеллектуальном плане, его плохой характер или лень. Это связанно с тем, что по объективным причинам в настоящее время он в должной степени не может контролировать себя [8].

Биологическое и социальное созревание в подростковом возрасте идет взаимосвязано и параллельно и, таким образом, личностная гармония, установившаяся в возрасте 8–9 лет, претерпевает значительные изменения. В этом и заключается трудность пубертатного периода, как для самого ребенка, так и для его окружения (А. Ильин).

В возрасте 10–12 лет ребенок всеми силами пытается определить свое место и роль в социуме. На первое место он ставит налаживание контактов в общении со сверстниками. Самоощущение в среде сверстников, одноклассников становится для них определяющим. В среде сверстников также реализуется потребность в самоутверждении и признании. Вне школы подросток пытается найти новые сферы для реализации своих потребностей [6].

В связи с этим меняются ситуации и задачи, возложенные на родителей. Современная семья подвержена развитию кризисных процессов.

Кризисные ситуации в семье сильно сказываются на процессе адаптации младшего подростка к школе и свидетельствует о недостаточной родительской поддержке детей в сложный для них период [11].

Для более четкого представления о возможностях семей каждого типа в оказании детям помощи на адаптационном этапе, В.С. Мухина выделяет такие типы семей, как:

– семья с высокой рефлексией и ответственностью. Такая семья понимает, что ребенок взрослеет и это нужно учитывать, чтобы изменить стиль родительских отношений. К пятикласснику относятся, обращая внимание на появившееся у него чувство взрослости. Без навязывания своего мнения, родители готовы обсуждать возникающие у ребенка проблемы;

– отчужденная семья. Для такой семьи характерна отстраненность по отношению к ребенку (избегание общения, не интересуются, держат дистанцию). В такой семье ребенок чувствует одиночество и ненужность. Такой ребенок больше остальных будет стремиться к удовлетворению в общении;

– авторитарная семья. Для такого типа семьи характерно предъявление жестких требований к ребенку, стремление к полному контролю (как в детстве). Для младшего подростка в такой семье будет характерно неуверенность в себе, одиночество;

– семья с попустительским отношением. В такой семье продолжает преобладать абсолютная вседозволенность (манипуляция родителями). В данном случае возникают две проблемы: на кризис личностного развития

накладываются сформированные в его личностной позиции (отношением вседозволенности) недостатки;

– семья с гиперопекой. Для такой семьи характерно пристальное внимание к ребенку и чрезмерная забота о нем [2;3;7]. Родители не отпускают от себя пятиклассника, стремятся вторгнуться не только в личное внешнее пространство, но и во внутренний мир и личностные переживания. Как и в детстве, младший подросток не уверен в себе, инфантилен по социальным реакциям. Для него характерна пассивность.

Младший подросток стремится обрести себя как личность и из-за этого чувствует отчужденность от семьи.

Таким образом, переход младших подростков в среднее звено обучения в последние годы и психологи, и педагоги называют кризисом. В этот период у детей наблюдается общее ухудшение состояния, падение интереса к обучению, напряженные отношения со сверстниками, конфликтность и тревожность. Следует отметить, что протекание адаптационного процесса пятиклассников во многом зависит от родителей, которые должны способствовать личностному развитию своего ребенка [3; 5; 10].

В таких условиях родители должны учитывать психологические особенности детей, вступающих в пубертатный период. И их первостепенной задачей на данном этапе является создание благоприятных условий для успешной социально-психологической адаптации выпускников начальной школы в среднем звене обучения и обеспечение их психологического благополучия и поступательного развития [11].

Список литературы

1. Блос П. Психоанализ подросткового возраста / П. Блос; пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 72 с.

2. Домострой // Семья. Т. 1. – М., 1991. – 237 с.

3. Дорофеева Г.А. Психоэмоциональная адаптация первоклассников при вхождении в школьную жизнь: дис. … канд. психол. наук / Г.А. Дорофеева. – Ростов н/Д, 2014. – 161с.

4. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2016. – 462 с.

5. Зидер Р. Социальная история семьи / Р. Зидер. – М.: Владос, 1997. – 302 с.

6. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д, 2010. – 368 с.

7. Казин Э.М. Влияние возрастных, гендерных и типологических особенностей подростков на формирование адаптивных возможностей в условиях обучения в основной школе. Сообщение 1: Возрастные и гендерные особенности психофизиологического развития и социально-психологической адаптации младших и старших подростков / Э.М. Казин, И.А. Свиридова, О.Н. Четверик [и др.] // Вестник КемГУ. – 2017. – №1 (69).

8. Мухина В.С. Психология / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 2013. – 368 с.

9. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2013. – 432 с.

10. Павленок П.Д. Основы социальной работы. – 2-е изд., испр. и доп. / отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 395 с.

11. Ростова Е.С. Психологические и психолингвистические особенности устной речи (диалогическая форма) / Е.С. Ростова, Н.А. Тумакова // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1278–1280.

Степашкина Валерия Александровна
канд. психол. наук, доцент
Данилова Виктория Николаевна
магистрант

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-100002

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О ЦЕННОСТИ БРАКА И СЕМЬИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Аннотация*: работа посвящена анализу современных представлений и отношения к институту брака и семьи. В теме статьи раскрыта трансформация личностной репрезентации категорий «брак» и «семья», определено соотношение гендерной социализации и изменения ролей супругов в браке. В аспекте определения ценности брака для современных мужчин и женщин важным является рассмотрение вопроса о процессе изменения традиционной гендерной социализации и гендерной идентичности, которые способствуют развитию представления о браке и семье.*

Ключевые слова*: представления о браке, гендер, гендерная роль, гендерная идентичность, ценность семьи.*

Психологические основы изучения брака, семьи и семейных ценностей являются основополагающими в определении различных закономерностей развития личности в семье, а также в понимании проблем, с которыми сталкиваются мужчины и женщины при вступлении в брак и создании семьи. Семейные ценности в каждый исторический период трансформируются и видоизменяются, тем не менее так или иначе семья представляет собой ценность для общества на каждом этапе его развития. Именно посредством института семьи происходит транслирование традиций и норм как общества в целом, так и отдельной культуры в частности. Процессы глобализации, происходящие в мире, а также изменения в экономической и политической сферах, ведут к тому, что человек все более ответственно и осмысленно относится к себе, а также к созданию семьи. Поэтому в настоящем, мужчины и женщины подходят к созданию семьи и к рождению детей намного серьезнее, чем в предыдущие исторические периоды [17].

Опираясь на идею и подход к описанию категории «гендер» и «гендерная социализация» И.С. Клециной, отметим, что при формировании представлений о семье и вступлении в брак человеку важно быть гендерно-компетентным, то есть понимающим, в чем проявляется роль мужчины и женщины в браке. Людям необходимо распределять ролевые модели в семье в соответствии с теми правилами, которые были получены в родительской семье и которые задает общество и гендерная социализация. Все многообразие взаимоотношений можно свести к двум основным моделям: партнерские и доминантно-зависимые отношения. Партнерские отношения существуют между двумя равноправными личностями, которые осознают собственную уникальность и ценность. Такие отношения характеризуются уважением, умением поставить себя на место своего партнера, пониманием целей и интересов партнера. Вторая модель – доминантно-

зависимые отношения отрицают равноправие. В таких отношениях существует доминирующая сторона, эта модель предполагает соревнование между партнерами за доминантную позицию [9]. Традиционный гендерный аспект социализации молодежи (и юношей, и девушек) в рамках формирования представлений о ценности семьи выявляет «патриархальность» и преобладание доминантно-зависимой формы межличностного взаимодействия мужчин и женщин. Однако гендерное давление традиции может усиливать нестабильность представлений о браке и семье, так как патриархальные гендерные стереотипы демонстрируют противоречивость в отношении личности к семье и реальными трансформациями, которые происходят в современных гендерных отношениях [16].

Семейные ценности, таким образом, можно разделить на три группы: традиционные, современные и постсовременные. Мы можем утверждать, что в настоящее время появляется вариант постсовременной семьи. Такая форма отношений освобождается от родственных связей, становится открытой, свободной и более гибкой [5]. Ценности, которые транслирует современное общество, убеждают человека в том, что он должен быть автономным, а это не сочетается с традиционными семейными правилами, сегодня институт брака и семьи находится на кризисном этапе и общество пересматривает свои взгляды на семью и установки связанные с темой брака; ценность семьи становится неустойчивой и размытой. В данном контексте равноправие реализации гендерных ролей заключается не в радикальном уходе от традиционных семейных ценностей, а в сохранении уважения к партнеру и стремлении развивать семью в партнерстве. Для гармоничной гендерной социализации и адаптации к семейной жизни важно формировать гибкое ролевое поведение в брачных отношениях и родительской реализации в семье.

В рамках описания представлений о ценности брака у молодых мужчин и женщин можно отметить, что в целом, в представлениях молодежи все еще проявляется тенденция на создание и сохранение традиционной формы брака. Однако сожительство становится одним из предбрачных этапов, незарегистрированные отношения ассоциируются у молодежи со свободой и возможностью «ухода» от вступления в брак, при этом сожительство зачастую не ведет к созданию семьи [15].

Анализируя специфику отношения к браку и семье, также можно выделить следующие тенденции в представлениях о ценности семьи у мужчин и женщин:

1. Как для мужчин, так и для женщин основными мотивами вступления в брачные отношения являются ориентация на любовь и наличие общих интересов и взглядов [3]. Как мужчины, так и женщины, находящиеся в браке, проявляют более высокий уровень самопринятия и положительного отношения к браку, чем мужчины и женщины вне брака [4].

2. Различия в представлениях о семье мужчин и женщин выражены в параметре «удовлетворенность браком», для мужчин благополучие и удовлетворенность в браке обусловлена жизненными целями, для женщин наиболее важными показателями благополучия в браке являются самопринятие и положительные взаимоотношения с другими [14]. Для молодых мужчин характерно преобладание ценностей «карьера», «образование», «материальное благополучие», тогда как девушки более ориентированы на семью как на основную жизненную цель [7].

3. Женщины чаще, чем мужчины, стремятся заключать официальный брак и создавать традиционную форму семьи [1]. Для женщин характерно формирование либо ярко выраженной направленности на реализацию

материнства, либо эскапизм от материнства, выраженный в эмоциональном выгорании в роли матери [8].

4. Мужчины чаще, чем женщины, рассматривают вступление в брак как формальность [12] и при этом демонстрируют позитивное отношение к родительству в семье, находясь в браке и реализуя роль отца [13].

Все процессы, протекающие в сфере заключения брака и организации семейной жизни в настоящее время, ведут к возникновению нового типа семьи, который принято называть «супружеским». Это значит, что каждая пара сама будет определять особенности и параметры своей семьи (как взаимодействовать, кто и какие роли выполняет и др.) [6]. В современном обществе, при вполне осмысленном понимании, что подразумевают понятия «традиционный брак», «традиционная семья», наблюдается тенденция к изменению паттернов поведения мужчин и женщин. Происходит декларирование ценности традиционного брака, однако взгляды на сексуальное поведение и гендерное взаимодействие часто оказываются несоответствующими высокому статусу брака и семьи. В поведении демонстрируется отказ от вступления в брак, молодые люди предпочитают свободу в сексуальных отношениях, изменился возраст начала официальной семейной жизни, современные мужчины и женщины позже вступают в брак и становятся родителями. Кроме того, отметим и переход реализации личности в цифровой мир, психологически молодые люди все чаще проживают жизнь в виртуальной реальности и формируют модель взаимоотношений в сети.

Личность приобретает новые качества, исходя из виртуальной репрезентации себя, кроме того, жизнь в цифровом пространстве ведет к снижению качества взаимодействия членов семьи [2]. При этом отмечается открытость, доступность информации и осмысление опыта других людей относительно понимания семьи как ценности, что важно, так как для молодых людей и девушек особо сложным в гендерной социализации в аспекте вступления в брак и создания семьи является наличие двойственности и тревоги в представлениях о семье [7]. Часто у молодежи традиционная семья ассоциируется с обыденностью и излишним консерватизмом, который противоречит современному тренду проявлять индивидуальность и необычность, транслируемую в социальных сетях и Интернет пространстве.

Кроме основных тенденций в представлениях о ценности семьи у мужчин и женщин, описаны статистические показатели изменения отношения к браку и семье, среди которых можно выделить: высокий процент разводов, высокий процент незарегистрированных браков, рост числа неполных семей, чайлдфри и малодетность, упрощение состава семей (т.е. ограничение по количеству членов семьи) [10].

Таким образом, мы можем наблюдать ситуацию неопределенности в контексте формирования и кристаллизации образа семьи и «Я-концепции» личности в процессе гендерной социализации. Основные тенденции в отношении к семье выявляют возникновение новой системы ролей мужчин и женщин, трансформацию в реализации гендерных ролей в семье и родительстве. В процессе изучения представлений о ценности семьи важно и актуально учитывать многообразие факторов в аспекте нестабильности и расширения границ традиционной формы брака и семьи.

Список литературы

1. Артюхина Е.А. Взгляд современной молодежи на институт семьи и брака: гендерный аспект / Е.А. Артюхина, А.О. Кочнева // Конкурентоспособность территорий: материалы XXI Всерос. экон. форума молодых ученых и студентов (Екатеринбург, 23–27 апреля 2018 г.). Ч. 1 / отв. за вып.: Я.П. Силин, Е.Б. Дворядкина. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2018. – С. 5–7.

2. Браженская Н.Е. Трансформация семейных ценностей в условиях цифрового общества / Н.Е. Браженская, М.М. Османов // Образование и право. – 2021. – №6. – С. 126–131.

3. Быстров Д.В. Мотивы вступления в брак и удовлетворенность им у мужчин и женщин / Д.В. Быстров // Наука и общество: проблемы современных исследований: материалы XI Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 2 / под ред. д-ра филол. наук, профессора А.Э. Еремеева. – Омск: Изд-во ОмГА, 2017. – С. 14–16.

4. Васильева О.С. Исследование представлений современной молодежи об альтернативных формах брака / О.С. Васильева, Ю.Ю. Хомякова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – Т. 13, №2. – С. 5–11.

5. Гаунова И.Б. Динамика ценностей семьи в структуре социальных ценностей современного человека / И.Б. Гаунова, О.С. Рымарь, З.В. Шоранова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1-1. – С. 1725–1725.

6. Егорова Н.Ю. Трансформации супружества в контексте семейных ценностей / Н.Ю. Егорова // Вестник ПНИПУ. Серия: Социально-экономические науки. – 2017. – №2. – С. 18–32.

7. Жуликов С.Е. Семейные ценности в условиях цифрового общества / С.Е. Жуликов, О.В. Жуликова // Современное образование: векторы развития. Цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования: материалы Международной конференции (Москва, МГПУ, 14–15 апреля 2018 г.) / под общ. ред. М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой [Электронный ресурс]. – М.: МГПУ, 2018. – С. 18–25.

8. Ильина Т.И. Кризис полоролевой идентичности женщин / Т.И. Ильина, С.Д. Гуриева // Бехтерев и современная психология личности: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (2–4 октября 2020 г). – Казань: НОУ ДПО «Центр социально-гуманитарного образования», 2020. – С. 165–167.

9. Клецина И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.

10. Клинцова М.Н. Современная российская семья: основные тренды / М.Н. Клинцова // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2018. – №1 (197). – С. 20–24.

11. Мартынов Б.В. Влияние цифровизации на институт семьи / Б.В. Мартынов, М.В. Корнеева, А.И. Василевичева // Управление социальными инновациями: сборник научных статей. – Чебоксары, 2019. – С. 207–211.

12. Ростовская Т.К. Брачно-семейные отношения современной молодежи / Т.К. Ростовская, Я.В. Шимановская // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2017. – Т. 39, №3 (252). – С. 41–47.

13. Савенышева С.С. Отношение к отцовству у мужчин на разных этапах родительства / С.С. Савенышева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Социология. – 2012. – №3. – С. 91–102.

14. Савенышева С.С. Удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие и удовлетворенность браком в период взрослости / С.С. Савенышева, М.Д. Петраш, О.Ю. Стрижицкая // Мир науки. – 2017. – Т. 5, №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mir-nauki.com/PDF/01PSMN117.pdf

15. Стойко Д.Н. Форма брака как фактор лояльности к разводу у молодых мужчин и женщин / Д.Н. Стойко, А.Ю. Маленова // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2021. – №2. – С. 40–48.

16. Троицкая Н.Н. Гендерная социализация и гендерные стереотипы в современной российской семье / Н.Н. Троицкая // Национальные демографические приоритеты: подходы и меры реализации. Серия: Демография. Социология. Экономика. – 2019. – Т. 5, №4 / под ред. чл.-корр. РАН С.В. Рязанцева, Т.К. Ростовской. – С. 336–339.

17. Федорова К.А. Гендерные аспекты семейных отношений / К.А. Федорова, Н.П. Суханова // Семья в современном мире: XI социологические чтения памяти В.Б. Голофаста: материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 28–31 марта 2019 г.) / Социологический институт РАН – Филиал ФНИСЦ РАН. – СПб.: Реноме, 2019. – С. 359–362.

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ЗДОРОВЬЕ, РАЗВИТИИ И ПОВЕДЕНИИ

Алексанина Евгения Александровна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Аннотация*: сегодня проблема, связанная с неуспеваемостью детей в начальной школе, стоит особенно остро в связи с тем, что количество детей, обладающих психическим расстройством (в особенности тех, кто страдает задержкой психического развития), особенно выросло. Возросли и учебные нагрузки, школьный режим стал более напряженный, все эти факторы в значительной степени влияют на психическое здоровье таких детей. Именно поэтому для детей с задержкой психического развития необходимо создавать специальные условия обучения. В статье рассмотрены диагностические приемы и методы, помогающие производить точное определение отклонения по тем или иным когнитивным навыкам, которые в дальнейшем необходимы для того, чтобы выстроить последующую коррекционную работу.*

Ключевые слова*: задержка психического развития, когнитивные функции, обучение, особенности, трудности.*

Главной особенностью развития когнитивной сферы детей школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень. Это, прежде всего, выражается в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка абстрактно-логических форм мышления и обучении его письменной речи [2].

Когнитивное развитие личности определяется уровнем интеллекта. Уровень интеллектуального развития младших школьников в значительной степени определяется уровнем развития его когнитивных способностей.

Дети с задержкой психического развития (далее по тексту – ЗПР) обладают недоразвитием в сфере сложного мышления, неумения сосредотачиваться на задании, также не обладают усидчивостью и концентрацией внимания. Конечно, если такие дети будут получать начальное образо-

вание в обычной школе, то они столкнуться со значительными трудностями, так как к таким детям необходим относительно индивидуальный подход.

Так данному вопросу уделяется особое внимание. Развивающие занятия, направленные на развитие когнитивных способностей? рекомендуется не только детям с ЗПР, но и всем остальным. В ходе таких занятий затрагиваются такие воздействия, которые направлены на улучшение восприятия, памяти, воображения и логики, а также на все виды мыслительных процессов. В итоге, можно сказать, что когнитивные функции касаются личности человека, то есть их формирование происходит в течение жизни в результате того, что человеком приобретается опыт, его собственный, индивидуальный. То есть врожденными они не являются [1].

Соответственно, познавательные интересы формируются в процессе деятельности. Отсюда главная особенность развития когнитивной сферы детей школьного возраста заключается в переходе процессов ребенка на более высокий уровень. Выражено это в том, что у ребенка формируется абстрактно-логическая форма мышления, происходит обучение его письменной речи, то есть большинство психических процессов, которые влияют на такое формирование, по сути, протекает в произвольной форме (восприятие, внимание, память, представление).

Исследования по проблеме когнитивного развития школьников с задержкой психического развития проводились специалистами разного профиля: психологами (З.И. Калмыкова, И.А. Коробейников, Н.А. Менчинская, Н.И. Мурачковский, Н.П. Слободяник); педагогами (Ю.К. Бабанский, Б.П. Есипов, Л.В. Занков); дефектологами и физиологами совместно с психологами и клиницистами (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, С.Г. Шевченко).

Цель статьи заключается в изучении когнитивных функций у школьников с задержкой психического развития, испытывающих трудности в обучении.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы показал, что когнитивное развитие- развитие всех видов мыслительных процессов, таких как восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика.

В норме у школьников когнитивные функции направляются на удерживаемую сознательную цель и для ее успешного осуществления выбираются или создаются соответствующие средства. Другими словами, память, внимание, мышление, речь и восприятие становятся произвольными опосредствованными процессами [3].

Младший школьник уже может в тексте выделить и воспринять именно то, о чем спрашивал учитель. Дети учатся систематически наблюдать объекты и явления, следуя сначала указаниям учителя, а затем лишь удерживая поставленную цель.

У детей с задержкой психического развития страдает развитие когнитивных функций, тем самым у школьников наблюдаются трудности в обучении такие как: усвоение нового материала, грязь в тетрадках, пересказ текста, решение математических задач, орфографические ошибки при знании правил, пропуск букв в словах в письменных работах, выполнение самостоятельных работ, плохое знание таблиц сложения и умножения.

Дети с ЗПР имеют особенности в развитии таких когнитивных процессов как внимание, память, воображение, мышление, речь.

Особенности внимания. Снижение внимания и работоспособности характерно для всех детей с ЗПР, но снижение устойчивости внимания носит разный характер. Максимальное напряжение внимания у части детей проявляется в начале проделывания задания, а по мере выполнения работы оно постепенно снижается, у других детей лишь после выполнения некоторой деятельности наступает сосредоточение внимания. В другой группы детей проявляется периодичность в сосредоточении внимания. Нарушение внимания ведет к ухудшению почерка [1].

Особенности памяти. Среди всех психологических особенностей детей с ЗПР память занимает особое место. Многочисленные психолого-педагогические и клинические работы показали, что недостаточная сформированность процессов памяти зачастую является главной причиной трудностей в школьном обучении. У детей с ЗПР выявлено некоторое снижение как долговременной, так и кратковременной памяти, как и произвольного, так и непроизвольного запоминания. Детям достаточнотрудно держать в уме содержание текстов, таблиц и схем, заданий, им свойственно зависящее от некоторого количества разных причин колебание продуктивности памяти. Зрительная память у ЗПР чаще оказывается лучше, чем слуховая, поэтому иллюстрированный материал усваивается младшим школьником лучше, чем вербальный.

Особенности мышления. Процесс мышления представляет собой деятельность, связанную с решением той или иной задачи или проблемы. Мышление у детей с ЗПР сохранно более, чем у детей с умственной отсталостью, у них лучше выражена способность абстрагировать, обобщать, принимать помощь, и осуществлять перенос умения в другие ситуации. Существует много отличительных характеристик деятельности мышления младших школьников с ЗПР. Среди таких: недостатки её мотивации, снижение познавательной активности, стремление избежать интеллектуального напряжения и даже отказаться от выполнения сложных умственных задач. У детей с задержкой отмечается замедленный темп речи ее развития и чаще встречаются нарушения речи [2].

Особенности воображения. Воображение очень важно, потому что оно лежит в основе творческой деятельности. У детей с ЗПР способности воображения снижены, поэтому у них менее развита способность фантазировать, если это не корректировать, то в последующем у ребенка будет наступать скорое снижение активностиданной функции, у человека в последствии обедняется личность, снижаются возможности творческого мышления, занятия наукой и искусством.

В настоящее время в России широко распространена система коррекционно-развивающего обучения (КРО) – это форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям со стойкими трудностями в обучении. Данная форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, школьников с задержкой психического развития [1].

У школьников с ЗПР учебная деятельность имеет низкий уровень, только лишь малая часть детей обладают средним уровнем познавательной деятельности. Психологу важно ставить цели и задачи по повышению

учебной деятельности у школьников с ЗПР, испытывающих трудности в обучении, при этом используя акцентирование внимания на мотивационной деятельности детей, а также уделять внимание налаживанию контакта с ними. То есть сам процесс обучения, который проходит в начальной школе, должен приносить радость детям, не быть тягостным, у детей должны быть четко сформированы представления и понимания о том, зачем и для чего они учатся, какие у них будущие перспективы.

Список литературы

1. Долгобородова Д.А. Особенности обучения младших школьников с задержкой психического развития / Д.А. Долгобородова, В.А. Варенцов // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. – С. 52–54 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/psy/archive/237/11717/

2. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т.В. Егорова. – М., 2013. – 149 с.

3. Мозговые механизмы формирования познавательной деятельности в предшкольном и младшем школьном возрасте / под ред. Р.И. Мачинского, Д.А. Фарбер. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 440 с.

Байсурина Виктория Владимировна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация**: в статье освещаются вопросы, связанные с сопровождением семей, в которых есть дети младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Речь пойдёт о трудностях, испытываемых в жизни этими детьми и семьями, в которых они воспитываются, а также более подробно рассмотрим влияние внутрисемейных отношений на детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, рассмотрим их значение в обучении и адаптации в социуме ребёнка с расстройством аутистического спектра.*

***Ключевые слова**: психолого-педагогическое сопровождение, расстройство аутистического спектра, коррекционный процесс, поддержка семьи, младший школьный возраст.*

Проблема психолого-педагогического сопровождения и социальной интеграции ребёнка с расстройством аутистического спектра представляет собой одну из актуальных целей коррекционной педагогики и специальной психологии. Вспомним, что И.И. Мамайчук в своей работе «Помощь психолога детям с аутизмом» утверждает, что очень важным фактором в системе психологической помощи ребёнку-инвалиду является

психологическое сопровождение его родителей и членов семьи [5]. По данным «Центра медицинской статистики», уровень заболеваемости детей психическими расстройствами стабильно растёт [1], особенно заметно увеличение числа детей, страдающих расстройствами аутистического спектра (РАС). Что, в свою очередь, приводит к росту числа родителей, воспитывающих детей с РАС.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования многих знаний, умений и навыков (ЗУН), ведь обстановка школы, пример других детей заставляют его почувствовать себя более самостоятельным. Именно в школе открываются возможности реального освоения и использования необходимых умений. Однако сначала он нуждается в некоторой поддержке. И если мы не имеем помощника в лице учителя, который может сопроводить и поддержать ребёнка, то должны разрешить близким подстраховать его [6].

Но не каждый родитель готов оказать такую помощь младшему школьнику, ведь воспитание ребёнка с психическими расстройствами для них чаще всего переживается как сильнейший фрустрирующий фактор, который, зачастую, становится постоянным. Следовательно, психика родителей, дабы преодолеть вредоносное влияния специфического стресса, ищет различные способы справиться с кризисной ситуацией. Для снижения аффективной значимости ситуации, в которой родителю приходится воспитывать ребёнка с РАС, активизируется психологическая защита родителя. Логично, что адаптационные механизмы психики зависят не только от тяжести специфического стресса, вызванного болезнью ребёнка, но и от особенностей психотипа родителя. Каждый родитель переживает стресс по-разному, однако, условно можно выделить несколько стадий: 1) аффективная стадия, иначе её называют острая, так как родители испытывают глубокое чувство отчаяния и тревоги; 2) гностическая стадия, на которой родители сомневаются или отрицают диагноз ребёнка; 3) поведенческая, предполагающая разработку и реализацию собственных стратегий отношения и воспитания ребёнка [3].

Именно поэтому специалисты, разрабатывающие проблемы семейного сопровождения, не ограничиваются методическими вопросами формирования у детей с нарушениями в развитии ЗУН и психических качеств. Акцент психолого-педагогического сопровождения постепенно смещается на семью ребёнка, её психологическое состояние и коррекционный потенциал. При этом особое внимание уделяется психологическому состоянию родителей, учитываются на какой стадии переживания стресса они находятся. Коррекционная работа с родителями младших школьников с РАС приводят к положительному влиянию близких на ребёнка, созданию благоприятных коррекционных условий для его развития.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребёнка-инвалида необходимо и должно включать в себя изучение внутрисемейного функционирования, защитных механизмов психики членов семьи ребёнка с РАС, а также должна осуществляться работа с родителями и членами семьи в следующих направлениях:

1. Консультирование родителей и членов семьи ребёнка с РАС. Проблемы, которые разрешаются в ходе консультирования весьма обширны, начиная от помощи в выборе детского сада и заканчивая привлечением

«социальных партнёров», которые также являются большими помощниками для семей с детьми-инвалидами.

2. Психотерапия родителей должна подбираться с учётом их психологических особенностей и характера трудностей во взаимоотношениях с ребёнком. Целью и результатом такой работы должно стать снижение уровня депрессии и тревоги, повышение мотивации на успех в воспитании особого ребёнка. В процессе этой работы необходимо помочь родителю найти внутренние и внешние ресурсы для долгой и трудной работы – воспитание особого ребёнка. При этом не стоит упускать из вида межличностные отношения супругов, как основу построения крепкого фундамента для воспитания особого ребёнка [3].

3. Коррекция отношений детей и родителей своей целью должна иметь устранение отчуждения между родителем и ребёнком, развитие понимания со своим ребёнком, умения смотреть на школьника другими глазами, позволяющими видеть в нем не только негативные, но и положительные качества, развитие самостоятельности ребёнка [3].

Также необходимо отметить, что при работе по каждому из этих направлений, специалисты должны учитывать на какой стадии специфического стресса находится родитель, а также учитывать особенности его защитных механизмов.

Таким образом, всё вышесказанное даёт нам понять, что психолого-педагогическое сопровождение семьи ребёнка младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра даёт возможность не только помочь родителям в различных бюрократических вопросах, но и оказать им грамотную психологическую помощь. Родители, получающие такую поддержку, имеют больше шансов помочь своему ребёнку младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра в освоении различных знаний, умений и навыков, соответствующих его возрасту.

Младший школьный возраст (с 6 до 11 лет) – тяжёлый период в жизни каждого ребёнка, особенно для детей с РАС, ведь непривычные недомашние условия вызывают у них больше трудностей в связи с спецификой их дизотогенеза. И именно поэтому грамотный вклад родителей в своего ребёнка на данном этапе играет весьма значимую роль [6].

Список литературы

1. Данные от 02.04.2021 года «НИИ организации здравоохранения и медицинского менеджмента» [Электронный ресурс].

2. Красильникова Е.Д. Функционирование семей, воспитывающих детей с различными вариантами нарушения психического развития: дис. … канд. психол. наук / Е.Д. Красильникова. – СПб., 2013. – 225 с.

3. Конева И.А. Многоуровневая система работы с родителями детей, имеющих расстройства аутистического спектра / И.А. Конева, Е.Ю. Кривоногова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/mnogourovnevaya-sistema-raboty-s-roditelyami-detey-imeyuschih-rasstroystva-autisticheskogo-spektra

4. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

5. Мамаичук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамаичук. – СПб.: Речь, 2007. – 123 с.

6. Никольская О.С. Особенности психического развития детей с РАС в младшем школьном возрасте / О.С. Никольская. – 2007. – 63 с.

Бобылева Юлия Эдуардовна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация**: в статье рассматриваются научно-теоретические аспекты исследования детско-родительских отношений детей с задержкой психического развития, подчеркивающих значимость изучения внутрисемейных отношений. Делается вывод, что изучение внутрисемейных отношений очень важно для взаимопонимания родителей и детей и в семье ребёнку необходима комфортная среда как основа социализации.*

***Ключевые слова**: задержка психического развития, семья, детско-родительские отношения, ребенок с задержкой психического развития, родители, дети.*

С каждым годом усиливается интерес к проблеме развития детско-родительских отношений в семьях с детьми с задержкой психического развития. Именно потому, что такое отклонение в психическом развитии очень неясно, оно может иметь много различных предпосылок, причин и следствий. Явление, сложное по своей структуре, требует тщательного анализа, индивидуального подхода к любому конкретному случаю. Проблемы семьи с ребенком с нарушениями развития проявляются в различных сферах жизни. Ситуация проблемности возникает в семье с момента рождения ребенка с психофизическими нарушениями. В настоящее время особенно актуальна разработка мер, направленных на развитие адаптивного потенциала детей с нарушениями развития.

Первые наставники в жизни каждого человека – это его родители. Поэтому они должны знать смысл своей роли, роли матери и отца. Проблемная ситуация в семье возникает тогда, когда в ней появляется ребенок с психофизическими отклонениями. Она проявляется как негативное отношение общественности к дефекту и его отсутствию.

Семья – это начальный этап развития личности. На этом этапе дети могут свободно создавать свои интересы и вкусы. Ребенок принимает от родителей форму устной речи, жесты, реакции на происходящее.

Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгина считают, что «семейное воспитание» – это воспитательная система, развивающаяся в условиях конкретной семьи. Семейное воспитание – это сложная система. Она должна быть основана на конкретных принципах и иметь конкретное содержание, которое будет направлено на развитие всех сторон личности ребенка [5].

Детско-родительские отношения – это отношения, в которых главным участником является ребенок. Изучение детско-родительских отношений – это неотъемлемая часть становления личности ребенка. О важности данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие психологические теории не обошли стороной эту проблему, рассматривая детско-родительские отношения как главный источник детского развития [1].

Исследования многих психологов, таких как А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и др., показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями взаимодействия с родителями. Динамика семейной жизни и характер взаимоотношений родителя и ребенка имеют решающее значение для формирования его личности. Семья как наиболее близкая к ребенку социальная среда удовлетворяет его потребность в эмоциональной поддержке. В семье ребенок получает первый опыт социального воздействия. Эмоциональная ситуация в семье оказывает сильное влияние на формирование у ребенка восприятия окружающего мира. В общении между ребенком и взрослым создается «зона ближайшего развития», в которой сотрудничество с взрослым позволяет ребенку реализовать свой потенциал [4].

Сложность современных отношений между родителями и детьми обусловлена тем, что каждая семья объективно формирует определенную образовательную систему, которая не всегда реализуется ею. Это означает понимание целей воспитания, постановку его целей, сознательное использование методов и приемов воспитания, которые можно и нужно допускать по отношению к ребенку. Картина взаимоотношений детей и родителей включает в себя: принятие ребенком форм межличностных отношений, личностный образ ребенка и личностный образ родителя.

На основе работ отечественных психологов и педагогов отношения между ребенком и родителями можно определить, как эмоционально-психологическую связь, которая выражается в реакциях, связанных с психологическими особенностями возраста детей и определяющих как ребенок воспринимает родителей и общается с ними. Иными словами, отношения ребенка и родителей рассматриваются как осознание человеком всех возрастов природы отношений с матерью и отцом. В процессе общения со взрослыми у ребенка появляются языковые, мыслительные и предметные навыки. Дополнительно усваивает правила взаимоотношений между людьми и приобретает опыт работы в различных сферах деятельности человека. Для ребенка семья может выступать как положительным, так и отрицательным предметом воспитания.

Исследования А.Н. Леонтьева показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями взаимодействия с родителями. Сущность семейной жизни и качества эмоционального отношения родителя к ребенку имеют решающее значение для формирования его личностных качеств. Отношение со стороны родителей состоит из субъективно-оценочного, сознательно-избирательного взгляда на ребенка, который определяет специфику родительского восприятия, тип взаимодействий с ребенком [3].

Похожее определение детско-родительских отношений дает А.Я. Варга и В.В. Столин. Опираясь на их высказывания, можно сказать, что детско-родительские отношения – это сочетание различных чувств по отношению к ребенку, методов поведения, используемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера ребенка. Учитывая это определение, можно выделить несколько методов отношения к ребенку, таких как: рефлексивное отношение родителей к своим детям, взаимодействие с ними, родительские установки и родительская позиция [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение внутрисемейных отношений очень важно для взаимопонимания родителей и детей.

Особое место в изучении детско-родительских отношений занимают семьи, в которых воспитывается ребенок с задержкой психического здоровья. Родители таких детей должны сделать все возможное, чтобы их ребенок чувствовал себя комфортно рядом с ними. Ребенок должен чувствовать любовь, понимание и доверие, исходящее от родителей. В социальной ситуации нашего времени множество родителей не могут уделять достаточное количество времени общению со своим ребёнком, тем самым перекладывая свои ответственность и обязанности на других людей, таких как педагоги, психологи. Из-за этого культура семейного общения постепенно сужается, что снижает качество родительского отношения и уровень развития детей. Однако именно в семье ребёнку необходима комфортная среда как основа социализации.

Список литературы

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 217 с.

2. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию / А.Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2009. – 182 с.

3. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009.

4. Минияров В.М. Психология семейного воспитания / В.М. Минияров. – М.; Воронеж.: Изд-во НПО МОДЭК, 2000. – 256 с.

5. Самыгин С.И. Психология и педагогика / С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко. – М.: КНОРУС.

Борисова Елена Альбертовна
канд. пед. наук, доцент
Шкляр Наталья Валерьевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема»
г. Биробиджан, Еврейская автономная область

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация*: в статье раскрывается опыт Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема в сопровождении семей, воспитывающих детей с различными отклонениями в развитии, в том числе с речевыми нарушениями; рассматривается вопрос деятельности центра консультационно-методического центра и кабинета логопедической помощи населению как служб, предоставляющих услуги диагностической, консультационной, психолого-педагогической и методической помощи семьям.*

Ключевые слова*: сопровождение семей, дети с речевыми нарушениями, консультационная услуга, логопедическая помощь.*

Полноценность речевой деятельности, как известно, рассматривается в качестве необходимого условия гармонического развития психики ребенка.

Речь, по мнению А.Р. Лурии, является орудием мышления и средством регуляции (организации) собственных психических процессов человека [3].

Отклонения в речевом развитии, без сомнения, затрудняют общение с окружающими и нередко препятствуют успешному овладению познавательными процессами. Их наличие ограничивает формирование представлений, понятий, затрудняет усвоение навыков чтения и письма. Неполноценность и ограниченность речевого общения отрицательно влияет на формирование личности ребенка, приводит к появлению психических наслоений, развитию специфических особенностей эмоционально-волевой сферы, а также таких нежелательных качеств характера, как застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм. Перечисленные последствия речевых нарушений в своей совокупности сказываются на школьной адаптации, успеваемости, а в дальнейшем влияют на выбор профессии [2; 4].

Все это объясняет необходимость сопровождения детей с речевыми нарушениями, которое целенаправленно осуществляется в логопедических группах и на логопедических пунктах, функционирующих на базе дошкольных и школьных образовательных организаций. Принципом раннего воздействия на речевую деятельность определяется тот факт, что в особой мере в логопедической помощи нуждаются дети дошкольного возраста. Однако здесь мы видим, как минимум, две проблемы. Во-первых, даже наличие логопедических групп во многих детских садах не обеспечивает полный охват специализированной помощью всех нуждающихся в этом детей. Поэтому необходимо предложение дополнительных логопедических услуг. Во-вторых, существующая практика показывает, что в логопедические группы дошкольных образовательных учреждений обычно принимаются дети с пяти лет, т.е. в старшие возрастные группы. Однако специализированная логопедическая помощь необходима уже в 3 года, а иногда и раньше. Родители таких детей, обращаясь к логопеду, очень часто слышат предложение подождать до пяти лет. В результате они оказываются лишенными соответствующей поддержки, а сами дети – своевременной, квалифицированной помощи.

Рассмотрим, как организуется сопровождение семей, воспитывающих детей с различными нарушениями речи, в Приамурском государственном университете имени Шолом-Алейхема, на базе которого кроме основных направлений деятельности реализуются различные национальные проекты и программы дополнительного образования.

Так, в период с 2019 г. по 2021 г. в рамках реализации мероприятий федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование» в университете создан и успешно функционирует региональный консультационно-методический центр оказания помощи семьям, воспитывающих детей от 0 до 18 детей, том числе с инвалидностью и ОВЗ. Центр на безвозмездной основе оказывает услуги консультационной, диагностической, психолого-педагогической и методической помощи [5]. Среди специалистов Центра есть и учителя-логопеды, и именно к ним обращаются родители детей с отклонениями в речевом развитии.

Перечислим ряд проблем, с которыми родители обращаются к логопеду. Значительную часть составляют обращения, связанные с нарушением у детей навыков звукопроизношения. В этом случае, после

обследования ребенка родителям даются рекомендации по развитию артикуляционной моторики, формированию направленной воздушной струи, фонематического слуха и восприятия. В некоторых случаях логопед знакомит родителей с доступными приемами вызывания и постановки звуков, предлагается практический материал для отработки у ребенка уже появившихся звуков. Отметим, что подобные консультации могут быть неоднократными, и на каждой последующей консультации логопед оценивает правильность произносительных навыков, сформированных по данным ранее рекомендациям, корректирует их при необходимости и ставит перед родителями очередные задачи, подкрепляя практическими приемами и методическим материалом.

Нередко в Центр обращаются родители детей, страдающих заиканием. Этим родителям даются рекомендации по созданию охранительного речевого режима, формированию у ребенка правильного речевого выдоха, регуляции эмоционального состояния. В присутствии родителей логопед показывает ребенку возможность плавного голосоведения, знакомит его с таким приемом как синхронизация речи с движениями ведущей речи. В случае необходимости рекомендуются дополнительные консультации: врача-невролога для оценки неврологического статуса и судорожной симптоматики и назначения соответствующего лечения; психолога для нормализации детско-родительских отношений, выявления нежелательных эмоциональных и поведенческих реакций, психологической симптоматики, сопровождающей течение заикания.

Особой категорией являются неговорящие дети и дети с тяжелыми речевыми расстройствами. С такими детьми проводится комплексное обследование, в котором кроме логопеда участвуют дефектолог и психолог (среди сотрудников Центра есть эти специалисты), изучается медицинская документация, а при отсутствии необходимых медицинских заключений рекомендуется консультация врача-невролога и проведение объективного исследования (ЭЭГ, томограмма мозга и др.). Подобный подход необходим для определения причин и характера нарушения, различения случаев истинных нарушений речи и тех случаев, когда речевой дефект является одним из симптомов другого сложного расстройства, например, когда речь идет о специфическом нарушении речи у ребенка с расстройством аутистического спектра. В каждом отдельном случае рекомендации даются с учетом возраста ребенка, уровня его общего и психического развития, речевых и индивидуальных особенностей.

Если после консультативных встреч родители принимают решение о необходимости оказания ребенку систематической коррекционно-логопедической помощи, то сопровождение семьи продолжается уже на уровне платной дополнительной образовательной услуги в кабинете логопедической помощи населению, который с 2007 года функционирует при кафедре коррекционной педагогики, психологии и логопедии университета. Юридической основой осуществления сопровождения ребенка является договор с родителями или лицами, их заменяющими.

Востребованность услуг по сопровождению детей определяется количеством оказанных услуг. Практика функционирования кабинета показывает, что количественный показатель запроса на услуги и, как результат, оказания этих услуг ежегодно растет. Поводом для обращений родителей

в первую очередь служит несовершенство произносительной стороны речи детей, недостатки звукопроизношения. Однако, анализ речевых нарушений детей, которым за время работы кабинета была оказана логопедическая помощь, демонстрирует увеличение числа детей со сложными дефектами (так, например, с дизартрией, нарушение произносительной стороны при которой осложнено общим недоразвитием речи). Подобное изменение в соотношении речевых нарушений было отмечено уже в первые годы функционирования кабинета.

Частое обращение родителей детей младшего и среднего дошкольного возраста показывает, что кабинет является практически единственной службой, обеспечивающей сопровождение этих детей.

Отметим, что в первые 2–3 года работы предметом обращения родителей в кабинет логопедической помощи была задержка речевого развития у малышей. В последнее время у детей младшего дошкольного возраста диагностируются общее недоразвитие речи 1 и 2 уровня при дизартрии, алалии, причем последнее нарушение в большинстве случаев представлено сенсомоторной формой. У малышей, владеющих элементарной фразовой речью, наблюдаются грубые нарушения звуко-слоговой структуры слова и грамматической стороны речи. За последние годы количество таких детей значительно увеличилось.

Наличие подобных сложных нарушений обусловливает организацию и проведение логопедических занятий с учетом принципа системности, когда работа на занятии осуществляется над языковой системой в целом (т.е. над фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторонами речи). Устранение нарушений в иннервации речевого аппарата, имеющее место при дизартрии, требует от логопеда проведения специализированного логопедического массажа, что также входит в содержание занятия с ребенком.

Логопедом на занятиях реализуется и принцип связи речи с другими сторонами психического развития. Для этого коррекционное воздействие осуществляется не только на речевую деятельность, но и на неречевые процессы (внимание, память, мышление и др.), личность ребенка в целом.

Тематический принцип построения логопедических занятий обеспечивает планомерное, систематическое развитие и обогащение словаря, активизацию его в ходе специальных речевых упражнений.

Таким образом, можно говорить о том, что логопедические занятия по своему содержанию проводятся как коррекционно-развивающие. Это способствует не только эффективному преодолению речевых нарушений, но подготовке детей к дальнейшему школьному обучению.

Логопедическая работа строится с учетом принципа деятельностного подхода: на занятиях с детьми дошкольного возраста используются различные игры, игровые ситуации, игровые приемы. Это особенно важно в работе с детьми младшего дошкольного возраста. Наличие в логопедическом кабинете игровой зоны, позволяет проводить занятия с малышами в непринужденной, игровой обстановке, а использование разнообразного дидактического материала делает эти занятия содержательно насыщенными.

Особенно актуален учет данного принципа в работе с гиперактивными детьми, с которыми уместно не только использовать разнообразные

игровые приемы, но и менять, варьировать виды деятельности. Так, игры и упражнения за столом могут сменяться игрой с мячом, словесные упражнения могут чередоваться упражнениями с использованием строительного материала, счетных палочек, мозаики, пазлов. Для проведения занятия с таким ребенком может быть подготовлено несколько рабочих зон, и ребенок выполняет задания, перемещаясь от одной зоны к другой. Одной из таких зон может быть компьютер с установленным на нем логопедическим тренажером или игровой обучающей программой. В ходе занятия обязательно наличие динамических пауз. Все это организует ребенка на занятии, дает выход его излишней двигательной активности, а речевую работу делает более продуктивной.

Следует назвать и такую форму работы с детьми на занятиях, как использование компьютерной презентации, которая позволяет логопеду систематизировать и организовать иллюстративный материал с учетом автоматизируемого звука, отрабатываемого лексического и грамматического материала, развиваемых неречевых психических процессов. Сопровождение заданий эффектами анимации способствует развитию концентрации и устойчивости внимания, но и дает детям возможность контролировать правильность выполнения заданий [1].

Подобный подход к организации и проведению логопедических занятий обеспечивает устойчивый интерес детей к занятиям, работоспособность, продуктивность их речевой и мыслительной деятельности, эффективность логопедического воздействия в целом.

В заключение отметим, что увеличение числа обращений и оказанных услуг, результаты проведенной с детьми логопедической работы свидетельствуют, с одной стороны, о востребованности такой службы, как кабинет логопедической помощи, а с другой – об эффективности работы логопеда и качестве оказываемых услуг и в целом сопровождения детей с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. Борисова Е.А. Использование наглядных и технических средств обучения в сопровождении речевого развития детей в условиях кабинета логопедической помощи [Текст] / Борисова Е.А. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – С. 361–365.

2. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1997. – 384 с.

3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. психологии / А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 384 с.

4. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2000. – 314 с.

5. Шкляр Н.В. Обобщение опыта реализации проекта «Консультативно-методический центр оказания помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья» [Текст] / Н.В. Шкляр, Е.А. Борисова, Е.С. Дунаева // III Международный научно-образовательный форум «Хэйлунцзян-Приамурье»: сборник материалов Международной научной конференции. – 2019. – С. 599–604.

Бочкова Екатерина Сергеевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ РОДИТЕЛЕЙ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

***Аннотация**: в статье описаны проблемы, которые затрудняют развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Приведены результаты сопоставительного анализа коррекционно-педагогических исследований по вопросу развития связной речи у таких детей. Перечислены методы и средства развития у них связной речи. Сформулированы рекомендации для родителей по работе над развитием связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.*

***Ключевые слова**: связная речь, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, наглядная опора, речевая практика.*

Одно из ведущих мест в развитии ребенка отводится связной речи. Успешность обучения детей в школе во многом зависит от уровня овладения связной речью, способностью строить развернутые ответы, последовательно, аргументированно излагать суждения, воспроизводить содержание текстов.

Связная речь представляет собой организованное по законам логики и грамматического строя языка единое целое. Ее составляют диалогическая и монологическая виды речи, речь типов описание, повествование, рассуждение.

В старшем дошкольном возрасте активно развивается и диалогическая и монологическая речь. Ребенок уже способен связно пересказывать небольшие тексты, составлять с последовательным изложением небольшие рассказы с опорой на план или изображение, рассказы о событиях из своей жизни, простые рассуждения. К концу дошкольного возраста дети достаточно овладевают способностью связно говорить на разные темы и строить предложения [5].

Примечательно, что овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словарного запаса и грамматического строя речи. Поэтому развитие связной речи нарушено у детей с нарушением речи, на что указывают В.П. Глухов, А.Н. Корнев, О.О. Косякова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и другие. Активный и пассивный словарь таких детей зачастую беден. Они редко могут правильно подбирать слова, соблюдать последовательность повествования и описания, допускают грубые речевые ошибки. Мало стремятся к общению, что еще больше затрудняет развитие диалогической и даже монологической связной речи, для которой важна активная речевая практика. Осложняет ситуация слабое развитие памяти, которое нередко бывает характерно для

детей с речевыми нарушениями. Из-за этого они с трудом усваивают логику построения и изложения связного высказывания. Их связная речь даже к концу старшего дошкольного возраста не достигает того же уровня, что у сверстников с нормальным развитием [3].

Многие авторы как одну из наиболее важных задач логопедической работы выделяют задачу по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Специализированная и целенаправленная работа позволяет успешно преодолевать системное речевое недоразвитие, непосредственно повышать уровень развития связной речи. Как одно из важных направлений такой работы выделяется работа с родителями дошкольников с нарушением речи.

Важно, чтобы работа по речевому развитию дошкольников не ограничивалась исключительно работой логопедов и воспитателей. В общении с родителями дети могут быть более активны и инициативны. Это позволит получать им больше опыта речевой деятельности, слышать образец связной речи, на который они будут ориентироваться. Их участие поможет более активно корректировать речевые нарушения, более эффективно развивать связную речь.

Чтобы определить, какие методы и приемы будут эффективными для развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи, был проведен анализ коррекционно-педагогических исследований по данной проблеме. Результаты анализа позволили сделать основные выводы о том, что:

– способность к построению связного высказывания наиболее эффективно можно развивать с опорой на наглядный материал (В.П. Глухов, О.М. Дьяченко, С.В. Лауткина, Т.А. Ткаченко и др.) [4];

– способность к построению описания наиболее эффективно можно развивать, предлагая дошкольникам описывать игрушки, сюжетные картинки, явления природы и др. (О.С. Ушакова) [6, с. 16];

– способность к построению рассуждения наиболее эффективно можно развивать, предлагая дошкольникам участвовать в содержательном общении и отвечать на стимулирующие к рассуждению вопросы (О.А. Бизикова) [1];

– способность к построению связного высказывания монологического и диалогического типов можно эффективно развивать, предлагая дошкольникам разыгрывать коммуникативные ситуации (А.Н. Корнев) [2].

Учитывая это, на основе работ тех же авторов были сформулированы рекомендации для родителей по развитию связной речи у детей с ОНР:

– поощряйте правильную речь ребенка, хвалите его за правильные развернутые формулировки, за грамотную речь; это позволит ему стремиться к грамотной речи, к составлению правильных формулировок, стремиться избегать неграмотной речи; это будет в целом стимулировать речевую активность;

– поддерживайте речевую активность ребенка и подавайте ему пример правильной грамотной речи – отвечайте на его вопросы развернутыми, грамотно построенными ответами; это позволит ему как можно чаще слышать правильную связную речь, ориентироваться на ее образец и практиковаться самому;

– занимайтесь с ребенком чтением книг, пусть он слушает вашу речь, обсуждайте с ним прочитанное, иногда прерывая чтение; это позволит ему

получать образцы грамотной связной речи разных типов – описания, повествования, рассуждения, самому в речевой практике повторять и усваивать схемы построения таких текстов, их основные части, их особенности;

– предложите ребенку после прочтения книги рассмотреть иллюстрации к ней и пересказать то, что он услышал, опираясь на эти иллюстрации; это позволит развивать связную речь благодаря опоре на наглядный материал;

– предложите ребенку рассматривать и описывать картинки (иллюстрации из детских книг, серию сюжетных картинок для детей, реальные картины, доступные по возрасту для восприятия); это позволит использовать изображение в виде опоры для составления текста, научит учитывать и перечислять признаки объектов при составлении описания, описывать с помощью глаголов события, соблюдать логическую последовать повествования;

– предложите ребенку рассказывать о событиях, произошедших только что или ранее; рассказывать о предметах, вещах, растениях, животных, которые он наблюдает в данный момент, или по памяти; рассказывать по мультфильму или кинофильму; это будет развивать его монологическую речь, способности к составлению грамотных описательных и повествовательных текстов, в которых соблюдается логика изложения и выделяются основные части;

– обращайте внимание ребенка на всю полноту признаков окружающих предметов и объектов – цвет, размер, форму, запах, вкус, звучание, характер движений и т. д.; это позволит ребенку учитывать в своей речи все многообразие признаков предмета или объекта, о котором он будет говорить, развивать способности к построению связного текста описательного типа;

– задавайте детям стимулирующие к рассуждению вопросы, давайте им понять, что рассуждение включает в себя такие компоненты, как тезис, доказательство и выводы; в этом возрасте дети не способны самостоятельно строить рассуждение со всеми его компонентами, но могут делать простые умозаключения, формулировать простые рассуждения; их способности к рассуждению, как и связная речь типа рассуждение совершенствуются, когда им задают стимулирующие вопросы, позволяющие размышлять, подбирать и формулировать подходящие аргументы, доказательства, делать выводы;

– организовывайте содержательное общение детей друг с другом, тогда в ситуациях, требующих разрешения определенных проблем, они будут учиться пользоваться формулировать объяснения и приводить доказательства; это развивает связную речь типа рассуждение, развивает диалогическую речь, влияет в целом на развитие грамотной выразительной связной речи.

Все это поможет ребенку научиться составлять описание, выделять важные признаки и характеристики объектов. Это поможет составлять повествование, соблюдать логику последовательности событий. Позволит строить рассуждения, учиться аргументировать свои ответы, свое мнение. В активной речевой практике учиться соблюдать логику изложения, формулировать грамотные фразы, строить связные предложения, которые выстраиваются в единый текст. Это способствует развитию диалогической и монологической речи, которые в норме у детей того же возраста развиваются до приемлемого уровня.

Подводя итог, повторим, что такая работа является важной, поскольку опыт общения дошкольников с ОНР часто бывает обеднен, недостаточен для овладения технологией построения связных высказываний, для полноценного развития связной речи. Однако их связная речь будет весьма успешно развиваться, если окружающие взрослые – воспитатели, логопеды, психологи и, что очень важно, родители – будут демонстрировать ребенку образцы грамотной связной речи, учить его составлять различные рассказы и описания по картинкам, событиям из собственного опыта, учить пересказывать тексты разных типов, рассуждать, приводить доказательства, делать выводы и др.

Список литературы

1. Бизикова О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / О.А. Бизикова. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2014. – 235 с.

2. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.

3. Косякова О.О. Логопсихология / О.О. Косякова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2007. – 254 с.

4. Лауткина С.В. Логопсихология / С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2007. – 150 с.

5. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Академия, 1998. – 293 с.

6. Ушакова О.С. Программа развития речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: ТЦ «Сфера», 2020. – 96 с.

Бреева Полина Александровна
бакалавр, магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВОЗМОЖНОСТИ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация**: в статье раскрывается содержание понятия расстройства аутистического спектра, выделяются критерии и признаки аутизма, подробно описываются качественные нарушения в сфере социального взаимодействия; приводится определение понятия «альтернативная коммуникация», особое внимание уделено описанию таких методов альтернативной коммуникации, как коммуникационная система обмена изображениями (PECS), глобальное чтение, мануальные знаки, графические символы, вспомогательные устройства; обосновывается роль семьи в закреплении и генерализации навыков использования альтернативной коммуникации.*

***Ключевые слова**: расстройство аутистического спектра, альтернативная коммуникация, PECS, глобальное чтение, мануальные знаки.*

По данным Всемирной организации здравоохранения, в настоящее время отмечается тенденция к увеличению количества детей, у которых

речь либо затруднена, либо вовсе отсутствует. В частности, статистика говорит нам о том, что из 160 новорожденных детей лишь у 1 ребенка наблюдается расстройство аутистического спектра. Грубое нарушение связи аутичного ребенка с обществом несколько замедляет процесс включения его в социум. Вследствие этого возникает проблема социализации данной категории детей.

Расстройства аутистического спектра – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [2].

На протяжении многих лет особое внимание проблеме нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра уделялось как отечественными (Е.Р. Баенская, С.А. Морозов, О.С. Никольская), так и зарубежными (Т. Питерс, Л. Каннер). Так, например, Л. Каннер выделил ключевые общепризнанные критерии аутизма в своей статье «Ранний детский аутизм: 1943–1955» [5]: полное отсутствие аффективного контакта с другими людьми; настойчивое стремление к отсутствию изменений в повседневных действиях и окружающей обстановке; привязанность к определенным предметам, постоянное желание вертеть их в руках; отсутствие речи или речь, не предназначенная для коммуникации; хороший когнитивный потенциал, который проявляется посредством прекрасной памяти или при выполнении каких-либо тестов.

Английский психиатр Лорна Уинг проанализировала результаты собственных исследований и, учитывая описанные Л. Каннером критерии, выделила главные признаки аутизма («триада Уинг») [6]: качественные нарушения в сфере социального взаимодействия; нарушения процессов символизации (воображения); ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности.

Теперь рассмотрим первый признак описанной выше триады поподробнее. Основой взаимодействия человека с социальной средой являются речь и коммуникация. Коммуникация – это передача того или иного содержания от одного сознания (индивидуального или коллективного) к другому при помощи знаков [4].

Как известно, одним из ключевых признаков расстройства аутистического спектра являются качественные нарушения в сфере социального взаимодействия. Подавляющее большинство детей с РАС не умеют использовать зрительный контакт для коммуникации с окружающими, игнорируют активные коммуникативные попытки и присутствие взрослого, зачастую их взгляд направлен как бы «сквозь» собеседника. Коммуникативные нарушения данной категории детей специфическим образом отражаются в речи: первые слова совершенно не типичны для ребенка, первые фразы появляются спонтанно и чаще всего вследствие эмоциональных состояний. Внушительная часть аутичных детей вовсе не используют речь: у них наблюдается очертания слов и вокализация. Но здесь следует уточнить, что коммуникативное общение может выражаться не только в словесной форме взаимодействия с окружающими – все будет зависеть только от индивидуальных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра [3].

Для того, чтобы каждый ребенок мог донести свое желание или мысль, несмотря на особенности и возможности здоровья, используют альтернативную коммуникацию – коммуникация, при которой человек общается лицом к лицу с собеседником без использования речи [1].

К основным методам альтернативной коммуникации относят: коммуникационную систему обмена изображениями (PECS), глобальное чтение, мануальные знаки, графические символы, вспомогательные устройства.

1. Коммуникационная система обмена изображениями «PECS» (Picture Exchange Communication System) – программа, способствующая развитию спонтанной речи у ребенка с расстройством аутистического спектра посредством картинок. Данная система была разработана в конце 80-х гг. в США Лори Фрост. Обучение этой программе должно происходить в естественных для ребенка условиях с использованием различных стратегий АВА и положительной поведенческой поддержки. С помощью данной системы ребенок с расстройством аутистического спектра может донести до членов семьи или специалиста, что он хочет или что ему нужно в данный момент [1].

2. Глобальное чтение – это способ восприятия и запоминания информации целиком, как картинки или фотографии. Данный метод используется в работе с разными категориями детей, начиная с раннего возраста, и опирается на зрительную память. Эффективность этого средства альтернативной коммуникации заключается в том, что графический образ слова сразу связывается с реальным объектом и становится понятным неговорящему ребенку. Обучение глобальному чтению позволяет развивать восприятие и понимание речи, внутренний словарный запас и мышление ребенка до овладения произношением. Одним из главных требований при обучении детей с расстройствами аутистического спектра глобальному чтению является соблюдение постепенности и последовательности. Впоследствии для большей эффективности и скорости овладения данный способ могут использовать родители в домашних условиях [1].

3. Мануальные знаки – это различные телодвижения, которые выражают или сопровождают речь. К этой системе относятся жестовые языки глухих разных стран. Жестовые языки отличаются от привычных нам устных языков, потому что имеют другую грамматику, иную систему словоизменения и порядок слов. Естественные жесты, которые мы используем при общении друг с другом, также можно отнести к системе мануальных знаков.

Расширить коммуникативные возможности детей с расстройствами аутистического спектра и подготовить их к устной речи позволяет обучение таким жестам с помощью визуализации устной информации. Коммуникацию с опорой на жесты зачастую применяют в тот момент, когда уже достаточно сформировано восприятие и понимание речи, при этом экспрессивную речь несколько ограничивают. Кроме того, немаловажным фактором освоения жестов является вовлечение окружающих (членов семьи, друзей, преподавателей и т. д.) в коммуникацию с помощью мануальных знаков, например, путем составления книг всех жестов, которыми овладел ребенок [3].

4. Графические символы – это все символы-изображения.

Блисс-символика – интернациональная семантическая языковая система, которая состоит из сотен базовых графических символов и способна заменить любой язык на письме. Каждый блисс-символ представляет собой понятие. Кроме того, эти символы можно объединять вместе: это повлечет за собой создание новых блисс-символов, которые, в свою очередь, будут обозначать новые понятия.

Пиктографическая идеографическая коммуникация (PIC) – это система, состоящая из стилизованных рисунков, которые образуют белый силуэт на черном фоне или слово, написанное белыми буквами над изображением [3].

5. К вспомогательным относят такие устройства, как неэлектронные коммуникативные доски, устройства с подсветкой и движущимся указателем, специальные клавиатуры, а также устройства, которые основаны на современных компьютерных технологиях (планшеты, экраны, искусственная речь и т. д.) [1].

Обучение детей с расстройствами аутистического спектра альтернативной коммуникации и закрепление полученных навыков должно осуществляться на занятиях с различными специалистами: учитель-дефектолог, поведенческий специалист, психолог, логопед, тьютор.

Кроме того, необходимо генерализовать приобретенные навыки в домашних условиях. Зачастую родители испытывают страх перед использованием альтернативной коммуникации. Некоторые из них боятся совершить ошибку при использовании методами, другие – думают, что ребенок не захочет говорить, если будет использовать различные вспомогательные системы. Однако эти опасения ложны, ведь все методы альтернативной коммуникации направлены исключительно на стимуляцию развития речи, а не на ее задержку или торможение. Именно поэтому перед специалистами стоит еще одна важная задача – объяснить членам семьи, как взаимодействовать со своим ребенком, как грамотно применять вышеперечисленные методы альтернативной коммуникации.

Совместная командная работа специалистов и членов семьи детей с расстройствами аутистического спектра – залог успешного и эффективного применения методов альтернативной коммуникации.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / сост. О.Н. Тверская, М.А. Щепелина; выпуск. ред. А.Г. Гилева; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 160 с.

2. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С.А. Морозова (материалы к спецкурсу). – М.: СигналЪ, 2003.

3. Магутина А.А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми [Текст] / А.А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. –Уфа, 2015. – С. 188–190.

4. Семечкин Н.И. Социальная психология: учебное пособие. Ч. 2. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. – 133 с.

5. Kanner L. Early infantile autism revisited // Psychiatry digest. – 1968. – T. 29, №2. – C. 17–28.

6. Wing L. & Gould J. Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification // Journal of Autism and Developmental Disorders, 1979.

Бровина Сафия Сирожиддиновна
студентка
Кувшинова Ирина Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация*: основы социализации ребенка берут свое начало в социальном институте под названием «семья». Процесс социализации сложный и многогранный, особенно сложен он в семьях, где воспитываются дети с ДЦП. В статье рассмотрено, как положительное влияние семейного воспитания сказывается на результате данного процесса. А также приведен ряд советов по воспитанию детей с церебральным параличом, способствующих лучшему развитию адаптивных качеств ребенка.*

Ключевые слова*: детский церебральный паралич, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, семья, семейное воспитание.*

Семья – это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. Данная группа выполняет ряд функций, одной из которых является функция первичной социализации ребенка.

Социализация – двусторонний процесс постоянной передачи обществом и освоения индивидом в течение всей его жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющий индивиду функционировать в данном обществе [1]. Для ребенка, имеющего отклонения в психическом и (или) физическом развитии, процесс социализации, в большинстве случаев, не вызывает сложностей. Иначе обстоят дела у детей, имеющих диагноз «детский церебральный паралич».

Детский церебральный паралич (ДЦП) – заболевание, возникающее в результате поражения головного мозга в перинатальном периоде или вследствие аномалии его развития и характеризующееся нарушениями двигательных и статокинетических функций, а также психоречевыми и сенсорными расстройствами [2].

Распространенность данного заболевания, по данным разных авторов, составляет от 1,5 до более чем 4 на 1000 новорожденных [4]. Следовательно, тема социализации детей с ДЦП актуальна для составляющего большинства.

В работах В.А. Друзя, А.И. Клименко, И.П. Помещиковой отмечается, что особенности психофизического развития детей с церебральным параличом приводят к ослаблению адаптивных возможностей, тем самым ограничивая их социализацию и деятельность в обществе.

Семейное воспитание может вести как к положительному, так и к отрицательному эффекту, улучшая или ослабляя процесс социализации. Для

того чтобы характер социализации ребенка носил прогрессирующее течение родителям необходимо не допускать в воспитании грубых ошибок. Основной проблемой, тормозящей ход процесса социализации, становится общение.

Общение оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка. Коммуникативный компонент является центральным, способствующим вхождению ребенка с ДЦП в мир взрослых и сверстников.

Коммуникация ребенка, имеющего ограничения в здоровье, с родителями должна быть слаженной и доброжелательной. При выборе направленности общения родителям стоить обратить свое внимание на «сотрудничество». Сотрудничество с ребенком – инвалидом родителей при максимуме физической самостоятельности – это путь дальнейшей результативной социализации [3].

Соблюдая следующие советы в воспитании и общении, взрослый сможет достичь появления успешного уровня социализации ребенка в обществе.

1. Позвольте малышу самостоятельно выполнять различные виды детской активности и деятельности. Чрезмерная опека над ребенком приводит к губительному воздействию, впоследствии он не сможет или с большим трудом приспособится к самостоятельной жизни.

2. Способствуйте развитию речевой активности: чаще говорите с ребенком, задавайте ему вопросы. Общение со сверстниками принесет наибольший успех в данном направлении.

3. Слаженная работа родителей и квалифицированных работников специальных учреждений, в которых обучается ребенок – неотъемлемая часть в достижении результата. Не всегда выбранные родителями методы воспитания позитивно сказываются на развитии ребенка и его социализации, для этого педагогический коллектив заведений особой направленности оказывает теоретическую и практическую помощь родным.

Стремление ребенка с ДЦП социализироваться в окружающем мире напрямую зависит от качества воспитания и личностных отношений в семье. Семья является главенствующим звеном в сложном и длительном адаптационном процессе ребенка в обществе.

Список литературы

1. Ковалева А.И. Социализация / А.И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – №1. – С. 139–143.

2. Немкова С.А. Детский церебральный паралич / С.А. Немкова, В.Г. Болдырев, А.С. Сорокин [и др.] // Медицинская сестра. – 2017. – №7. – С. 32–37.

3. Тимофеева И.В. Особенности родительско-детских отношений в семьях, имеющих детей с детским церебральным параличом, с позиции теории семейных систем / И.В. Тимофеева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – №139. – С. 59–66.

4. Ткаченко Е.С. Детский церебральный паралич: состояние изученности проблемы (обзор) / Е.С. Ткаченко, О.П. Голева, Д.В. Щербаков [и др.] // Мать и дитя в Кузбассе. – 2019. – №2 (77). – С. 4–9.

Вахтурова Яна Сергеевна
студентка
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация**: в статье поднимается проблема развития волевых качеств у детей 6 лет с задержкой психического развития и определяется значение семейного воспитания для их развития. Выделены особенности развития эмоционально-волевой сферы детей шести лет с задержкой психического развития. Описан диагностический инструментарий и подобраны методические рекомендации для родителей по развитию волевых качеств у детей, таких как упорство, решительность, постоянство, самоконтроль.*

***Ключевые слова**: волевые качества, дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, ЗПР, семейное воспитание.*

Проблема волевой активности и произвольности связана практически со всеми сферами психического развития дошкольника с задержкой психического развития, что, несомненно, влияет на весь ход развития личности ребенка с данным нарушением.

Довольно часто родительская забота главным образом сосредоточена на физическом здоровье своего ребенка, тогда как эмоциональная составляющая остается практически без внимания. Это обуславливается тем, что большинство родителей считают ранние проявляющиеся симптомы эмоциональных расстройств временными и поэтому неопасными.

Возраст дошкольного развития – это период возникновения первых волевых актов, это способность управлять своим поведением своими внешними и внутренними действиями.

Воспитание воли у нормальных детей – сложный и длительный процесс, воспитание же воли у детей с интеллектуальной недостаточностью и, в частности, с задержкой психического развития еще более сложный и трудный процесс, что объясняется, по мнению Н.Ю. Боряковой, их особенностями развития [3]

Критерии и показатели сформированности волевых качеств рассмотрены в исследованиях Н.В. Бабкиной, Е.А. Ключниковой, Е.А. Чернявской. Методики подбирались, исходя из анализа следующих компонентов критериев:

– сила воли (обобщенная способность преодолевать значительные затруднения, возникающие на пути к достижению поставленной цели) – методика «Не подглядывай» (И.В. Дубровина);

– упорство (способность добиваться поставленной цели) – методика «Закрась фигуры» (Е.А. Ключникова);

– постоянство (отсутствие отвлекаемости, осознанность своих действий и поступков) – методика «Картинка и кружки» (Ш.Н. Чхартишвили);

– решительность (умение принимать быстрые решения) – методика «Чёрточки» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина);

– самоконтроль (контролировать свои действий, подчинение поведения решению самостоятельно поставленных задач) – методика «Дождись своей очереди» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко) [1].

Наличие максимально точных инструкций, подробной процедуры выполнения и обработки результатов, а также учет потребностей и мотивационных составляющих лежало в основе проведения вышеперечисленных методик.

Для благополучного эмоционально-волевого воспитания ребенка родителям и педагогам необходимо в особенности обратить внимание на создание позитивной атмосферы взаимопонимания. Поэтому нами были выделены следующие рекомендации для родителей по развитию волевых качеств ребенка и произвольности действий:

– обеспечить условия для возможного проявления волевых действий (качеств): понимать правила, требования и нормы, соблюдать распорядок дня, преодолевать трудности;

– научить ребенка ставить цель, планировать свою деятельность, правильно её выполнять и сличать результат с запланированным;

– совершенствовать проявлению таких сторон волевых действий (качеств), как настойчивость, упорство, произвольность в трудовой и бытовой деятельности с постепенным усложнением, давать задания, сопряженные с ответственностью (уборка комнаты, уход за цветами);

– закреплять навыки проявления таких волевых качеств как самоконтроль и саморегуляция; культуры поведения в обществе, в общении со взрослыми и сверстниками, также закреплять культурно-гигиенические навыки;

– использовать игры со строгими правилами, так как соблюдение правил в игре способствует проявлению воли.

Таким образом, старший дошкольный возраст является начальным этапом в развитии волевой сферы, волевого поведения, волевой регуляции, произвольности, волевых качеств. Дети еще не осознают в полной мере значения постановки цели для ее достижения, в нашем случае это осложняется дефектом недостаточного интеллектуального развития в виде его задержки.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с ЗПР / Н.В. Бабкина. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 136 с.

2. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н.Ю. Борякова. – М.: Астрель, 2012. – 177 с.

3. Кулачковская С.Е. Развитие волевых действий у детей дошкольного возраста / С.Е. Кулачковская. – Киев, 2013. – 18 с.

Венёвцева Дария Александровна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

***Аннотация**: в статье рассматривается проблема развития образной памяти у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями в процессе использования дидактических игр в условиях семьи. Предложены рекомендации родителям по проведению дидактических игр. Представлены примеры дидактических игр на развитие образной памяти: зрительной, слуховой и тактильной.*

***Ключевые слова**: образная память, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, дидактическая игра, семья.*

В настоящее время в детской психологии и педагогике проблема развития образной памяти у детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальных и обсуждаемых, поскольку образная память занимает особое место в системе познавательных процессов, объединяя восприятие, воображение, мышление в единую систему, направленную на познание окружающей действительности, адаптацию личности ребенка, успешную подготовку к школе.

Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни ребенка намного превышает другие воспитательные воздействия. Семья для дошкольника – это первый социальный институт, звено, которое связывает его жизнь с другими социальными институтами.

Память в раннем детстве является одной из главной психических функций, определяющих развитие прежде всего когнитивной и речевой сфер. Развитие мнестической, интеллектуальной и речевой деятельности находятся в тесном взаимодействии. Нарушение одного из этих компонентов влечет недостаточную сформированность других. Нарушение памяти тормозит полноценное развитие познавательной и речевой деятельности, усугубляет речевой дефект и затрудняет процесс ее восстановления или коррекции, и наоборот, развитая память способствует развитию познавательных процессов, формированию навыков, умений и знаний в более короткие сроки. Именно память играет важную роль в интеллектуальном развитии детей дошкольного возраста [3].

Семья активно участвует в образовательном процессе ребенка, подготовке его к школе и благополучному обучению в дальнейшем. Родители, играя со своими детьми, ближе узнают своего ребенка, его возможности, интересы. С помощью дидактической игры формируются личностные качества и способности.

Через дидактическую игру родители могут способствовать развитию памяти и активного словаря ребенка. Дидактическая игра в условиях семьи

является средством воспитания, может использоваться как форма обучения и как самостоятельная игровая деятельность. Систематическое проведение дидактических игр способствует повышению эффективности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с различными нарушениями [4].

В дидактической игре создаются такие условия, в которых дошкольник получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами. Ребенок в дидактической игре приобретает собственный действенный и чувственный опыт, а родители непосредственно направляют его.

Для того, чтобы родители понимали методику проведения дидактических игр, им надо самим поиграть в игру и выступить в роли детей. Родители должны знать, что любая игра, где есть правила и действия, способствует развитию воли, внимания, быстроты мышления и памяти. Совместная игра родителей с детьми всегда благотворно сказывается на эмоциональном состоянии ребенка.

Одна из главных задач в работе с родителями по использованию дидактических игр в работе с детьми – это сформировать у самих родителей интерес к такого рода занятиям.

Структура дидактических игр содержит в себе, игровые правила и действия, позволяет усложнять их по мере развития у детей психических процессов: образной памяти, произвольного внимания, мышления и другие.

Независимо от вида, дидактическая игра имеет определенную структуру, отличающую ее от других видов игр и упражнений. Игра, используемая для обучения, должна содержать, прежде всего, обучающую, дидактическую задачу. Играя, дети решают эту задачу в занимательной форме, которая достигается определенными игровыми действиями.

Игры с правилами помогают решить задачи умственного, сенсорного, нравственного развития их детей, сближают старших и младших в семье, способствуют установлению дружеских отношений с другими детьми, с родителями. Ребенок в дидактической игре приобретает собственный действенный и чувственный опыт.

Существует ряд дидактических игр, направленных на развитие зрительной памяти, которая отвечает за запоминание, сохранение и воспроизведение зрительных образов у дошкольников. Функции различны не только по своей структуре, исходным данным и результатам, но и тому, что у детей развиты неодинаково [2]. Дидактические игры на развитие осязательной памяти способствуют формированию у детей способности запоминать ощущения от прикосновения к различным предметам. Развитие осязательной памяти очень важно для детей с речевыми нарушениями.

Для использования в семье родителям можно рекомендовать дидактические игры на развитие образной памяти у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями: «Запомни, что нарисовано на картинке», «Слушай и запоминай», «Угадай на ощупь ткань» и др.

Семьям с детьми старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями можно рекомендовать использование игр с таблицами, которые стимулируют интерес к изучаемому материалу; опорными изображениями, помогающими ребенку перекодировать информацию из абстрактной в визуальную и наоборот; заданными схемами изображений, которые помогают точно выстраивать логическую цепочку событий и воспроизводить материал в правильном порядке, улучшают способность ребенка концентрироваться на том, что он слышит, и при этом понимать смысл высказывания [1].

Использование дидактических игр и упражнений в условиях семьи активизирует зрительную и слуховую память, воображение, внимание, обогащает словарный запас, расширяет знания ребенка об окружающем мире.

Список литературы

1. Кокорева О.И. Возможности использования мнемотехники для развития памяти детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями / О.И. Кокорева, Д.А. Венёвцева // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 241–244.
2. Кокорева О.И. Развитие зрительной памяти у детей 5 лет с общим недоразвитием речи в дидактических играх / Кокорева О.И., Григорова Д.А. // Современное состояние и перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам V Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 47–51.
3. Кокорева О.И. Особенности развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О.И. Кокорева, А.А. Кузнецова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 377–380.
4. Кокорева О.И. Возможности развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в дидактических играх / Кокорева О.И., Никитич М.А. // Здоровье сбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии – от проблем к решениям: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию ООН. – 2020. – С. 139–142.

Виноградова Лилия Эмильевна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Аннотация*: в статье рассматривается специфика развития морфологической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В дидактических играх были определены условия развития морфологической стороны речи у детей 5 лет с общим недоразвитием речи. Для родителей на основе анализа литературы представлены рекомендации по использованию средств и методов для развития морфологической стороны речи у детей. Приведены результаты собственных экспериментальных исследований в этой области.*

Ключевые слова*: общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста, семья, морфологическая сторона речи.*

Формирование грамматически правильной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи является одной из важнейших задач умственного воспитания и подготовки детей к школе.

Работая над коррекцией и формированием морфологической стороны речи, Т.В. Александрова и А.Г. Арушанова считали, что для достижения результатов в коррекционной работе необходимо учитывать психологические особенности ребенка дошкольного возраста, общедидактические основы, использование игровых упражнений и дидактических игр с наглядным материалом и без него.

Дидактические игры зарекомендовали себя прекрасным способом формирования морфологической стороны речи. Наряду со словами, рекомендуется использование игрушек, предметов, иллюстраций и т. д. Игровые действия предоставляют возможность детям расширять имеющийся багаж слов, применять необходимую форму. Игры предоставляют возможность проследить процесс интеллектуальной работы, содержанием которого является слово, его изменение, словосочетание и т. д. К дошкольнику приходит осознание того, что и как надо сказать, он уже старается говорить правильно, грамотно.

Очень важно взаимодействие специалистов и родителей в развитии речи у детей, поэтому необходимо, чтобы занятия в специальных учреждениях с логопедами закреплялись с родителями в домашних условиях.

Чтобы обеспечить дублирование речевого материала, исключив потерю заинтересованности ребенка к работе над выполнением задания, логопеду следует советовать родителям использовать другие варианты дидактических игр при их следующем проведении. Разнообразие возможно с помощью изменения речевого и дидактического материала, введения игрушки, от имени которой звучит задание, изменения шагов в игре.

Развитие морфологической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи в дидактических играх будет более эффективным, если будут организованы и соблюдены следующие условия: игры должны использоваться в рамках совместной деятельности педагога и детей; дидактической целью игры должно стать согласование прилагательных и местоимений с существительными в роде; образование трудных форм глаголов в повелительном наклонении, форм существительных в родительном падеже множественном числе, степеней сравнения прилагательных и наречий; использование усложненных вариантов дидактических игр и создание положительного эмоционального фона через игровые приемы.

Очень важно также включение родителей как полноценных участников коррекционного процесса, объективно оценивающих динамику развития ребенка, результативность педагогических технологий, форм обучения, предлагающих собственные варианты коррекционно-развивающего воздействия.

С учетом вышеизложенного, был проведен констатирующий эксперимент в МБДОУ №43 г. Тулы, старшая дошкольная группа «Непоседы».

Разрабатывая программу для диагностики морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста, были проанализированы и использованы материалы М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной.

Диагностировались умения согласовывать существительные, прилагательные в роде, числе и падеже, а также навыки правильного употребления предлогов и образования глаголов повелительного наклонения и неопределенной формы.

Велось наблюдение за детьми в процессе их общения друг с другом и педагогом, а также за качеством выполнения заданий, которые указывают на уровень развития морфологических умений на данный период.

В диагностике и коррекции важными требованиями являлись: тщательный подбор материалов и условий выполнения заданий, основанные на понятности для ребенка по всем факторам. В исследовании было множество однотипных заданий с целью ликвидации случайных моментов.

Обнаружение уровня развития морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являлось главной целью исследования.

По итогам диагностики были выявлены средний и низкий уровни развития навыков согласования существительных, прилагательных и употребления глаголов в повелительном наклонении и инфинитива.

Опираясь на анализ констатирующего этапа исследования, были подобраны и рекомендованы дидактические игры для проведения в семье, нацеленные на развитие морфологической стороны речи старших дошкольников.

В качестве базовой была взята программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи Н.В. Нищевой.

Подбор дидактических игр осуществлялся с учетом возрастающей сложностью. Игры были разбиты на 10 разных тем. В каждую тем были включены два занятия с родителями.

Занятие начиналось с проверки готовности ребенка к упражнениям, созданию мотивации и интереса (разгадывание загадок, чтение сказок, веселые игры-задания); далее следуют основная часть, физкультминутка, помогающая расслабиться и отдохнуть, что повышает эффективность последующих заданий, небольшое количество коррекционных упражнений, подведение итогов занятия и плавное переключение ребенка на другой вид деятельности.

Частота проведения таких упражнений – 2 раза в неделю продолжительностью 20–25 минут.

Задания, рекомендованные родителям, состояли из трех блоков, связанных с изменением существительных, глаголов и прилагательных.

В итоге эксперимента у детей, с которыми по разработанным рекомендациям занимались родители, было зафиксировано процентное повышение среднего уровня формирования морфологических умений на 20%. Таким образом, показатели низкого уровня сократились до 40%. Дети начали выполнять задания с большей заинтересованностью и уверенностью. У многих заметно сократилось время на обдумывание ответов. У большинства улучшились навыки использования в речи согласования имен существительных с прилагательными в роде и числе, использования предлогов, употребления повелительного наклонения и неопределенной формы глаголов; на прежнем уровне осталось согласование существительных с прилагательными по числу и падежу.

Данные результаты контрольного этапа свидетельствуют об успешной работе по формированию у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи морфологической стороны речи.

Список литературы

1. Аблец Д.В. Возможности использования игровых упражнений для развития синтаксической стороны речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д.В. Аблец, О.И. Кокорева // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 156–159.

2. Касумова Л.Э. К вопросу о развитии морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Л.Э. Касумова, О.И. Кокорева // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической онлайн-конференции, посвященной 75-летию ООН. – 2020. – С. 169–173.

3. Обухова Н.В. Семейное воспитание детей с нарушением речи [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.В. Обухова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: Б. и., 2019. – 128 с.

Волкова Елена Владимировна
магистрант
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Курганская область

ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

***Аннотация**: в статье рассмотрены такие понятия, как нарушение интеллекта, врожденные и приобретенные нарушения. Озвучены основные причины и особенности различных нарушений у детей с нарушением интеллекта. Также рассмотрена возрастная категория детей с нарушением интеллекта. Выявлены причинно-следственные связи нарушения интеллекта.*

***Ключевые слова**: нарушение интеллекта, развитие, умственная отсталость.*

За последнее время количество детей с нарушением интеллекта неизменно растет. Это объясняется действием различных рядов факторов, таких как экономических, социальных, биологических и экологических факторов. В этом ракурсе очень важны преобразования, которые происходят в головном мозге ребенка от момента зарождения жизни и до 3 лет.

Каждый ребенок индивидуален, и развитие его идет по-особому, запланированному для него природой графику. Так, одни дети развиваются стремительно, буквально схватывая информацию на лету в ожидании подходящего момента для ее использования, другим же требуется для этого время и усилия.

«Стержнем» общего психического недоразвития у детей, подростков и взрослых является слабость абстрактного мышления в виде его ситуативности, недостаточной способности к обобщению и пониманию причинно-следственных отношений (Л.С. Выготский, 1960 г.).

Кратко рассмотрим возрастную категорию особенностей развития ребенка с нарушениями интеллекта: младенческий (0–12 мес.), ранний (от 1 года до 3 лет), дошкольный (4–7 лет) и школьный возраст (8–18 лет) [1, с. 3].

Младенческий возраст. У всех детей с нарушениями интеллекта снижена реакция на внешние раздражители, отмечается безразличие, общая патологическая инертность (что не исключает крикливости, беспокойства, раздражительности и т.). У них не возникает потребности в эмоциональном общении со взрослыми, отсутствует, как правило, «комплекс оживления», в то время как нормально развивающийся ребенок в ответ на голос, улыбку взрослого вскидывает ручки, ножки, улыбается, тихо гулит [2].

Ранний возраст. У многих детей с нарушениями интеллекта овладение ходьбой задерживается на длительный срок, иногда до конца раннего возраста. При движении наблюдается неустойчивость, неуклюжесть походки, замедленность или импульсивность движений [5].

Дошкольный возраст. У дошкольников с нарушением интеллекта не получают должного в этом возрасте развития игровая, трудовая, продуктивная деятельность, а также общение. Это обусловлено несформированностью или недостаточным развитием психических процессов: внимания, восприятия, памяти, мышления. Для них характерным является многократное, стереотипное повторение одних и тех же действий, осуществляемых без эмоциональных реакций, без использования речи (Л.Б. Баряева, А.П. Зарин, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина) [6].

Школьный возраст. Ведущей деятельностью детей школьного возраста является учебная, которая имеет ряд особенностей у детей с проблемами интеллектуального развития. Школьникам с нарушением интеллекта достаточно сложно удерживать рабочую позу в течение всего урока, они быстро устают. У детей снижена работоспособность на уроке [3].

Если обратиться к клиническому признаку, то тяжесть проявления болезни имеет четыре степени и в МКБ обозначается кодами [4]:

1) легкая – F70 (IQ 50–70);
2) умеренная – F71 (IQ 35–49);
3) тяжелая – F72 (IQ 0–34);
4) глубокая (идиотия) – F73.

Нарушение интеллекта, которое повлечет за собой замедленное развитие, связано с рядом причин:

– унаследованными заболеваниями;
– генетикой;
– внутриутробными нарушениями;
– возрастом роженицы, превышающим допустимые нормы (более 45 лет);
– тяжелой беременностью;
– травмами во время родов;
– воспалением мозговых оболочек;
– черепно-мозговыми травмами.

Вернувшись непосредственно к особенностям развития детей с нарушением интеллекта, в клинической картине можно выделить неосложненные и осложненные формы олигофрении.

При неосложненной форме ребенок характеризуется уравновешенностью основных нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности не сопровождаются у него грубыми нарушениями анализаторов. Эмоционально-волевая сфера относительно сохранна. Ребенок способен к целенаправленной деятельности, однако лишь в тех случаях, когда задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение не имеет резких отклонений.

К осложненным формам олигофрении относится недоразвитие мозга с его повреждением. При осложненных, или «атипичных», формах олигофрении отмечается неравномерность нарушений познавательных функций, а также выраженные эмоционально-волевые нарушения, что сближает их с состояниями приобретенного слабоумия, т. е деменциями.

Умственная отсталость ярче проявляется в неблагоприятной социальной среде, а методы, направленные на изменения окружения и целенаправленное воспитание больных, уменьшают проявления болезни. Как правило, умственная отсталость – необратимая болезнь, но развитие некоторых ее типов можно предупредить определенными методами.

Для того чтобы выявить, есть ли у ребенка интеллектуальное нарушение, необходимо провести диагностику в виде:

1. Оценки развития и интеллекта.
2. Тестирование с изображениями.
3. Генетическое тестирование.

Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать следующие выводы. Как показывает опыт, для успешного выявления и лечения болезни важна ранняя диагностика. Диагностика представляет немалую трудность, так как на ранних этапах развития умственная отсталость похожа по своим признакам на задержку психического развития. Но наиболее важным критерием, на мой взгляд, является правильное формирование развития плода внутриутробно. Поэтому необходимо вставать на учет в ранние сроки беременности и выполнять рекомендации врачей. Соответственно при выявлении недостатков развития детей, необходима мгновенная коррекция всех функции. Коррекция может быть в виде психолого-педагогической, медицинской и т. д.

Потребности лечения и поддержки зависят от социальной компетентности и когнитивных функций. Применение программы раннего вмешательства в раннем детстве может уменьшить тяжесть потери трудоспособности из-за нарушения интеллекта. Должны использоваться реалистичные методы ухода за детьми с нарушением интеллекта. И тогда эти дети смогут в дальнейшем плодотворно работать, создавать семью, нормально жить, в общем, быть полноценными членами общества.

Список литературы

1. Антипанова Н.А. Особенности развития детей с нарушениями интеллекта / Н.А. Антипанова, М.А. Дацко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №2. – С. 24–27.

2. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М., 1985.

3. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой. – М., 1994.

4. Московский городской психоэндокринологический центр. Классификация умственной отсталости по МКБ 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://arbat25.ru/myi-lechim/detskie-napravleniya/klassifikacziya-umstvennoj-otstalosti-po-mkb-10

5. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскин [и др.]; под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

6. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика / Е.А. Стребелева. – М., 2001.

Деняева Екатерина Ивановна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

***Аннотация**: наглядно-образное мышление представляет собой психический познавательный процесс, дающий возможность активного познания окружающей действительности. В процессе повседневной жизни человек использует мышление постоянно. Иногда мыслительные образы становятся настолько привычными, что человек попросту не замечает происходящий внутренний диалог. Цель статьи заключается в изучении особенностей развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха.*

***Ключевые слова**: дошкольники, нарушение слуха, наглядно-образное мышление, развитие, условия.*

Первостепенной задачей, стоящей перед специалистами, работающими со слабослышащими детьми, является их максимально возможная подготовка к жизни в обществе. И важнейшая роль в реализации данной задачи принадлежит мышлению. Ребенку необходимо освоить умение ориентироваться в окружающей обстановке, усваивать связи между явлениями, предметами и их качествами, чтобы комфортно и продуктивно находиться в окружении людей, в трудовой и бытовой среде. Безусловно, социально активная личность в своей деятельности опирается на представления и образы, владеет навыками логического мышления [1].

Согласно Л.С. Выготскому, первая ступень данных умений, являющаяся основой всего вышеперечисленного, это наглядно-действенное мышление. От степени развития данной формы мышления дошкольников находятся в прямой зависимости их дальнейшие, уже школьные успехи, а затем и вообще качество их жизни в обществе. Наглядно-действенное мышление представляет собой исходную форму мыслительной деятельности, а значит и всего обучения. Этот психический процесс находится в тесной связи с речью, имеющей определенные особенности у слабослышащих детей. Этот факт обуславливает необходимость дальнейшего изучения проблемы наглядно-действенного мышления у детей со слуховыми нарушениями.

Тема мышления исследовалась Л.С. Выготским, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьевым, Л.А. Венгер, П.Я. Гальпериным, В.П. Зинченко, А.А. Люблинской и другими авторами. Непосредственно наглядно-образное мышление была объектом изучения В.С. Мухиной, Г.Е. Елесиной, З.И. Калмыковой, Л.Ф. Обуховой, Н.Н. Поддьяковым, Г.И. Минской под руководством А.В. Запорожца и другими исследователями.

Развитие наглядно-образного мышления у слабослышащих изучалось также многими сурдопсихологами и сурдопедагогами: учениками Л.С. Выготского, Н.Н. Поддьяковым, Р.С. Немовым и другими. Работа в данном

направлении сегодня продолжается Т.Г. Богдановой, Т.А. Григорьевой, Е.Г. Речицкой, А.В. Свинарь, Ю.Е. Щуровой и другие.

Все вышесказанное определяет актуальность исследования мышления детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха, так как оно напрямую связано с успешностью их обучения и развития, от результатов которого зависит их социальная адаптация.

Согласно Я.Л. Коломинскому и Е.А. Панько, итоговая точка интеллектуального совершенствования дошкольника заключена в высших формах наглядно-образного мышления, опора на которые дает ребенку возможность вычленения наиболее существенных свойств, взаимосвязей среди предметов окружающей среды, а также не только незатруднительного понимания схематических изображений, но и успешного их использования [3].

Высшей формой наглядно-образного мышления является наглядно-схематическое мышление, отражающееся в схематизме детских рисунков, в способности к использованию схематических изображений при решении задач, созданию больших возможностей относительно освоения и познания внешнего мира, являясь средством по созданию ребенком моделей разных предметов и явлений. Приобретая обобщенные черты, данная форма мышления остается образной, с опорой на реальные действия с предметами и их заместителями [2].

В отношении наглядно-образного мышления главным остается представление предметов в исходном виде, т.к. сначала необходимо иметь в голове какой-либо образ, для последующего его использования.

Формирование наглядно-образного мышления у детей с нарушением слуха имеет следующие особенности: поздний интерес к действиям с предметами; медленное формирование понимания причинно-следственных связей; замедленное усвоение собственного позитивного опыта с другими аналогичными ситуациями, что препятствует формированию способности к обобщению.

Старшие дошкольники с нарушением слуха испытывают трудности при сравнении, они слабо замечают общее, сходное в сравниваемых объектах, они больше акцентируют внимание на различиях. Одновременно и сходства, и различия для них видеть достаточно трудно: если они начинают анализировать различия, то забывают про сходства и наоборот. Это объясняется тем, что им трудно одни и те же признаки рассматривать под двумя различными углами зрения. Поэтому важным является развитие навыков установления причинно-следственных связей, разделение целого на фрагменты и выделение существенного элемента с последующим сравнением (операции невербального синтеза) [5].

В связи с этим наглядно-образное мышление нуждается в развитии у старших дошкольников, имеющих нарушения слуха, своевременная диагностика и верно выстроенные коррекционные занятия играют важную роль в решении данной проблемы.

Выбор коррекционно-развивающих мероприятий по формированию наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха напрямую зависит от выявленных нарушений развития.

Важно учитывать, что в данном возрасте ведущей деятельностью является игровая деятельность. Поэтому занятия должны быть построены в игровой форме, во-первых, чтобы исключить утомляемость детей, а, во-вторых, чтобы поддерживать интерес детей к занятиям. Все игры учитывают овладение исследуемой формой мышления – наглядно-образного

мышления. Целью у таких игр научить детей с нарушениями слуха, анализировать предметы и явления окружающего мира, называть обобщающим словом группы предметов. Научить находить сходство и различия, устанавливать причинно-следственные и пространственно-временные связи. А также представлений о цвете, форме, величине, пространственных отношений предметов, все это в дальнейшем необходимо для дальнейшего анализа и синтеза мыслительных операций [4].

Основные направления коррекционно-развивающей программы заключается в коррекции невербального анализа и синтеза, которые включают в себя:

– непосредственно коррекцию наглядно-образного мышления;

– развитие навыков анализа, синтеза, сравнения, обобщения, выделение существенного признака;

– развитие навыков группировки по заданному критерию;

– развитие умения выделять и объяснять причинно-следственную связь;

– мысленно преобразовывать из отдельных частей в целое.

Основные этапы построения коррекционной программы включают в себя: диагностический блок (выявление уровня развития наглядно-образного мышления), коррекционный блок (непосредственно сама коррекционная программа), блок оценки эффективности (где производится оценка коррекции).

Таким образом, мы пришли к выводу, что развитие наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением слуха будет осуществлено успешно, если будут соблюдены определенные психолого-педагогические условия:

– проведение коррекционно-развивающей работы в три этапа в соответствии с критериями развития наглядно-образного мышления;

– постепенное усложнение игровых упражнений, направленных на развитие мыслительных операций разделение целого на части и выделение существенного признака с последующим сравнением; упражнений на обобщение, классификацию, установление причинно- следственных связей, а также мысленное преобразование из отдельного и перенос зрительного образа на определенные конструкции;

– использование в процессе проведения игр эмоционально-стимулирующих приемов, направленных на поддержание интереса детей к выполнению игровых действий.

Список литературы

1. Богдан Н.Н. Специальная психология / Н.Н. Богдан, М.М. Могильная. – Владивосток: ВГУЭС, 2017. – 220 с.

2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2019. – 216 с.

3. Коломинский Я.Л. Детская психология / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.rucont.ru/reader.asp?nomer476 (дата обращения: 12.11.2021).

4. Логопсихология: учебно-методическое пособие / авт.-сост. С.В. Лауткина. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2017. – 173 с.

5. Перетяни Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология / Т.Г. Перетяни // Психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psihologia.biz/psihologiya-korrektsionnaya/spetsialnaya-pedagogika-korrektsionnaya.html (дата обращения: 12.11.2021).

Жукова Анна Сергеевна
учитель
МБОУ «Центр образования №37 им. В.П. Храмченко»
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация**: бесспорно, общение является одним из главных инструментов для эффективного развития ребенка, но для детей, имеющих задержку психического развития, а соответственно, и проблемы с коммуникацией, общение – один из факторов, влияющих на их социализацию как в образовательной среде, так и в повседневной. В настоящее время технологии для коррекционной работы с детьми с ЗПР недостаточно разработаны. Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей коррекции коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития.*

***Ключевые слова**: дошкольники, задержка психического развития, коммуникация, коррекция, умения.*

В зависимости от возраста преобладают те или иные коммуникативные умения. Так, коммуникативные умения для старшего дошкольного возраста заключаются в следующем: учитывать позицию другого человека, уметь слушать других, излагать свои мысли, знать, как вести себя в конфликтной ситуации, взаимодействовать с другими и, в принципе, хотеть этого взаимодействия. Общение – это важная составляющая развития человека. Благодаря общению человек развивается, социализируется – что главное. Именно коммуникация создает у человека ощущение нужности, принадлежности к той или иной группе [4].

Что касается старших дошкольников с ЗПР, то в рамках проблемы исследования именно задержка психического развития оказывает непосредственное влияние на коммуникативные умения детей. Для них является достаточно проблематичным то, что для других детей является нормальным, а именно: вступать в контакт, взаимодействовать с другими (сверстниками, взрослыми), причем взаимодействовать как в группе, так и в паре, у большинства хотя и сформированы стандартные правила поведения, но дети не всегда могут, понимают как их применять на практике, как соблюдать субординацию при общении с другими. Например, они могут к старшим обращаться на «ты» или смеяться, когда другой плачет из-за непонимания эмоционального состояния другого человека.

Анализ специальной литературы по вопросам формирования коммуникативных умений и результатов проведенного экспериментального изучения уровня их развития у старших дошкольников с задержкой психического развития, позволил нам разработать коррекционную программу по преодолению коммуникативных нарушений у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Опираясь на труды Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, общение – одно из главных условий развития ребёнка. Общение – является одним из важных факторов для того, чтобы личность формировалась. Поэтому опираясь на труды вышеуказанных авторов можно предложить коррекционно-развивающую программу по развитию коммуникативных умений у старших дошкольников с ЗПР. Данная программа направлена в первую очередь на то, чтобы развить коммуникативные навыки, которые жизненно необходимы детям во взрослой жизни, а именно в школе. Так как коммуникация – залог успешного обучения в школе, помимо усвоения учебного материала. Важно также уметь понимать учителя, строить общение с другими сверстниками и уметь просить, спрашивать, поддерживать и, конечно же, общаться [4].

Помимо всего прочего, то, как ребенок строит общение со взрослыми, сверстниками, будет влиять на его психическое развитие. Без необходимых знаний, умений, способностей, отношений ребенок не будет ощущать себя «на своем месте», будет ощущать, что он лишний, никому ненужный. Поэтому очень важно научить и скорректировать коммуникативные умения детей, которые могут повлиять на всю его жизнь в дальнейшем.

Поскольку дети дошкольного возраста обладают непосредственно задержкой психического развития, для них непременно важна коммуникация с этим миром, во-первых, она затруднительна, и они не всегда могут правильно понять, выразить свои желания или нежелания, свои эмоции, чувства, понять других, во-вторых, самые близкие люди для них семья. Они не всегда могут понять любовь и тепло родителей в силу своих особенностей.

Поэтому для него особенное значение имеют именно коммуникативные умения. Более того, с течением того, как ребенок растет, у него появляется потребность ощущать себя частью чего-то: класса, спортивной команды и т. д. И из-за отсутствия такого ощущения им достаточно трудно фокусироваться на той же самой учебе.

Поэтому, выявив критерии и проведя по ним исследование, мы составили коррекционную программу так, чтобы она учитывала все необходимые моменты, а именно:

– сформировать знания у детей о различных эмоциях, о способах выражения своих чувств и понимания эмоционального состояния сверстников, научить их эмоционально сопереживать другим;

– развить умение организовывать общение, слушать собеседника, решать конфликтные ситуации;

– научить детей взаимодействовать с другими в процессе совместной деятельности;

– создать условия для желания вступать в контакт с другими, безопасной психологической атмосферы со сверстниками;

– научить нормам и правилам, которым необходимо следовать при общении с окружающими [5].

Главные принципы, по которым составлялись занятия – принцип развивающего обучения, главная цель которого заключается в всестороннем развитии и социализации старшего дошкольника, а также в том, чтобы развить навыки межличностного общения и принцип единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса коррекционного обучения детей, в ходе реализации которых формируются предпо-

сылки коммуникативных универсальных учебных действий; принцип последовательности: то есть сначала когнитивный компонент, а затем продуктивный [1].

Так, программа включает в себя несколько этапов:

I. Репродуктивная характеристика (когнитивный компонент): 1–3 занятия.

На данном этапе важно сформировать у детей знаний о различных эмоциях, о способах выражения своих чувств и понимания эмоционального состояния сверстников; а также сформировать у детей умения вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими. Одно из занятий полностью посвящено закреплению норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими, рассказу о том, что такое вежливость. Это также необходимо, чтобы у детей формировалось понимание о субординации, приемлемого и неприемлемого поведения в обществе. Помимо прочего, на данном этапе важно установить эмоциональный контакт и создать благоприятную психологическую атмосферу.

II. Продуктивный (взаимопонимание): 4–15 занятий.

На данном этапе занятия уже непосредственно посвящены развитию умения вступать в контакт слушать, видеть других, понимать другого, эмоционально сопереживать другому, взаимодействовать в группах и в паре, не бояться, самое главное, коммуницировать, проявлять интерес и эмоциональный отклик к другим. И последние занятия направлены на обобщение и закрепление сформированных на предыдущих этапах знания, а также закрепить сформированные доверительные отношения между участниками.

Занятия проводятся и в индивидуальном порядке, когда отвечает непосредственно один ученик, так и в группе. Важно уделить внимание каждому ребенку, чтобы подчеркнуть его значимость, что он отдельная личность, также важна и групповая работа, чтобы скорректировать взаимодействие ребят друг с другом, научить их взаимопомощи, договариваться между собой, разрешать конфликтные ситуации, поддерживать другого человека, научить работать в команде [3].

Поскольку в данном возрасте дети познают мир через игровую деятельность, коррекционная программа преимущественным образом включает в себя игровую деятельность, дидактические игры, которые способствуют развитию коммуникативных навыков. В процессе подобных игр дети учатся сотрудничеству, активному слушанию, переработке информации и грамотной речи. В ходе соревновательных игр дети могут наиболее естественно, эмоционально общаться друг с другом, учиться доверию товарищам, сопереживанию, игры подобного характера способствуют выражению ребёнком собственного *«Я»* посредством сравнения с другими, проявлению им своей индивидуальности. Также игры в коррекционно-развивающем процессе позволяют научить детей принимать участие в групповой беседе, освоить умения, составляющие навык вежливого общения.

Список литературы

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология: учеб. пособие / Н.В. Басова. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 412 с.

2. Бетина О.Б. Психология и педагогика: учеб. пособие / О.Б. Бетина. – СПб.: Вектор, 2016. – 252 с.

3. Бодалев А.А. Психология общения [Текст]. Избранные психологические труды: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб заведений. – 2-е изд. / А.А. Бодалев. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2012. – 231 с.

4. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст] / Д.И. Бойков; отв. ред. М.О. Вайполина. – СПб.: КАРО, 2015. – 288 с.

5. Локтионова И.Ю. Развитие коммуникативной среды в образовательном учреждении [Текст] / И.Ю. Локтионова // Начальная школа. – 2014. – №12. – С. 58.

Зязева Ирина Владимировна
студентка
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация*: в статье рассматриваются основные задачи семьи на различных этапах развития и социализации ребенка с нарушением зрения, обозначаются родительские позиции по отношению к ребенку с нарушением зрения, описывается важность работы семьи над развитием ребенка с раннего возраста и правильность родительского поведения, говорится о значимости обучения ребенка в специальных коррекционных образовательных учреждениях.*

Ключевые слова*: семья, нарушение зрения, воспитание, социализация.*

Проблема воспитания и социализации детей с нарушениями зрения все чаще привлекает внимание ученых, таких как Л.И. Солнцева, А.Г. Литвак, В.П. Ермаков и многих других.

Неудачи в воспитании, трудности в обучении приводят к выводу о том, что, помимо образовательных учреждений, учителей, тифлопедагогов и тифлопсихологов, одну из главных ролей в воспитании и обучении детей с нарушением зрения занимает семья, которая регулирует и координирует процесс социализации и воспитания своего ребенка.

Согласно определению И.Ю. Левченко, В.В. Ткачевой, семья – микросоциум, в котором ребенок не только живет, но в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей, представления о характере межличностных и социальных связей. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие [2, с. 91].

Зрение играет наиболее важную роль в восприятии и понимании окружающего мира по сравнению с другими органами чувств. Используя зрение, ребенок может получить полную и сложную информацию об окружающем мире без дополнительных усилий.

Рождение ребенка с нарушениями зрения всегда является трагедией для семьи. Во-первых, родители, чувствую себя беспомощно и оказываются неподготовлены к такому неблагоприятному для них событию. Во-вторых, затрагиваются все жизненные сферы семьи.

Согласно С.М. Хорош, родительские позиции по отношению к ребенку с нарушением зрения и его дефекту могут быть адекватными и неадекватными [5, с. 89].

Адекватным считается такое отношение, при котором ребенок воспринимается в семье как здоровый, но имеющий ряд особенностей, которые следует учитывать в процессе воспитания.

Неадекватность родительской позиции определяется тем, что ребенок воспринимается как жертва обстоятельств, нуждается в постоянной опеке и защите. В результате такого родительского отношения не формируются навыки самообслуживания, углубляется задержка в развитии предметной деятельности, характерная для глубоких нарушений зрения, недостаточно развивается осязание и сохранные анализаторы.

Успех работы в воспитании и социализации ребенка во многом зависит от родительской позиции и правильного родительского (прежде всего материнского) поведения.

Семья играет огромную роль в системе реабилитации и социальной адаптации ребенка с особыми потребностями.

По Солнцевой Л.И. мнению, воспитание и обучение ребенка дошкольного возраста со зрительной депривацией является наиболее сложным, поскольку родителям необходимо знание особенностей развития ребенка, знание специальных методик его обучения [4, с. 43].

Семье необходимо владеть информацией о специфике воспитания и обучения ребенка с нарушениями зрения. Для многих родителей это является достаточно сложным.

Одним из первых значимых периодов в жизни ребенка является младенчество. Основной формой деятельности ребенка в младенческом возрасте является общение. Зачастую дети с нарушениями зрения не заинтересованы в общении. При отсутствии соответствующей поддержки со стороны взрослых на первые эмоциональные реакции ребенка, может произойти формированию аутизма у ребенка. Основной задачей семьи на данном этапе является формирование первой социальной потребности – потребности в общении [1, с. 87].

Ребенок с нарушением зрения, постигая мир, опирается на сохранные анализаторы, тогда как обычный ребенок постигает мир с помощью образов. Следовательно, семья должна удовлетворять потребности ребенка в новых контактах, стимулах, впечатлениях. Предотвращение развития вторичных дефектов – основная задачей родителей, которые могут возникнуть на фоне первичного дефекта (нарушения зрения) вследствие некорректного подхода к воспитанию ребенка. От степени сформированности коммуникативных навыков и способностей будут зависеть успешность дальнейшей адаптации ребенка и его интеграция в социум, которые начинают свое развитие именно в данный период.

Основным средством коммуникации человека является речь. Формирование речи начинается на ранних этапах развития ребенка. Именно речь и основанное на ней общение с нормально видящими являются основным

средством компенсации у слепого или слабовидящего ребенка. Очевидной становится важность родительской поддержки первых речевых форм ребенка (звуков, слогов, слов), а затем и стимуляция речевой активности ребенка, развитие потребности в выражении своих мыслей, чувств, формирование умения взаимодействовать с людьми.

В дошкольном возрасте основным видом деятельности ребенка становится игра, в процессе которой происходит освоение различных социальных ролей. В дошкольный период незрячий ребенок должен овладеть необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию. Родители не должны ограничивать процесс жизнедеятельности своих детей, а наоборот привлекать ребенка к выполнению домашних дел [3, с. 59].

Родители не должны недооценивать значимости домашнего труда, который способствует формированию таких социально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность.

Нежелание родителей отдавать ребенка в специализированные образовательные учреждения, а также обучение по индивидуальной программе в домашних условиях приводит к замедлению дальнейшего развития умений ребенка и социальных навыков, снижению адаптивных возможностей.

Система специальных коррекционных учреждений позволяет не только снизить или устранить ограничения, которые накладывает нарушение зрения, но и осуществить процесс социализации ребенка, имеющего ограничения, в процессе жизнедеятельности.

Дефектологи и психологи хорошо знают, что успех работы с ребенком зависит от занимаемой родительской позиции. Если родители занимаются с детьми с раннего возраста систематически, упорно, то дети с нарушением зрения могут научиться почти всему, что умеют делать нормально видящие дети.

Таким образом, родители должны воспринимать ребенка как человека, имеющего определенные особенности (личностные и поведенческие). Для того чтобы эти особенности не трансформировались в патологию, родителям важно постоянно стимулировать развитие ребенка, создавая для этого все необходимые условия.

От того, насколько правильны и гармоничны будут взаимоотношения в семье, зависит успешность социализации, воспитания и социальной активности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Родители, которые серьезно, вдумчиво и ответственно отнесутся к воспитанию детей с нарушением зрения, смогут воспитывать их активными членами общества.

Список литературы

1. Денискина В.З. Воспитание в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья: Семья ребенка с нарушением зрения / Денискина В. З. // Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студентов деф. факультетов / под ред. В.В. Ткачевой. – М.: Академия, 2014. – С. 86–88.

2. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонением в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – С. 91–92.

3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие / А.Г. Литвак. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 58–59.

4. Солнцева Л.И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) / Л.И. Солнцева. – М.: Классик Стиль, 2006. – С. 43-44.

5. Хорош С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка / Хорош С.М. // Дефектология. – 1991. – № 3. – С. 88–89.

Ивлиева Алина Константиновна
студентка
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация*: в статье рассматриваются проблемы развития зрительного восприятия у детей дошкольного возраста со страбизмом и амблиопией, особенности его проявления, представлены краткие итоги диагностического этапа развития зрительного восприятия у дошкольников со зрительной депривацией, представлены возможные пути профилактики и коррекции зрительного восприятия у детей дошкольного возраста со зрительной депривацией в контексте взаимодействия с семьей.*

Ключевые слова*: нарушение зрения, зрительное восприятие, зрительная депривация, амблиопия, сопровождение.*

Семья – микросоциум, в котором ребенок не только живет, но и в котором формируется его нравственные качества, представление о характере социальных и межличностных связей, отношение к миру людей. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее социальное и психофизическое развитие [3].

Проблемы, с которыми сталкиваются родители детей с нарушением зрения, не являются новыми. Изучением способов помощи семьям детей со зрительной депривацией занимались многие ученые, психологи и педагоги.

Проведенный нами общий анализ научных источников по проблеме развития восприятия и, в частности, зрительного позволяет сделать выводы о том, что зрительное восприятие значительно влияет на развитие психики ребенка. А.И. Каплан [2] подмечает, что депривация перцептивной сферы снижает количество и качество получаемой из вне с помощью зрения информации, накладывает специфический отпечаток на способы и формы восприятия окружающего мира, затрудняет формирование запаса эталонов в том числе и сенсорных, формируемых с помощью зрения, что затрудняет процесс обогащения чувственного запаса, знаний об окружающем.

Сопровождение родителей детей с нарушениями зрения охватывает широкий диапазон проблем, которые решаются комплексно, используя теоретические, диагностические и экспериментальные методы.

Наше исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №18» г. Донского, Тульской области.

Нами была разработана диагностическая программа по выявлению специфики развития зрительного восприятия у дошкольников со зрительной депривацией, продиагностирована группа отобранных респондентов, имеющих нарушение зрения в виде косоглазия и амблиопии.

В диагностическую программу вошел комплекс методик по оценке уровня развития зрительного восприятия М.М. Безруких [1] и Л.В. Морозовой, позволивший выявить особенности развития компонентов зрительного восприятия дошкольников со зрительной нозологией.

Качественный анализ полученных результатов показал, что около 27,5% дошкольников, принимавших участие в нашем исследовании, могли выделять и узнавать образец, расположенный нетипично и восприятие пространственных отношений предметов, не вызывало достаточного затруднения, респонденты достаточно уверенно и верно рисуют фигуру по точкам на основе образца без исправлений, а итоговые изображения характеризуются графической точностью.

Большинство же старших дошкольников с нарушением зрения (52,5%) показали средний уровень развития зрительного восприятия. Дети испытывали трудности при выделении фигуры из «зашумленного» рисунка: не узнавали при изменении пространственного расположения, наложении. Контур фигур обводился частично. Отмечались сложности при установлении пространственных отношений изображений в группе. Дошкольники изображали линии с небольшими разрывами, разветвлениями, немногочисленными обводками. 20% дошкольников с нарушением зрения (низкий уровень) допускали большое количество ошибок при выделении фигуры из «зашумленного» рисунка, не могли найти заданную фигуру при изменении ее пространственного расположения, отмечались замены фигур близкими по начертанию.

Важным в развитии и коррекции развития зрительного восприятия считаем и уровень владения пространственными отношениями, где возможно использование следующих заданий упражнений: ориентировка относительно себя с использованием предлогов обозначающих направления: впереди-справа, сзади-слева и т. д.; ориентировка относительно значимого объекта, также с использованием предлогов обозначающих направления, предлагаем использовать такие игры и упражнения как «Дорисуй по точкам, цифрам», «Предметы и контуры», «Скопируй фигуру», «Какие картинки спрятались?» и др., при этом следует обращать внимание на создание рабочей учебной зоны для ребенка дома, подбирать оптимальное время для игр и занятий, создавая максимальное чувство эмоциональной успешности в достижении результатов.

Разработанная нами система коррекционно-педагогической работы направлена на формирование у детей автоматизированных навыков синхронности действий руки и глаза в различных видах дидактических игр, т. е. в игровой деятельности, что будет способствовать на наш взгляд эффективному развитию зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения. Наша программа рассчитана на реализацию в течение всего учебного года, но мы акцентируем внимание на начало учебного года, на первые два месяца, с середины сентября до середины ноября, два раза в неделю по 30 минут (в соответствии с нормативными документами – требованиями СанПиН).

Подобранный комплекс дидактических и развивающих игр и упражнений для осуществления учебно-воспитательного и коррекционно-развивающего воздействия, предполагает повышение уровня развития зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения, совершенствование общего личностного развития, способствует социальному и эмоциональному комфорту, однако работа по развитию зрительного восприятия у дошкольников со зрительной депривацией не может осуществляться оторвано от прямого взаимодействия с семьей,

которая сталкивается с большим количеством трудностей, которые изменяют ее, в результате чего семья нуждается в помощи специалистов, как для налаживания внутрисемейных отношений, так и для того, чтобы научить наиболее эффективно взаимодействовать с ребенком с нарушением зрения.

Сопровождение семьи, по нашему мнению, в рамках развития ребенка со зрительной депривацией должно осуществляться на постоянной основе в течение всей жизни. Нами были организованы консультации для родителей по вопросам развития зрительного восприятия у дошкольников для их просвещения и возможного дальнейшего эффективного подключения к обучению и воспитанию своего ребенка в рамках развития зрительного восприятия. Просветительская работа осуществлялась специалистами нашей дошкольной образовательной организации, что послужит, на наш взгляд, успешности взаимодействия родителей с ребенком с нарушением зрения.

Список литературы

1. Безруких М.М. Методика комплексной диагностики зрительного восприятия у детей 5–7 лет / М.М. Безруких, Л.В. Морозова. – Ульяновск, 1994.
2. Каплан А.И. Предварительные итоги занятий по развитию зрительного восприятия детей с остаточным зрением / А.И. Каплан // Дефектология. – 1982. – №3.
3. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

Ионова Софья Александровна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

УЧАСТИЕ СЕМЬИ В КОРРЕКЦИИ ПСИХОМОТОРНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация*: в статье раскрываются специфика и основные формы психолого-педагогической работы специалистов с членами семьи аутичного ребенка; рассматриваются конкретные методы оказания квалифицированной помощи родителям детей данной категории в процессе их коррекционно-направленных обучения и воспитания. Особое значение уделяется важности и необходимости максимального включения семьи в коррекционно-развивающий процесс для эффективной минимизации психомоторных дефектов и дальнейшего включения младшего школьника с РАС в социум.*

Ключевые слова*: семья ребенка с расстройствами аутистического спектра, психомоторное развитие, коррекция.*

В настоящее время численность детей, имеющих расстройства аутистического спектра, с каждым годом лишь увеличивается, что приводит к соответствующей необходимости повышения компетентности не только специалистов, занимающихся с такими детьми, но и членов их семьи, непосредственно воспитывающих аутичного ребенка.

У младших школьников с диагнозом «расстройства аутистического спектра» наблюдаются особенности, которые принципиально отличают детей данной категории от нормативно развивающихся сверстников: выраженные трудности в осуществлении социально-эмоционального взаимодействия с близкими и другими окружающими людьми; наличие нарушений организации собственной деятельности и разнообразные поведенческие дефекты; недостаточный по возрастным показателям уровень сформированности когнитивных умений и навыков и, как правило, специфическое развитие всех психических процессов в целом; а также грубые многочисленные нарушения в развитии произвольной стороны психомоторной сферы.

Все перечисленные характеристики, а также научно доказанная незаменимая значимость роли семьи в коррекционно-развивающей работе, указывают на необходимость организации специальной и целостной системы психолого-педагогического сопровождения семьи младшего школьника с расстройствами аутистического спектра.

Целью организации психолого-педагогического сопровождения может выступать повышение родительской компетентности для эффективного решения образовательных и воспитательных проблем, направленных на коррекцию нарушений психомоторного развития, и организация взаимодействия семьи и образовательного учреждения.

Реализация поставленной цели станет возможной через достижение следующих ключевых задач: предоставление новых сведений и расширение уже имеющихся знаний родителей и близких родственников об особенностях и уровне развития психомоторной сферы ребенка; коррекция детско-родительских отношений и формирование адекватного и реалистичного образа ребенка и его возможностей; полноценная информационная и психологическая поддержка семьи по вопросам коррекции нарушений психомоторного развития, а также обучения и воспитания ребенка с РАС в целом; обучение членов семьи основным навыкам, способам и приемам работы с ребенком с целью коррекции выявленных нарушений не только в рамках образовательного учреждения, но и в повседневной жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи младшего школьника с расстройствами аутистического спектра с целью коррекции нарушений психомоторного развития подразумевает работу с членами такой семьи по разнообразным формам и методам.

Начальный этап работы с семьей включает в себя сбор полноценной и достоверной информации в целом об уровне развития ребенка и конкретно о состоянии психомоторного развития на данный момент. На основе полученной информации специалистом совместно с семьей выносятся основные цели и, соответственно, разрабатывается индивидуальная коррекционно-развивающая программа. В связи с тем, что для младших школьников с РАС характерны нарушения психомоторного развития по всем его показателям (кинестетический, динамический, пространственный и регуляторный праксисы, а также сложные двигательные программы), данные цели напрямую могут быть связаны с коррекцией или развитием того или иного показателя [1].

Любой вид психолого-педагогической помощи может ориентироваться на существующие в настоящее время примерные адаптированные основные образовательные программы начального общего образования для детей с РАС, а именно на их коррекционно-развивающий компонент.

В качестве конкретных задач могут выступать следующие: коррекция статики и сохранения позы (кинестетический праксис); коррекция органи-

зации движений динамического характера (динамический праксис); коррекция зрительно-моторной координации двигательных актов (пространственный праксис); развитие произвольности при регуляции движений (регуляторный праксис); развитие адекватной реакции действия при наличии дополнительной инструкции (сложные двигательные программы).

Подобная форма психолого-педагогической помощи семье ребенка с РАС может осуществляться в четырех основных видах, которые были выделены в трудах А.В. Хаустова, П.Л. Богорад и О.В. Загуменной: индивидуальная или групповая работа; коррекционно-развивающие занятия в триаде специалист-ребенок-родитель; детско-родительские группы; совместные досуговые мероприятия [3].

Во время индивидуальной или групповой работы могут вырабатываться определенные решения по преодолению возникающих в процессе обучения или воспитания аутичного ребенка трудностей: например, сложности при перемещении в пространстве, неспособность действовать под вербальную команду или самостоятельно и произвольно контролировать силу нажатия при письме. Основной характеристикой данных решений является совместное их формулирование со специалистом и полное принятие их членами семьи.

Занятия в триаде специалист-ребенок-родитель имеют коррекционно-развивающий характер и направлены на формирование у членов семьи эффективных способов взаимодействия с ребенком и обучение навыкам коррекции нарушений психомоторного развития. К таким способам можно отнести, например, активное использование в домашних условиях специализированных игр на развитие мелкой моторики (сортировка мелких предметов; занятия с пластилином; шнуровки и т. п.) или подвижные упражнения (бег; прыжки) и др.

Детско-родительские группы ориентированы на максимальное привлечение семьи к участию в коррекционно-развивающем процессе, в результате чего успешность работы значительно увеличивается, а члены семьи получают знания о конструктивном взаимодействии с ребенком. Основным результатом работы специалиста с семьей в такой форме является появление возможности младшего школьника с РАС переносить усваиваемые в учебной ситуации умения и навыки в повседневную жизнь. Данный перенос поспособствует возможной минимизации нарушений психомоторного развития.

Досуговые мероприятия могут включать в себя все активные и подвижные события, в которых аутичный ребенок может участвовать совместно с семьей и максимально реализовывать свой психомоторный потенциал: прогулки на свежем воздухе; участие в различных спортивных мероприятиях; посещение тематических занятий-кружков (рукоделие, конструирование, танцевальные студии и пр.) и многое др.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи школьника с РАС, как указывают Н.Я. Семаго и Е.А. Соломахина, обязательно основано на сотрудничестве семьи с целым рядом специалистов: специальным психологом, педагогом-дефектологом, логопедом, тьютором, социальным педагогом, а также по необходимости с медицинскими сотрудниками [2].

Работа всех перечисленных специалистов с семьей ребенка, имеющего расстройства аутистического спектра, основана на обязательном учете психологических особенностей подобных семей и на понимании специфики возможностей такого ребенка и состояния развития его психомоторной сферы.

Таким образом, вовлечение семьи младшего школьника с расстройствами аутистического спектра в процесс обучения, воспитания и коррек-

ционно-развивающей работы является необходимым условием для оказания эффективной помощи детям данной категории. В соответствии с этим крайне актуальна и необходима система психолого-педагогического сопровождения подобных семей для коррекции у аутичных детей нарушений психомоторного развития по всем его показателям. Лишь организация полноценного сотрудничества семьи и образовательных организаций поможет максимально корригировать психомоторные дефекты и социально адаптировать ребенка с РАС для жизни в современном социуме.

Список литературы

1. Степанова Н.А. Выявление особенностей психомоторного развития у младших школьников с расстройствами аутистического спектра / Н.А. Степанова, С.А. Ионова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 73–75.

2. Семаго Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, №1. – С. 4–14.

3. Хаустов А.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная [и др.]; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

Кирякина Анна Владимировна
студентка
Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ЗРИТЕЛЬНЫЕ ПАТОЛОГИИ

***Аннотация**: в статье освещены особенности развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников со зрительными патологиями; представлены результаты диагностического исследования наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения; рассматривается особая роль семьи в развитии наглядного-образного мышления, кратко представлены развивающие и коррекционные мероприятия по развитию мышления у ребенка с нарушенным зрением.*

***Ключевые слова**: семья, наглядно-образное мышление, зрительная нозология.*

Семья – это базовая ячейка общества. Роль семьи имеет особое значение в воспитании ребёнка с нарушенным зрением.

Эмоциональное общение с родителями, их ласковое, доброжелательное отношение и поддержка необычайно важны для ребёнка, имеющего нарушения зрения. Но не стоит чрезмерно опекать ребёнка, исполнять любое его желание, что может привести к тому, что ребёнок вырастет эгоцентричным, не приспособленным к жизни, полностью зависимым от окружающих, как и предъявлять завышенные требования для выполнения каких-либо заданий, будь то действия по самообслуживанию или игра, переоценивая детские возможности, результат может оказаться тождественным, ребенок не может самостоятельно оценить сложность решения проблемы, связанной с накоплением жизненного опыта. Особое место в данном случае отводится родителям, воспитывающим детей со зрительной депривацией [4, с. 12].

Благодаря зрению человек может получить богатую информацию об окружающем мире. Жизнь ребенка связана с бесконечным восприятием окружающего мира и взаимодействием с ним. Любое нарушение зрительных функций усложняет этот процесс [1, с. 6].

Тифлопсихология постоянно развивается, возникает необходимость поиска новых путей и средств получения достоверной информации об особенностях психики детей со зрительной депривацией и, в частности, развития мыслительной деятельности.

В.П. Ермаков, Г.А. Якунин обнаружили, что мышление у дошкольников со зрительной депривацией формируется по тем же основным закономерностям, что и у детей с нормальным зрением, но имеет специфические особенности, обусловленные отставанием или недоразвитием зрительного восприятия [2, с. 21].

Сенситивным периодом формирования детского мышления, по мнению Н.Н. Поддъякова, можно считать дошкольный возраст именно в данный период идет формирования умственных действий, активное образование конкретных понятий, осуществляются действия по решению определенных задач, которые могут быть выполнены ребенком в условиях представлений, без участия практических действий развиваются и совершенствуются виды наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Высшей формой наглядно-образного мышления является общее интеллектуальное развитие ребенка, на основе которого он получает шанс выделить наиболее существенные свойства, отношения между объектами окружающей действительности, без особых затруднений не только понять схематические образы, но и также успешно их использовать. В наглядно-образном мышлении главное – это представлять объекты в их первоначальном виде, потому что сначала нужно иметь в голове определенный образ, чтобы потом его использовать [5, с. 47].

Оперирование образами осуществляется в наглядно-образном мышлении, они могут быть как зрительными, так и осязательными. Дети со зрительной патологией из-за недостаточного уровня освоения практических действий часто испытывают снижение уровня самостоятельности, неуверенности в своих действиях, поэтому они часто не доводят начатую работу до конца, а иногда и отказываются ее выполнять. О недостаточном сформировании аналитико-синтетической мыслительной деятельности детей с нарушением зрения указывает низкий уровень недостаточности наполнения понятий конкретным содержанием, различения представлений,

формальность суждений и выводов детей имеющие зрительные патологии, затруднения, испытываемые ими в процессе выполнения других мыслительных операций, основанных на синтезе и анализе [2, с. 18].

Выявление качественных методов диагностики наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения, является актуальной проблемой современной тифлопсихологии.

С целью выявления уровня развития наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения нами было проведено диагностическое исследование. Диагностика дошкольников, имеющих нарушения зрения, предусматривает использование достаточного специфического инструментария. Для диагностики наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения в нашем исследовании использовались следующие методики: «Составление целого из частей» (С.Д. Забрамная), «Последовательные картинки» (С.Д. Забрамная), «Найди время года» (Р.С. Немов), «Исключение неподходящей картинки» (С.Д. Забрамная), «Установление закономерностей» (С.Д. Забрамная) [3, с. 35].

В результате исследования показателей наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения выявлен средний и в большей степени низкий уровень сформированности образов-представлений об окружающей действительности, временных представлений и мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение и группировка). Качественный анализ полученных результатов диагностического исследования позволил нам условно отнести каждого старшего дошкольника с нарушением зрения к одному из уровней развития наглядно-образного мышления.

Средний уровень развития наглядно-образного мышления был отмечен у 35% дошкольников, дети данного уровня проявляли относительный интерес к выполнению различного рода заданий, слушали инструкцию, иногда просили ее повторить. При выполнении задания были не всегда уверены в правильности своих действий. Все задания старались выполнить до конца, однако это получалось проделать не в полном объеме, с частыми обращениями за помощью к взрослому, даже мыслительные операции, как простой анализ наглядной ситуации производили недостаточно уверенно после осуществления подобного действия вместе со взрослым, так же у этих детей наблюдается дифференцировка временных представлений.

К низкому уровню развития наглядно-образного, б\была отнесена оставшаяся часть испытуемых, дети данного уровня развития наглядно-образного мышления имеют низкую мотивацию, они принимали задание, но не проявляли особого интереса к его выполнению. Инструкцию слушали не внимательно, не могли сосредоточиться на выполнении задания. При выполнении заданий использовали метод подбора, не учитывали основные признаки предметов. Постоянно нуждались в помощи взрослого. Анализ, обобщение, сравнение и другие виды наглядно-образного мышления не использовали.

Согласно проведённого исследования нами были предложены следующие рекомендации по развитию мыслительной деятельности дошкольников со зрительной нозологией в семье, родителям предлагается активнее разговаривать со своим ребенком, рассказывать ему что вы в данный

момент делаете, что у в руках, окружающем пространстве. Важно следить за тем, чтобы каждое ваше слово, действие было связано с каким-то предметом или явлением окружающей действительности, которые можно наглядно показать ребенку, используя следующую технологию работы: назвать предмет, которые используются в быту, дать его в руки ребенка для обследования, показать и расскажите для чего он предназначен, особо следует обратить внимание на то что однажды названный предмет нельзя заменять тождественным по значению словом. Следует дублировать обращенную к ребенку речь: слова, просьбы, поручения, поскольку детям с нарушением зрения свойственно неустойчивое внимание. Важным моментом является и устойчивая возможность ориентироваться ребенка в пространстве, дети с нарушением зрения медленнее осваивают пространственные знания по ориентировке и данный процесс протекает замедленнее и со значительными трудностями, что несомненно связано с ограничением зрительной информации об окружающем, а так же не умение пользоваться сохранными анализаторами при ориентировке в пространстве, следует обратить внимание и на возможности ребёнка ориентироваться на собственном теле, показывать и называть части тела, их пространственное расположение (голова вверху, руки вверху туловища по бокам, ноги внизу и т. д.), осуществлять процесс накопления знаний о направлениях пространства, пространственных предлогах: слева – справа, спереди – сзади и т. д. Важным моментом является работа по закреплению навыков ориентировки на микро, мезо и макро пространстве(на листе бумаги, на плоскости стола, в ближайшем окружающем пространстве). Ребенок должен понимать, как осуществлять поисковые действия, понимать какая информация находится слева или справа от него в любом пространстве. Работа по формированию навыков определения направлений может быть различной, например для закрепления правой или левой (ведущей) руки, можно использовать различные метки: банты, браслетики или что-то другое что сформирует и закрепит упражняемые ориентиры, в процессе работы родителям, а именно так воспитательный процесс можно назвать, родитель закрепляет навыки и действия у ребенка заложенные в образовательной организации, положительно реагируя на успехи ребенка. Необходимо правильно научить ребенка называть окружающие предметы и действия с ними, четко проговаривайте слова сами и учите этому своего ребенка, грамотно строить фразы, правильно выражать интонацию в соответствии с настроением ребенка, исследовать окружающие предметы с помощью осязания. Обращайте внимание ребенка на форму, цвету, материал, величину, строение предмета. Необходимым моментом в развитии ребенка с нарушением зрения является развитие его сохранных анализаторов, способствующих более успешному навыку ориентировки в пространстве, накоплению запаса общих чувственных знаний, составляющих основу мыслительной деятельности, здесь могут подойти такие игры как «Где постучали?», « Жмурки», и т.д.

И конечно, не забывайте о играх, развивающих интеллект ребенка. Под интеллектуальным развитием ребенка с нарушением зрения подразумеваются определенные знания об окружающем мире, предметах и явлениях [5, с. 69].

Таким образом, можно сказать, что развитие мыслительной деятельности и, в частности, наглядно-образного мышления способствует общему развитию личности ребенка с нарушением зрения, что, несомненно, облегчает процесс его социальной адаптации, позволяет родителям готовить ребенка к самостоятельной, независимой дальнейшей жизни в обществе.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Изда-во АПН РСФСР, 1960.
2. Ермаков В.П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2010.
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 2012. – 112 с.
4. Земцова М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения / М.И. Земцова. – М.: Просвещение, 1978.
5. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 342 с.

Кобелева Дарья Вадимовна
студентка
Долгушина Наталья Александровна
канд. мед. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация*: в настоящее время число детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается с каждым годом. Это объясняется несколькими причинами: гуманность общества и новые медицинские технологии позволяют сохранить жизнь даже тем детям, которые раньше не выживали. И низкий уровень жизни, неблагоприятная экологическая ситуация или социальное неблагополучие способствуют росту количества больных детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, имеют целый ряд сложных психологических проблем, с которыми им помогают справляться специалисты. Поэтому проблема психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с различными отклонениями, является актуальной в современном обществе. В статье рассмотрены особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также психологическая помощь семьям, воспитывающих детей с отклонениями.*

Ключевые слова*: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, особенности развития, психологическое сопровождение семьи.*

В последние годы значительное внимание уделяется проблемам детей с особыми возможностями здоровья, а также сопровождению и поддержке семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дети с ограниченными возможностями – это дети, которые имеют различные физические или психические отклонения, обуславливающие нарушения общего развития и не позволяющие детям вести полноценную жизнь. К таким нарушениям относятся: нарушение слуха, зрения, интеллектуальные нарушения (умственная отсталость и задержка психического развития), также нарушения опорно-двигательного аппарата и речи [3].

Семья для ребенка является неким обществом, в котором ребенок не только живет, но и формирует свои нравственные качества, отношение к окружающим людям, представления о характере межличностных и социальных связей. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее физическое, психическое и социальное развитие. Семья очень сильно влияет на полноценное развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка. Это должно учитываться как в диагностической, так и в коррекционной работе с ребенком, имеющим нарушения развития.

Трудности, с которыми сталкиваются родители детей с проблемами в развитии, чаще всего являются причинами их негативного взаимоотношения со своими детьми. Вопросами взаимодействия родителей с детьми с отклонениями в нашей стране занимались многие психологи, дефектологи и социологи. Все работы, посвященные данной теме, подтверждают выводы о прямой зависимости отношения родителей к детям от особенностей личности самих родителей, их состояния, жизненного опыта и, в меньшей степени, от особенностей детей.

Поскольку психологическое изучение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья тесно связано с изучением психологии самих детей с различными отклонениями. У детей с ограниченными возможностями здоровья, как правило, слабо развиты такие сферы деятельности, как игровая, познавательная, эмоционально-волевая и личностная. Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют слабые представления об окружающем мире и самом себе, о взаимодействие с родителями и другими людьми. Ребенок, только поступивший в школу, должен овладеть социальными навыками: учебной деятельностью, выработкой обязательных школьных умений и навыков, а также правилами взаимодействия со сверстниками. По мнению советского и российского психолога-педагога В.С. Мухиной, к концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой личность [3]. Ребенок осознает какое место занимает в обществе, и какое место он займет в ближайшем будущем. Ребенок, младшего дошкольного возраста открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. В этом ребенку содействует предыдущий опыт общения, он имеет определенный уровень межличностных отношений: ориентируется в семейно-родственных отношениях, умеет выстраивать взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, занимает желаемое и соответствующее своему социальному статусу место среди родных и близких. Ребенок понимает, что не только он оценивает свои поступки и мотивы, но и окружающие его люди [2].

У всех детей с ОВЗ имеется общее недоразвитие личности: эмоционально-волевая неустойчивость, завышенная или заниженная самооцен-

ка, недостаточная способность к произвольной деятельности, динамические нарушения во всех видах деятельности, в том числе познавательной, речевой и т.д. [1]. Все это обуславливает интеллектуальное недоразвитие таких детей. Перечисленные выше проблемы, отягощённые неврологической симптоматикой, как правило, влекут к появлению у детей с ограниченными возможностями здоровья эмоциональных нарушений, которые в свою очередь сказываются на межличностном общении. У таких детей, к сожалению, имеются предпосылки, мешающие развитию процесса общения: низкая речевая активность, неразвитая речемыслительная деятельность, слабая сформированность речевой деятельности и всех её компонентов. Также у детей с отклонениями часто наблюдается отставание в развитии эмоциональной сферы, которая проявляется в лабильности, несамостоятельности, внушаемости, беспокойности и тревожности, а также быстрой смене настроений.

Сам факт наличия в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья является немаловажной проблемой, нарушающей социальное и психологическое благополучие семьи. Во-первых, это моральная травма и для родителей, и для самого ребёнка. Семья, в которой родился ребенок с тяжелыми нарушениями развития, постоянно находится в эмоционально нестабильной ситуации. Именно затяжной психический стресс приводит к возникновению различных психосоматических заболеваний и расстройств. Со временем это может не только не уменьшиться, но даже усилиться, начать угнетать родителей еще больше, поскольку растут заботы, связанные с взрослеющим ребенком, растет и тревога. Положительные эмоции, связанные с рождением ребенка, «гасятся» сведениями о недостатках его психического или физического развития. Становление новых жизненных ценностей у родителей чаще всего растягивается на длительный период. Это обусловливается многими причинами: психологическими особенностями личности самих родителей (способность принять или не принять больного ребенка), комплексом расстройств, характеризующих тот или иной дефект развития, воздействием окружающего общества при контактах с семьей [6]. Семья зачастую полностью погружается в воспитание и развитие ребенка с ограниченными возможностями, родители становятся склонны отрицать собственные проблемы, увеличивая акцент на проблемах ребенка. Следствием проявления чувства вины ставится поиск подтверждения или опровержения диагноза. Возникает своеобразный семейный «комплекс» вины.

Итак, сам факт существования ребенка с ограниченными возможностями здоровья создает и для него, и для его семьи сложный комплекс психологических проблем, которые очень сложно решить без помощи специалиста. Психологическую помощь семье рассматривают как систему мер, которые направлены на снижение эмоционального напряжение и дискомфорта, связанного с отклонением ребенка, укрепление уверенности родителей в возможностях своего ребенка, формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку, установления тождественных родительско-детских отношений и стилей семейного воспитания. Именно поэтому семье необходима работа с такими специалистами как психолог, педагог-дефектолог, социолог. Основную роль в работе с родителями имеет психолог. Задача и цель психолога – это научить

родителей принимать своего ребенка с тем небольшим запасом возможностей, который он имеет от природы, а также использовать этот ресурс максимально эффективно для жизни. Научить родителей не сравнивать своего ребенка с сидящим рядом одноклассником, радоваться тем малым успехам, которые кажутся обычным людям незначительными и малозаметными, но являются грандиозными достижениями ребенка.

Одним из самых первых направлений сопровождения и поддержки семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями, является психолого-педагогического сопровождения семьи. Именно здесь устанавливаются все проблемы, которые есть в семье. Данное направление тоже имеет свои этапы. Первым этапом является знакомство с семьей и самим ребенком с ограниченными возможностями здоровья. Здесь происходит установление контакта с ребенком и его родителями, устанавливается уровень доверия и понимания друг друга. Далее специалист формирует первичное обобщённое представление о проблемах ребёнка и его семьи, это основывается на различных анкетах и беседах с семьей и их знакомыми. Третий этап работы – это психолого-педагогическая диагностика ребенка с отклонениями. На данном этапе с ребенком работает не один специалист, а целых коллектив: педагог-дефектолог, педагог-психолог, медицинский работник. После выявления всех особенностей развития ребенка наступает этап, на котором определяется модель воспитания, которую использует родители. Здесь психолог-педагог разбирает все положительные и отрицательные стороны модели, корректирует ее. На заключительном этапе проводится оценка результатом диагностики и выявление всех проблем, которые имеются в семье как у родителей, так и у ребенка, закрепляется понимание проблемы в формулировке педагога-психолога [5, с. 62–65].

После психолого-педагогической диагностики психологи-педагогики выделяют несколько основных этапов работы с родителями. Первый этап – диагностический. На данном этапе происходит выявление условий, в которых развивается и социализируется ребенок согласно его возрастным особенностям. Также на данном диагностическом этапе психолог определяет внутрисемейные факторы, которые помогают или же, наоборот, мешают гармоничному развитию ребенка с ограниченными возможностями. Второй этап – информационный. Он включает в себя справочную поддержку родителей, то есть на данном этапе психолог-педагог раздает родителям различные буклеты с информационным материалом, знакомит их с проблемой, повествует об особенностях развития ребенка с отклонениями. Третий этап – привлечение родителей к участию во внеурочных школьных или дошкольных мероприятиях вместе со своим ребенком. Четвертый этап – практический. Здесь важным моментом является уже простроенное и сформированное ранее на предыдущих этапах работы детско-родительское общение. И заключительный пятый этап – аналитический. Этот этап является важным, поскольку именно здесь происходит подведение итогов проделанной работы, выявляются результаты совместной деятельности, а также планируется дальнейшая работа с различными специалистами. На данном этапе психолог-педагог отмечает какие результаты смогли достичь родители, что изменилось в семье [4, с. 97–99].

Можно сделать вывод о том, что организация комплексного правильного психолого-педагогического сопровождения призвана обеспечить

высокий качественный уровень содержательной работы с семьями, воспитывающими детей с различными дефектами развития. Таким образом, правильное сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, помогает правильно корректировать дефекты развития, а также способствует развитию активной родительской позиции в вопросах воспитания и развития детей.

Список литературы

1. Выгодская Г.Л. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / Г.Л. Выгодская, А.А. Венгер, Э.И. Леонгард. – М.: Педагогика, 2011. – 324 с.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / под. ред. Т.А. Власовой. – М., 2009.

3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://core.ac.uk/download/pdf/268898013.pdf (дата обращения: 6.11.2021).

4. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – М.: МГППУ, 2012. – 156 с.

5. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачёва. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

6. Толоконникова О.И. Особенности коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи / О.И. Толоконникова, А.В. Прошкина, С.Г. Лещенко // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – №5–6. – С. 157–159.

Колычева Екатерина Владимировна
студентка
Кокорева Оксана Ивановна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация*: в статье представлены результаты экспериментального исследования развития произвольного внимания у детей с интеллектуальными нарушениями в условиях семьи. Дается обоснование необходимости сотрудничества специальной дошкольной образовательной организации и семьи для обеспечения развития психических процессов умственно отсталого ребенка. Рассматриваются вопросы организации развития произвольного внимания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями в контексте взаимодействия с семьей.*

Ключевые слова*: произвольное внимание, дидактические игры, семья, дошкольный возраст, интеллектуальные нарушения.*

Семейное воспитание – динамичный и чрезвычайно сложный процесс. В особенной степени это касается воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. Родители либо недооценивают силу психолого-педагоги-

ческих знаний и умений, не задумываясь над последствиями неверных воздействий на ребенка, либо не владеют в достаточной мере знаниями о возрастных и индивидуальных особенностях развития ребенка в норме и патологии [2, с. 15].

Дети данной категории представляют собой неоднородную группу с нарушенным развитием всех высших психических функций. Поэтому данная категория детей нуждается в создании не только специально составленной педагогической деятельности, но и особых психолого-педагогических условий.

Воспитание в специальных дошкольных образовательных организациях осуществляется подготовленными специалистами, психолого-педагогическая поддержка детей строится на научной основе, однако при самом внимательном и добросовестном отношении сотрудников ДОО к своим обязанностям, они не смогут решить сложные вопросы развития ребенка с интеллектуальными нарушениями и формирования его личности без активного участия родителей.

Анализ научной литературы по проблеме развития произвольного внимания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями позволяет сделать вывод, что оно оказывает большое влияние на развитие психики детей. И.Л. Баскакова [1, с. 138] отмечает, что внимание дошкольников с интеллектуальными нарушениями почти никогда не бывает нормальным. Или оно быстро слабнет, или оно настолько отвлекаемо, что никакая сосредоточенность невозможна.

Автор указывает, что целенаправленное произвольное внимание у детей, страдающих умственной отсталостью, всегда более или менее нарушено: оно трудно привлекается, легко рассеивается, плохо фиксируется. Поэтому коррекционно-развивающий процесс должен осуществляться постоянно и индивидуально, с использованием ситуаций повседневной жизни, а это возможно только в условиях семьи.

Наше экспериментальное исследование проводилось в ГДОУ ТО «Щекинский детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья». В эксперименте принимали участие дети шести лет с тотальным недоразвитием высших психических функций лёгкой степени.

Анализ результатов диагностики внимания по программе, в которую вошли методики «Корректурная проба» (тест Бурдона), «Чего не хватает?» (Р.С. Немов), «Найди отличия» (Г.А. Урунтаева), «Доски Сегена» (С.Д. Забрамная), «Найди и вычеркни» (Р.С. Немов), показал, что все дети (100%) данной группы имеют критический уровень развития произвольного внимания.

Критический уровень развития произвольного внимания характеризуется тем, что дети, если и понимают задание, в полном объеме самостоятельно выполнить его не могут, инструкцию до конца занятия сохранять не способны; в процессе работы допускают многочисленные ошибки, не замечают и не исправляют их; переключение внимания происходит с большим трудом; внимание рассеянно; наблюдается низкий уровень активности и самостоятельности; при выполнении задания требуется постоянная обучающая помощь, внешняя стимуляция, зачастую не приносящая должного результата.

Объём и концентрация внимания у них не достигают среднего уровня развития и напрямую зависят от предъявляемого стимульного материала, для них характерна низкая переключаемость произвольного внимания. Процесс концентрации внимания на каком-либо объекте носит кратковременный характер (не более двух минут) и нуждается в постоянном внешнем стимулировании.

С учетом полученных в ходе констатирующего эксперимента данных, свидетельствующих о нарушении произвольного внимания, проявляющихся в сниженной концентрации, неустойчивости, повышенной отвлекаемости, малом объёме и низком уровне продуктивности у умственно отсталых детей дошкольного возраста 6 лет, нами были подобраны дидактические игры для использования в семейном воспитании.

Для родителей детей, принявших участие в эксперименте, был организован семинар-практикум, на котором они получили знания о способах и приемах формирования основных свойств внимания у детей 6 лет с умственной отсталостью, а также прошли обучение по их практическому применению в условиях семьи.

Родителям было разъяснено, что в бездеятельном состоянии внимание не проявляется, и есть только одно средство его развития – сама деятельность. Развитие свойств внимания необходимо осуществлять в процессе деятельности, доступной для детей. Поэтому основным методом развития психических процессов у детей, рекомендуемым для семейного воспитания, является дидактическая игра.

Для развития внимания у детей с интеллектуальными нарушениями в условиях семьи родителям была рекомендована составленная нами подборка дидактических игр, направленных на комплексное решение задач развития свойств произвольного внимания: концентрации, устойчивости, объёма, продуктивности, переключения; развития мелкой моторики; повышения речевой мотивации и активизации речевой деятельности.

Таким образом, развитие внимания в экспериментальной работе осуществлялось не только в процессе организованной образовательной деятельности в специальной дошкольной образовательной организации, но и дома в дидактических играх, в которые дети играли с родителями.

В процессе экспериментальной работы с родителями регулярно проводились индивидуальные и групповые консультации, на которых особое внимание уделялось разъяснению особенностей развития психических процессов у детей с интеллектуальными нарушениями.

Родителям объясняли, что для умственно отсталых детей характерно отсутствие заинтересованности к процессу обучения, они легко отвлекаются и быстро устают. Поэтому коррекционная работа с ними требует более широкого, чем с обычными детьми, включения методов, вызывающих интерес, а именно – использованию дидактических игр, созданию занимательных ситуаций, проведению игровых упражнений. Особо подчеркивалось, что такая работа должна носить длительный и систематический характер.

Дидактические игры на развитие внимания проводились родителями в течение всего учебного года, три-четыре раза в неделю по 15 минут в вечернее время и выходные дни. Такая продолжительность занятий явля-

ется оптимальной и не вызывает переутомления у детей 6 лет с интеллектуальными нарушениями.

Поскольку дидактические игры позволяют взрослому опосредовать познавательную деятельность дошкольника игровым мотивом, делают ее привлекательной для ребёнка, ставят близкую и понятную дошкольнику цель, непосредственно связанную с игровым мотивом, при их проведении в семье стимулировалась познавательная активность детей, что особенно важно в отношении дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Сравнительный анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования, указывает на положительную динамику преодоления имеющихся недостатков развития внимания у детей данной категории. Результаты по всем диагностическим методикам улучшились, приблизившись к верхней границе критического уровня.

Так, в «Корректурной пробе» 30% детей выполнили задание на уровне ниже среднего в первой и 10% во второй пробе. На констатирующем этапе эксперимента таких результатов зафиксировано не было. 30% детей перешли с очень низкого на низкий уровень, причем показали результаты, очень близкие к верхней границе уровня.

Аналогичное положение было отмечено и по методике «Чего не хватает», в которой дети, показавшие на констатирующем этапе эксперимента результаты по концентрации внимания, соответствующие очень низкому уровню, в контрольном эксперименте выполнили задание на низком уровне.

Если на констатирующем этапе по методике «Найди отличие» дети с помощью экспериментатора могли найти 1–2 отличия на рисунках, то на контрольном – уже до 4 отличий.

Взаимодействие родителей и образовательной организации не только сыграло положительную роль в коррекции произвольного внимания у детей с интеллектуальными нарушениями, но и предоставило им возможность лучше понять собственного ребенка, адекватно оценить его поведение и развитие.

Список литературы

1. Баскакова И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития / И.Л. Баскакова. – Воронеж: НПО «МОАЭК», 1995. – 318 с.

2. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

Корнеева Дарья Геннадьевна
магистрант
Научный руководитель
Хаидов Сергей Курбанович
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ПОЛУЧЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация**: в статье отражена актуальность изучения проблемы мотивации получения высшего образования у студентов с нарушением слуха, представлена структура психолого-педагогического сопровождения и описание каждого компонента.*

***Ключевые слова**: мотивация получения высшего образования, студент с нарушением слуха, система сопровождения.*

Изменения, происходящие за последний год в различных сферах профессиональной деятельности людей, выдвигают все более новые требования к организации и качеству профессионального образования. Современный выпускник среднего профессионального учебного заведения владеет только специальными знаниями, умениями и навыками, а понятие потребности в достижениях и успехе; знание о востребованности актуальных профессий на рынке труда доступно только выпускнику высшего учебного заведения. По данным причинам студентам необходимо поддерживать и прививать стремление к накоплению знаний и самостоятельному самообразованию в выбранной сфере. Для достижения данных целей студенты должны обладать мотивацией к обучению.

В настоящее время термин «мотивация» понимается учеными по-разному. В.К. Вилюнас дал следующее определение: «Мотивация – это совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность». К.К. Платонов определил мотивацию, как психическое явление совокупности мотивов.

В ходе длительного периода изучения проблемы мотивации, выделения теоретических моделей З. Фрейда и У. Макдугалла, А. Маслоу, Г. Келли, Ю. Роттера, а также К. Левина и Д.Н. Узнадзе, было определено, что мотивационная структура человека имеет двойственность, которая обусловлена биологическими и социальными потребностями.

Структура мотивации человека имеет сложную систему, которая характеризуется иерархической соподчиненностью. Она складывается под влиянием как внутренних, так и внешних факторов. И в целом, мотивационная сфера любого человека определяет общую направленность личности [3]. Также мотивация является одним из определяющих критериев структуры ценностных ориентаций [4].

Мотив получения диплома – одна из составляющих мотивации к получению высшего образования. На данный момент не существует общепринятой классификации этой группы мотивов. По-нашему мнению, мотивация к получению высшего образования – внешняя по отношению к учебной деятельности, что и обусловливает ее специфику по сравнению с учебной мотивацией и мотивацией профессионального совершенствования.

Вместе с тем у студентов техникума с нарушением слуха отмечается наличие причин, способствующих отсутствию мотивации к получению высшего образования:

– отсутствие конструктивных родительско-детских взаимоотношений, предполагающее знание, принятие и понимание родителями ценностей и влечений ребенка с нарушением слуха;

– отсутствие высшего образования у родителей и ближайшего окружения обучающегося с нарушением слуха;

– предоставление преподавателями материала в виде «голых знаний», без обоснования их применения.

Студент захочет и будет учиться сам только тогда, когда это занятие будет ему интересно и привлекательно. Студенты с нарушением слуха особенно нуждаются в мотивах познавательной деятельности. Получая практические знания в техникумах и колледжах, выпускники образуют на рынке труда большой слой специалистов среднего уровня, что неизбежно приведёт к нехватке рабочих мест. Для предотвращения подобной ситуации, необходимо, чтобы люди с нарушением слуха образовали поток обучающихся в высших учебных заведениях и впоследствии занимали профессиональные области, отведенные государством.

Одним из требований к современному специалисту является умение адаптироваться к изменяющимся условиям, умение работать в коллективе, ориентироваться на рынке труда; самостоятельно работать с информацией, иметь способности принимать, воплощать решения в жизнь и брать ответственность за результат [5].

Психологическое сопровождение студентов техникума с нарушением слуха в образовательном учреждении – это комплексный процесс деятельности преподавателей, сурдопереводчика, социального педагога, педагога-психолога и студента в целях диагностики, адаптации и реабилитации для выявления проблем обучающегося и оказания необходимой помощи, решая задачи профессионально-личностного становления и развития.

Задачей психологического сопровождения обучающихся среднего профессионального образования (далее – СПО) с нарушением слуха является своевременное оказание помощи в критических ситуациях, профилактика дисгармоничного развития, обеспечение комплексного подхода к затруднениям в развитии и социализации обучающегося. Необходимым условием продуктивного развития образовательного процесса является введение в учреждении СПО особой психолого-педагогической службы, осуществляющей управление процессом психолого-педагогического сопровождения обучающихся и организующей взаимодействие всех субъектов процесса (педагогов-психологов, педагогов, социальных педагогов, родителей) для полноценного личностного развития студентов данной категории. Комплексная система сопровождения обучающихся с нарушением слуха должна состоять из трех компонентов: педагогический, психологический, социальный.

1. Педагогический компонент реализуется в процессе обучения студентов с нарушениями слуха, через соблюдение базовых педагогических

принципов. Психолого-педагогическое изучение процесса овладения знаниями студента с нарушением слуха построено на преодолении последствий недоразвития познавательной деятельности, в особенности своеобразия восприятия, памяти и мышления [1]. Для глухих студентов наиболее эффективной формой предъявляемого материала является жестовый язык. Для слабослышащих студентов эффективна практика опережающего обучения, когда студенты заранее знакомятся с лекционным материалом.

2. Психологический компонент сопровождения обучающихся с нарушением слуха чаще всего реализуется через психологическое консультирование. Следует четко различать такие направления психологического сопровождения, как психологическое консультирование, психологическая коррекция и психотерапия. Психологическое консультирование – это собеседование или интервью, основанное на результатах психодиагностики. Психологическое консультирование осуществляется в индивидуальной и групповой форме, если в нем участвуют обучающиеся. В настоящее время актуальными психологическими проблемами консультирования для слабослышащих и глухих студентов являются: развитие базовых психических процессов, речи, речевое и неречевое общение с родителями, преподавателями, сверстниками. Так как отсутствие мотивация или ее низкий уровень получения высшего профессионального образования-следствие различных причин (недостаток информации об учебных заведениях, удалённость вузов и сопутствующие трудности), целесообразно начинать подготовку как можно раньше. Психолог в процессе консультирования может мотивировать как родителей, обучающегося с нарушением слуха, так и его ближайшее окружение к установлению контакта и сотрудничеству с преподавателями в будущем, также психолог может проконсультировать о роли участия родителей в подготовке к поступлению в вуз.

3. Социальный компонент модели сопровождения повышения мотивации студентов с нарушением слуха реализуется через создание оптимальных условий подготовки для обучения и успешной адаптации студентов к новой системе обучения. Цель социализации студентов в среднем профессиональном образовательном учреждении – развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, гражданственностью. Главной задачей социальной работы со студентами, имеющими нарушение слуха, является реализация индивидуальных и творческих интересов личности, формирование ценностного отношения к выбранной профессии, формирование ценностного отношения к себе [2].

Таким образом, реализация описанной системы сопровождения обучающихся с нарушением слуха будет способствовать повышению:

– мотивации получения высшего образования;
– успешности преодоления возникающих барьеров;
– успешности адаптации обучающихся к новым требованиям;
– социального статуса в группе.

Список литературы

1. Артеменкова Л.Ф. Особенности восприятия учебной информации обучающимися с нарушением слуха при создании специальных условий в образовательной организации / Л.Ф. Артеменкова, О.Н. Артеменко, Е.А. Эм, В.А. Калашникова // Вестник экономической безопасности. – 2019. – №3. – С. 345–350.

2. Боженко Л.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по слуху в условиях среднего профессионального

образования / Л.Ю. Боженко // Теоретические и методологические проблемы современного образования. – 2017. – С. 10–13.

3. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема / В.Е. Мельников // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2016. – №5. – С. 61–64.

4. Сивцева А.А. Выявление критериев сформированности ценностных ориентаций студентов младших курсов / А.А. Сивцева // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – Т. 26, №3. – С. 22–23.

5. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №6. – 432 с.

Корнякова Светлана Олеговна
студентка
Научный руководитель
Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, декан

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКА С ОВЗ

***Аннотация**: в статье рассматривается роль семьи в профессиональном самоопределении подростков с ограниченными возможностями здоровья. Описаны особенности выбора профессионального и жизненного пути подростком-инвалидом, в частности, причины ограничения их в выборе профессий. Также представлены характеристики поведения родителей, обозначены нюансы, влияющие на выбор профессии подростка с ОВЗ. Охарактеризована деятельность психолога по организации психологической помощи семье ребенка-инвалида в период профориентационной работы.*

***Ключевые слова**: семья, профориентация, подростки с ОВЗ, профессиональное самоопределение, родительство.*

В современном мире, в эпоху доступности информации разного рода, в том числе и образовательной, проблема профессионального самоопределения подростков стоит как никогда остро. Появление на рынке труда новых видов профессиональной деятельности, повсеместная цифровизация образования, делающая его доступным даже для тех, кто не обучается в средних специальных или высших учебных заведениях по соответствующей специальности, расширяют выбор дальнейшего жизненного пути подростка, заставляя его метаться между привлекательными для него сферами деятельности. Но в то же время вышеописанные факторы позволяют найти «свое место» в профессиональной среде тем, кто при традиционном обучении испытывает различного рода затруднения, в частности, подросткам с ограниченными возможностями здоровья. В отличии от своих нормотипичных сверстников, подростки с ОВЗ ограничены в выборе

повсеместно распространенных специальностей в силу своих «особенностей». У них готовность к профессиональному самоопределению находится на крайне низком уровне, что связано с их индивидуальными и психофизиологическими особенностями развития. Обучающиеся не всегда адекватно оценивают себя, у них зачастую отсутствует саморегуляция и самоконтроль, стремление к обучению и самообразованию на низком уровне. В связи с этим, профориентационная работа с ними строится с учетом индивидуальных особенностей [3].

Выбор профессии является достаточно сложным и напряженным этапом не только для самих молодых людей, но и для их родных и близких, в частности родителей. Проблемой профориентации молодых инвалидов в разное время занимались такие ученые, как А.А. Дыскин, А.Г. Литвак, А.М. Щербакова, В.П. Ермаков, Ф.С. Исмагилова и другие.

Родители играют ключевую роль в успешном переходе их сына или дочери от школы к работе и взрослой жизни. Родители лучше всех знают своего ребенка и в большинстве случаев живут вместе со своими детьми-инвалидами на протяжении всей жизни. Поэтому участие родителей и их поддержка очень важны для планирования эффективного процесса перехода. В зависимости от того, насколько конструктивно семья и родители будут включены в этот процесс, настолько эффективно будут решаться задачи профориентации на всех ее этапах.

Согласно исследованиям [1], родительская позиция в вопросах профессионального самоопределения ребенка с ОВЗ обозначена проблемами, которые им сопутствуют. Одной из главных является специфическое положение подростка-инвалида, а также проблема вытекающих детско-родительских отношений, так как многие дети манипулируют своими близкими с целью получения той или иной выгоды, отталкиваясь от своего заболевания.

Кроме того, сами родители в связи с болезнью ребенка характеризуются высоким уровнем тревожности, консервативностью мышления, социальной робостью, заниженной самооценкой, измененным восприятием себя, ребенка и окружающих. Неадекватность родительской позиции в отношении будущего своего ребенка, в том числе в вопросах профориентации, может быть обусловлена недостаточным уровнем их психолого-педагогической и профориентационной компетентности.

По мнению исследователей [2], одним из главнейших аспектов, влияющих на профессиональное самоопределение подростка с ОВЗ, является степень принятия родителями выбранной их ребенком профессии. У каждого из взрослых есть свое представление о работе, которое они, порой сами того не замечая, передают ребенку. Если родители относятся к работе как к значимой части собственной жизни, рассматривают ее как средство самореализации и самовыражения, то ребёнок с раннего детства усваивает, что удовлетворенность жизнью напрямую связана с работой, и наоборот.

В случаях, когда мать или отец, под влиянием чужого мнения и социальных стереотипов, превалирующих в обществе, отвергают рассматриваемый подростком вариант из-за недостаточной рентабельности и престижности, либо из-за собственных предубеждений против представителей данной профессии, они оказывают колоссальное влияние на мотивацию подростка в выборе жизненного пути. Вкупе с зависимостью (физической и экономической) ребенка-инвалида от собственных родителей, усваиванием

мнения, что «родители/взрослые знают лучше и поэтому стоит подчиниться», подросток выбирает варианты, устраивающие его семью, что прямым образом будет влиять на его мотивацию к учению и дальнейшему выполнению трудовой деятельности, а также увеличивая шансы на быстрое эмоциональное выгорание и последующую деформацию личности.

В случаях, если семья поддерживает подростка в его выборе, либо же мягко направляет его, сглаживая особо острые приступы подростковой мании величия и противопоставления себя миру вкупе с агрессией и конфликтностью, то ребенок, понимая и принимая поддержку родителей, свободно и с интересом изучает выбранную им специальность, повышая собственную мотивацию и заинтересованность учением за счет желания, чтобы семья им гордилась и радовалась за него. Лишь тогда можно получить после обучения толкового специалиста, заинтересованного в правильном выполнении своей работы.

Для того, чтобы родители могли более эффективно помочь своему ребенку в планировании профессиональной карьеры, им самим часто бывает необходима психологическая помощь. В этом случае целью психологической поддержки семьи является формирование (актуализация) конструктивной родительской позиции по средствам устранения психологических причин, затрудняющих осуществление родительской функции в профреабилитационном процессе [4]. Основным видом психологических работ с родителями является групповая тренинговая работа и индивидуальное консультирование, на котором мамы и папы могут обсудить волнующие их проблемы и получить обратную связь и поддержку, так им необходимую с учетом большого расхода эмоциональных и психологических ресурсов.

Одной из задач психолога при работе с семьей на этапе профессионального самоопределения подростка с ОВЗ, по мнению Е.М. Старобиной и соавторов, является «повышение психолого-педагогической и профориентационной компетентности родителей: ознакомление с закономерностями и этапами психического развития ребенка, с результатами профориентационного психодиагностического обследования молодого инвалида, консультирование по формированию профессиональной направленности и планированию карьеры в соответствии с реальными возможностями их ребенка, а также, формирование адекватных родительских установок на заболевание и социально-психологические проблемы молодого инвалида путем активного вовлечения родителей в процесс профориентации и планирования его карьеры» [5].

Чтобы помочь подростку сделать правильный выбор, родители должны также владеть необходимой информацией, включающей знания прав и льгот инвалидов при получении профессионального образования и при трудоустройстве, перечня услуг и программ, предоставляемых государством, возможностей профессиональной ориентации и профессионального образования, трудоустройства, перечня рекомендуемых и противопоказанных профессий, необходимых условий труда.

Таким образом, роль родителей в профессиональном самоопределении подростка с ограниченными возможностями здоровья крайне велика и прямо влияет на выбор специальности для дальнейшего обучения и трудовой деятельности, а следовательно – и на жизненный путь молодого работника.

Список литературы

1. Афанасьева Р.А. Сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, по этапам профессионального самоопределения ребёнка / Р.А. Афанасьева // Педагогический ИМИДЖ. – 2018. – №2 (39) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-semey-vospityvayuschih-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-po-etapam-professionalnogo-samoopredeleniya (дата обращения: 15.11.2021).
2. Гордиевская Е.О. Специфические особенности родительской установки в отношении профессионального будущего инвалида-подростка / Е.О. Гордиевская, О.В. Гордиевская // Социально-психологическая реабилитация инвалидов в процессе образования: опыт, проблемы: материалы научно-практической конференции. – СПб., 2007. – 51 с.
3. Едиханова Г.Г. Профессиональное самоопределение как условие успешной реабилитации обучающихся с ОВЗ / Г.Г. Едиханова // Образование и воспитание. – 2016. – №5 (10). – С. 127–130 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/th/4/archive/48/1634/ (дата обращения: 15.11.2021).
4. Основные направления включения семьи, имеющей ребенка-инвалида, в реабилитационный процесс: метод. пособие / под ред. д.п.н. Е.М. Старобиной. – СПб.: ФГУ «СПб НЦЭПР им. Альбрехта ФМБА России», 2011. – 125 с.
5. Старобина Е.М. Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья. – 2-е изд. / Е.М. Старобина, Е.О. Гордиевская, И.Е. Кузьмина. – М.: Форум: ИНФРА-М, 2016. – 351 с.

Леонова Елена Руслановна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация**: в статье представлены особенности сопровождения семей, имеющих ребенка с расстройствами аутистического спектра. Дано определение понятия «расстройства аутистического спектра», описаны его составляющие. В статье охарактеризованы особенности детей, имеющих данный диагноз, а также представлены психологические характеристики их родителей. Также были описаны основные направления работы по сопровождению семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра, отражены основные этапы и нюансы работы специалистов.*

***Ключевые слова**: расстройство аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, семьи с детьми с ОВЗ, инклюзия.*

В последние десятилетия под воздействием небольших групп населения, каким-либо образом отличающихся от большинства, мнение социума и отдельных индивидов движется в сторону принятия и интеграции каких-либо отличий от нормы. Не обошло это стороной и группу людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), породив на федеральном уровне

такое понятие, как «инклюзивное образование». Оно заключается в том, что дети, не имеющие каких-либо патологий или явных ограничений и входящие в категорию «норма», обучаются совместно с детьми, у которых присутствует явное ограничение здоровья, физическое или психическое.

В большинстве случаев в русле инклюзивного образования обучаются те из детей с ОВЗ, которым не диагностировали высокую или тяжелую степень их диагноза, то есть это дети с ЗПР, РАС, легкой степенью умственной отсталости, слабослышащие или с легкими формами нарушения зрения, а также нарушениями опорно-двигательного аппарата и т. д. Но в большей степени в инклюзивных образовательных учреждениях обучаются дети с расстройством аутистического спектра.

Согласно описанию, представленному в Международной классификации болезней (МКБ – 11) расстройства аутистического спектра (РАС), – это «спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов» [4].

Группа психических заболеваний, объединенная под эгидой РАС, обширна и включает такие диагнозы, как детский аутизм, атипичный аутизм, синдром Ретта, другое дезинтегративное расстройство детского возраста, гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями, синдром Аспергера, другие общие расстройства развития, первазивное расстройство развития, неуточнённое [6].

Согласно исследованиям ученых, РАС диагностируется у детей до 5-летнего возраста и характеризуется следующими особенностями: проявления отрешенности, недостаточная потребность в общении, стремление к неизменности окружающей среды («феномен тождества»), своеобразные страхи, своеобразие моторики (двигательные стереотипии; двигательная расторможенность или, наоборот, заторможенность), своеобразие речи и процесса ее формирования (частое отсутствие лепета, гуления, трудности выделения смысловой структуры речи, трудности в экспрессивной речи, жестовой речи, мимике и пантомимике, эхолалия), интеллектуальная неравномерность, стереотипии в поведении, игре, речи, а также способность к относительной компенсации при раннем вмешательстве [5].

Все вышеперечисленные характеристики РАС следует учитывать при сопровождении такого ребенка в образовательных учреждениях, объединяя усилия нескольких специалистов: психолога, дефектолога, педагога, специального психолога, медицинского работника учреждения. Но не менее важной составляющей адекватного, успешного и полноценного развития ребенка с расстройством аутистического спектра является полная включенность его родителей в процесс обучения и воспитания. Это наиболее важная часть развития ребенка, которая, для протекания адекватного, полноценного и непрерывного процесса, требует отдельного сопровождения и углубленной работы специалистов.

Так, И.Б. Карвасарская [2] выделяет следующие типы семей, в которых есть аутичный ребенок:

1-й тип семьи – приспособившаяся или не замечающая собственных аутичных тенденций, и (или) не обозначающая аутизм как явление, – в такой семье родителям неизвестно слово «аутизм», они никогда не

обращались за медицинской помощью, так как исходили и исходят из того, что у них вполне нормальный ребенок, только немного странный;

2-й тип семьи – обозначающая аутизм в семье как явление, но противящаяся психиатрической инвалидизации наиболее аутичного члена семьи;

3-й тип семьи – делегирующая одного из членов семьи как пациента в большую психиатрию, – в такой семье происходит полная инвалидизация наиболее аутичного члена семьи.

Т.Н. Высотина [1], проводя исследование, выявила четыре типа поведения матерей ребенка – аутиста:

Первый тип – мать, которая настолько эмоционально зависит от ребёнка, настолько повышенно тревожна, что подавляет ребёнка своей неадекватной аффектацией.

Второй тип – периодическое, внезапное отвержение своего ребёнка у матери, подверженной депрессивным состояниям.

Третий тип – мать, полностью отвергающая своего ребёнка, безэмоциональная и равнодушная к нему.

Четвёртый тип – встречающийся довольно часто: хаотичная, много говорит и двигается, чрезмерно «контактна», разговорчива, общительна. Бесконечно готова говорить о ребёнке с кем угодно, особенно с психологом, не обращая при этом внимания на состояние ребёнка, его усталость, желание уйти. Не чувствует ребёнка, реагирует только на крайние проявления. Специалист должен жёстко указывать на то, что ребёнок выпадает из их поля внимания. Такие матери снимают свою собственную тревогу разговорами о ребёнке, для них очень важны их представления о ребёнке, а не реальное его состояние.

Таким образом, для наиболее гармоничного и полноценного развития ребенка с расстройством аутистического спектра необходима тщательная работа психологов и педагогов с родителями таких детей, направленная на всестороннюю осведомленность семей о заболевании, способах коррекции и профилактики развития их ребенка, о правилах и формах поведения и взаимодействия.

Т.А. Колосова [3] выделила следующие направления в работе по сопровождению семей с ребенком РАС:

1. Консультирование родителей по проблемам развития и воспитания ребенка, психологическая помощь родителям в понимании особенностей поведения ребенка с РАС.
2. Собственно психологическое консультирование родителей по их личностным проблемам.
3. Повышение психолого-педагогической компетентности родителей.
4. Обучение родителей приемам психологической помощи ребенку с РАС.

На основании выявленных направлений она обозначила основные этапы сопровождения:

1. Диагностический этап, цель которого состоит в изучении семейных и детско-родительских взаимоотношений.
2. Этап принятия. На данном этапе психолог помогает гармонизировать отношения «родитель – ребенок» путем помощи родителю в принятии своего ребенка.
3. Коррекционный этап, целью которого является обучение родителей приемам психологической коррекции в зависимости от возраста и степени интеллектуальных нарушений и проявлений аутизма их ребенка.

4. Этап поддержки. На этом этапе родители могут обратиться к психологу за помощью по любому волнующему их вопросу, связанному с развитием и воспитанием их ребенка.

Важно подчеркнуть необходимость создания дифференцированных программ психолого-педагогической помощи родителям ребенка с РАС с учетом особенностей их защитных механизмов для регулирования процесса адаптации к психотравмирующей ситуации, корректирования структуры защитных механизмов, а также включения родителей в медико-психосоциальную реабилитацию ребенка с РАС.

Помимо индивидуальной работы специалистов с семьями, имеющими детей с РАС, необходимо также устраивать групповые терапевтические сессии родителей «детей дождя» (неофициальное название детей с РАС). Это позволит им понять, что они не одиноки и получить социальную поддержку.

Также следует развить предоставление семьям детей с РАС социальной поддержки (родственников, специалистов, знакомых и т. п.). Психолого-педагогическая помощь должна быть направлена не только на снижение стресса, но и на формирование адекватного представления родителей о потенциальных возможностях своего ребенка, повышение уверенности в собственных родительских навыках. Хорошо зарекомендовали себя родительские тренинги; использование современных практически обоснованных методов видеомоделирования; социальные истории; ролевые игры.

Особенно отмечается, что на развитие детей с РАС благотворно влияет включение в воспитание и обучение обоих родителей. Это также позволит нормализовать супружеские взаимоотношения и получить взаимную поддержку супругам.

Таким образом, сопровождение семей, имеющих детей с РАС, должно быть полным и всеобъемлющим, так как от этого зависит, как будет развиваться ребенок. Следует отметить, что психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим детей с РАС, должна быть непрерывной, системной и комплексной, с включением специалистов различных профилей.

Список литературы

1. Высотина Т.Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Т.Н. Высотина. – СПб., 2013. – 22 с.

2. Карвасарская И.Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми / И.Б. Карвасарская. – М.: Теревинф, 2003. – 70 с.

3. Колосова Т.А. Психологическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра / Т.А. Колосова // Символ науки. – 2019. – №11 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-semi-vospityvayuschey-rebenka-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra (дата обращения: 11.11.2021).

4. Международная классификация болезней 11 пересмотра // Контакт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://contact-autism.ru/autism/diagnosis

5. Оудсхоорн Д.Н. Детская и подростковая психиатрия / Д.Н. Оудсхоорн; пер. с нидерл. // Социальная и клиническая психиатрия. – 1993. – 318 с.

6. Чуркин А.А. Краткое руководство по использованию МКБ_10 в психиатрии и наркологии / А.А. Чуркин, А.Н. Мартюшов. – М.: Триада-Х, 2000. – 232 с.

Максимова Дарья Алексеевна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация**: в статье рассмотрена проблема качественных изменений внутри семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью учета специфики внутрисемейных взаимоотношений и их влияния на ребенка с ОВЗ. Материалы статьи могут быть полезны для студентов высших учебных заведений в качестве дополнительного знания об особенностях семьи ребенка с умственной отсталостью, а также для специальных психологов при организации работы с данной категорией родителей.*

***Ключевые слова**: умственная отсталость, семья ребенка с умственной отсталостью, внутрисемейные отношения, влияние семьи, специфика.*

Для детей с ограниченными возможностями здоровья ведущую роль в успешной социализации играет семья, ведь именно в семье ребенок проводит большую часть времени. Развитие ребенка в главной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных действий.

Категория детей с нарушением интеллектуального развития составляет наиболее многочисленную группу среди аномально развивающихся детей. Умственная отсталость – это стойкое, необратимое нарушение, в основном направленное на познавательную деятельность; основной причиной отклонения является органическое поражение коры головного мозга, имеющее диффузный характер. На сегодняшний день количество детей с умственной отсталостью постоянно растет, в связи с чем остро стоит вопрос о взаимодействии в семье, имеющей ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Такие семьи имеют свои особенности, качественные изменения.

Многие авторы отмечают, что почти в половине всех случаев причины умственной отсталости установить не удается [9; 10], а среди установленных причин лидирует умственная отсталость как следствие алкоголизма [8]. Дети с умственной отсталостью, родившиеся от больных алкоголизмом родителей, характеризуются четко прослеживаемой тенденцией тяжести психического состояния при алкоголизме обоих родителей, как и степенью нарушения. Вполне очевидно, что алкоголизм родителей напрямую оказывает тератогенное воздействие на психический статус детей, причем степень поражения явно зависит от того, кто в семье злоупотребляет алкоголем. Основной этиологический фактор – алкоголизм матери во время беременности и алкоголизм отца. Когда алкоголизмом страдает один из родителей, эти проценты меньше [2]. Алкоголизм родителей существенно отражается на развитии психической сферы детей и является одной из причин недифференцированных форм умственной отсталости [4].

Согласно статистике, семьи, воспитывающие детей с умственной отсталостью, имеют ряд характерных особенностей. Более половины семей отрицательно влияют на их развитие, и только 40% оказывают положительное воздействие. Но даже в тех семьях, где отношение к ребенку правильное, родители действуют, не разбираясь в специфике воспитания, исходя только из субъективного понимания ситуации. Из них 70% переоценивают способности своих детей, а 25% – недооценивают. И только 5% адекватно оценивают их возможности.

В семьях детей с легкими формами умственной отсталости около трети родителей обучались в специальных учреждениях, то есть сами так же страдают интеллектуальными нарушениями. Как следствие, низкий образовательный статус, проблемы трудоустройства и материального благополучия [6].

Такие семьи зачастую распадаются, а отцы всячески пытаются устраниться от воспитания ребенка [5]. Исследования Э.Г. Эйдемиллера свидетельствуют о том, что отцы чаще всего сильнее чувствуют свою неполноценность перед окружающими из-за отклонений у их ребенка, чем матери. Исследователи в своих работах показали, что большинство отцов реагируют на рождение аномального ребёнка скорее психологическим отказом от него [7]. Внутрисемейные отношения чаще всего неблагополучны, так как принятие сложившейся ситуации не всегда обдуманно, зачастую это нежелание общаться даже с близкими, отчуждение, неловкость за своего ребенка. Частые срывы родителей приводят к разводу, в особенности отцы чувствуют эмоциональное бессилие или обвиняют жену в недостаточном уходе, медицину, за то, что она бессильная.

В большинстве современных исследований выявлена прямая зависимость влияния семейных факторов на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка. Семья – первый социальный мир ребенка, источник получения опыта социального взаимодействия, формирования навыков поведения и межличностного общения. Совокупное влияние разных сочетаний патогенных социальных факторов определяет характер взаимоотношений в семьях, искажает и обедняет социальную среду, создавая проблемы в развитии личности подростков с умственной отсталостью [3].

Семья является одним из важнейших факторов социализации и оказывает существенное влияние на формирование направленности поведения ребенка, в том числе и умственно отсталого, и зависит от особенностей внутрисемейных отношений. Нарушение взаимоотношений родителей и подростков может быть обусловлено различными факторами, которые можно разделить на внешние и внутренние:

1. К внешним факторам можно отнести материально-бытовые условия, состав семьи (полная, неполная семья, количество детей).

2. К внутренним факторам следует отнести ценностные ориентации семьи, уровень педагогической культуры родителей, личностные особенности родителей, особенности влияния заболевания ребенка на систему детско-родительских отношений [3].

Влияние семьи как ведущего фактора, который формирует асоциальную направленность подростков, подтверждено и экспериментальным исследованием, проводимым под руководством Л.В. Зубовой, в ходе которого

проводился сравнительный анализ взаимоотношений подростков социального и асоциального типов с родителями, основываясь на результаты данного исследования, можно выделить следующее: – подросткам с асоциальной направленностью не хватает родительского тепла; – существенно деформированы отношения ребенка с отцом; – у асоциальных подростков родители чаще пьют в присутствии детей, скандалят, ссорятся и дерутся.

Констатация деформированности семейных отношений, их низкой воспитательной роли для детей делает привлекательной идею о переносе основного центра воспитания детей из семьи в специальные государственные и общественные учреждения – школы, спортивные центры, различные молодежные организации и так далее. Логика проста: если семья плохо справляется с воспитательной задачей – необходимо искать другой институт воспитания. Тем не менее, как подчеркивает Л.В. Зубова, этот вопрос не может стоять в принципе. Воспитательное влияние семьи на личность ребенка нельзя ничем заменить, поскольку это воздействие несет биологический характер [1].

Таким образом, родители должны своевременно осознать, какие психологические проблемы и трудности ждут их в ходе семейного воспитания особого ребенка, научиться уверенно управлять своей жизнью, помогая себе и своему ребенку.

Список литературы

1. Зубова Л.В. К проблеме агрессивных проявлений подростков с асоциальной направленностью личности / Л.В. Зубова, А.А. Кириенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2013. – №9. – С. 15–17.

2. Корнилов А.А. Алкоголизм родителей и умственная отсталость их детей / А.А. Корнилов, А.М. Селедцов, А.В. Максименко [и др.] // МиД. – 2005. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/alkogolizm-roditeley-i-umstvennaya-otstalost-ih detey (дата обращения: 20.10.2021).

3. Курмаева В.Ш. Дисфункциональная семья как фактор виктимного поведения подростков с умственной отсталостью / В.Ш. Курмаева // Концепт. – 2014. – №S26 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/disfunktsionalnaya-semya-kak-faktor-viktimnogo-povedeniya-podrostkov-s-umstvennoy-otstalostyu (дата обращения: 19.10.2021).

4. Максименко А.В. Клиническая симптоматика умственной отсталости у детей, родившихся в семьях лиц, страдающих алкоголизмом / А.В. Максименко, А.А. Корнилов // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2009. – №2 (53). – С. 56–58.

5. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московина. – М.: Владос, 2003. – 408 с.

6. Степанова Н.А. Семья как ресурс в формировании жизненной компетенции подростков с ментальными нарушениями / Н.А. Степанова, Д.А. Максимова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 19 нояб. 2020 г.) / редкол.: Н.А. Степанова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 193–196. – ISBN 978-5-907313-99-6.

7. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

8. Armatas V. Mental retardation: definitions, etiology, epidemiology and diagnosis. J Sport Health Res 2009; 1: 2: 112–122.

9. Curry C.J., Stevenson R.E., Aughton D. et al. Evaluation of mental retardation: recommendations of a Consensus Conference: American College of Medical Genetics. Am J Med Genet 1997; 72: 468–477.

10. Schaefer G.B., Bodensteiner J.B. Evaluation of the child with idiopathic mental retardation. Pediatr Clin North Am 1992; 9: 929–943.

Махова Кристина Валерьевна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, декан
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНКЛЮЗИЯ: УЧАСТИЕ СЕМЬИ В ПОДГОТОВКЕ РЕБЁНКА С РАС К ПОХОДУ В МУЗЕЙ

Аннотация*: в статье обосновывается актуальность социальной истории как психолого-педагогического инструмента коррекции поведения детей с расстройством аутистического спектра. Социальная история рассматривается как инструмент эффективной работы и подготовки детей с особенностями развития в контексте социокультурной инклюзии с целью успешной работы с минимизацией нежелательного поведения, социализацией и адаптацией в социуме.*

Ключевые слова*: инклюзия, расстройство аутистического спектра, социальная история, музей, ограниченные возможности здоровья.*

В XXI веке культурные центры стремятся выйти на доступный уровень взаимодействия и поддержки всех социальных слоев населения. Сегодня каждый посетитель музея представляет собой важную составляющую успешного развития общества. На протяжении нескольких десятилетий вопрос реализации и организации успешной инклюзии людей с ограниченными возможностями здоровья занимает одну из актуальных задач современности.

Вопрос доступности музеев для посетителей с особыми потребностями окружен значительным вниманием. Процесс обеспечения социокультурной доступности напрямую связан с использованием ресурсов с позиции специалистов службы сопровождения, семьи, сотрудников музея, благотворительными фондами и так далее.

Постоянный поиск, разработка способов, средств и инструментов для обеспечения комфортной адаптации людей с особенностями развития в процессе посещения музея, являются практически фундаментальными задачами для сотрудников музейного и досугового сообщества. Подобная ситуация требует от специалистов, работающих непосредственно в музее, формирования новых знаний, умений и навыков в области специального образования и психолого-педагогического сопровождения людей с ограниченными возможностями здоровья.

Сейчас достаточно широкую популярность по работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья приобрел такой инструмент как «социальная история». Он представляет собой адаптированные бланки, направленные на подготовку к мероприятию потенциального посетителя.

Рис. 1. Пример социальной истории «Поход в музей»

Главная цель социальной истории заключается в обеспечении доступной и адаптированной подаче материала с учетом психофизиологических особенностей потенциальной категории посетителей музея.

В настоящий момент метод социальных историй является запатентованным и самым известным среди группы *вмешательств, основанных на повествованиях* (story-based interventions). Другое название этой группы методов – *социальные нарративы* (social narratives). В нее входят различные приемы обучения детей с особыми образовательными потребностями, которые включают в себя письменные описания и объяснения стратегий поведения, подходящих для тех или иных ситуаций. Помимо социальных историй в эту группу входят такие методы как *социальные сценарии* (social scripts), *рисованные истории* (cartooning), *комиксы про общение* (comic strip conversations), *карточки с героями* (power cards), *иллюстрированные книги социальных навыков* (social skills picture books), *социальные «разборы»* (social autopsies) и др. Эта группа регулярно входит в реестры методов с доказанной эффективностью таких организаций как «Национальный центр аутизма» (National Autism's Center) [3].

Социальная история относится к наиболее эффективным инструментам для предварительной подготовки и проработки предстоящего мероприятия и его составляющих. Для наиболее успешной работы с предстоящим походом в музей разрабатывается адаптированный индивидуализированный бланк, в котором ребенку с расстройством аутистического спектра предлагается тезисно познакомиться с маршрутом и музеем как с новым объектом.

Таким образом, использование социальных историй семьей является одной из возможностей для минимизации риска возникновения нежелательного поведения, социализации и адаптации ребенка с расстройством аутистического спектра.

Например, социальная история для похода в музей представляет собой визуализированный маршрутный лист, который дублирует предстоящий маршрут для ребенка с расстройством аутистического спектра (рис. 1).

При разработке социальной истории специалисту / родителю / законному представителю важно учитывать, что визуальное оформление, содержание и формат предоставления социальной истории напрямую зависят от уровня сформированных навыков и понимания речи у ребенка с расстройством аутистического спектра.

Таким образом, социальная история дает возможность эффективно подготовить ребенка с расстройством аутистического спектра к предстоящему походу в музей. В связи с этим вырастает возможность успешной реализации социокультурной инклюзии и обучения, с минимизацией возникновения проблемного поведения у обучающегося с расстройством аутистического спектра.

Список литературы

1. Загуменная О.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра / О.В. Загуменная, А.В. Хаустов, П.Л. Богорад; под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.

2. Грей К. Социальные истории: Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом / К. Грей. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018.

3. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC) systematic review on evidence-based practices, 2020. URL: https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf

Морковина Валерия Романовна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ПРИ ЗАИКАНИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация**: в статье речь идёт о развитии темпо-ритмической стороны речи при заикании у детей дошкольного возраста. Подробно рассматривается логопедическая работа.*

***Ключевые слова**: устная речь, темп речи, ритм речи, темпо-ритмическое нарушение речи, заикание.*

Дефекты дикции оказывают негативное влияние на его характер, обеспечивая сомнения ребенка в своих силах, очень усложняя его коммуникацию с окружающими, что может отрицательно сказаться на дальнейшем развитии его психики и речи, поэтому в наше время эта проблема нуждается в тщательном и более глубоком исследовании. Заикание проявляется нарушением плавности, темпа и ритма устной речи, объясняемое судорожным сокращением мышц речевого аппарата. Это одна из наиболее трудных проблем логопедии не только в практическом, но и в теоре-

тическом смысле, так как она усложняет социализацию и общение ребенка с окружением. Проблемой заикания в современной отечественной логопедии занимались такие известные ученые, как Л.А. Зайцева, Г.А. Волкова, И.А. Сикорский, Н.Г. Неткачев, В.А. Гиляровский, М.Н. Асатиани, Б.З. Драпкин, Л.И. Белякова, В.Г. Казаков и другие.

Темпо-ритмическое развитие ребенка дошкольного возраста с заиканием характеризуется произнесением ребенком односложных или двусложных слов с ударением на первый слог, тихим, глухим голосом, имеющим слабомодулированный характер.

Заикание определяется как нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Преодоление нарушений темпо-ритмической стороны речи при заикании у детей дошкольного возраста достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции. Реализовывая коррекционное обучение детей, логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме.

Возникшее заикание во многих случаях постепенно накапливает психологические симптомы, накапливающиеся с годами жизни ребенка. По этой причине очень важно не ожидать полного развития всей симптоматики заикания, а постараться преодолеть его на самой ранней стадии, до появления психических симптомов, то есть еще в дошкольном возрасте.

Обследование детей с заиканием всегда должно проводиться всесторонне и систематически: логопед, психолог, невропатолог. Содержание анкеты состоит из анализа анамнестической информации, педагогических, психологических и медицинских документов, а также исследования самого ребенка.

Логопед учит детей вслушиваться в свою речь, а также различать и воспроизводить отдельные элементы, удерживать в памяти воспринятый на слух материал, слышать звучание собственной речи и исправлять ошибки.

Восприятие материала занимает немаловажное место в коррекционной работе. В ходе проведения данных упражнений дети отвечают на вопросы при помощи демонстрирования картинок. Процедура заключается в том, что ребенку предлагается на слух определить темп речи и показать соответствующую картинку-символ.

Вторая группа упражнений предполагает не только правильное восприятие материала, но и его воспроизведение.

Устным высказываниям детей уделяется особое внимание. Поэтому существуют особые упражнения. Суть данных упражнений заключается в том, что дошкольники самостоятельно изменяют темп речи опираясь на знакомый по содержанию материал, предоставленный логопедом. Сюда можно отнести прослушивание и повторение предложения в том же темпе, изменение темпа речи по ходу чтения стихотворения.

Темпо-ритмическая организация речи детей с заиканием характеризуется следующими особенностями: трудности воспроизведения ритмического рисунка; выделения пауз; при ускоренном темпе речи у детей наблюдалось больше речевых запинок; при замедленном темпе, речь монотонная, длительные паузы, дети плохо идут на контакт. Это указывает на необходимость коррекционной работы по нормализации темпа и ритма у детей с заиканием.

Логопедическая работа содержит в себя следующие этапы: ограничение речи, сопряженная речь, отраженная речь, вопросно-ответная речь, самостоятельная речь.

Для каждого ребенка подбираются речевые упражнения, наиболее доступные для свободного проговаривания и в то же время каждый раз новые, более сложные по сравнению с предыдущими.

На протяжении коррекционно-логопедического обучения дети осваивают правильное восприятие и воспроизведение речи родного языка.

Из этого следует, что система коррекционных занятий развития темпоритмической стороны речи при заикании у детей заключается в том, чтобы сформировать у дошкольников полноценную речь, а также предоставляется возможность преодолеть речевые недостатки и подготовить ребёнка к программе общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

2. Волосовец Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

3. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия / Т.А. Ткаченко. – М.: Мир книги, 2008. – 220 с.

4. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 2009. – 239 с.

Петровская Евгения Викторовна
студентка
Научный руководитель
Слюсарская Татьяна Вадимовна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОВРЕМЕННАЯ СЕМЬЯ И ЕЁ ПРОБЛЕМЫ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье раскрывается тема общения педагога и родителей детей старшего дошкольника с задержкой психического развития. Важность проблемы эмоционального развития старших дошкольников очевидна, поскольку именно в дошкольный период детства оформляются и укрепляются индивидуальные варианты отношения к себе и окружающим.*

Ключевые слова*: эмоции, задержка психического развития, семья.*

Эмоциональное благополучие современной семьи находится в неразрывной связи с условиями жизни и быта, в которых она существует, соблюдением семейных традиций, отношениями между супругами, детьми и их близкими. Семейное благополучие – это не только материальное положение в обществе, но и физическое, психическое и душевное здоровье

всех ее членов. Проблема семейного и эмоционального благополучия обостряется, если в семье рождается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, статистические данные говорят о том, что значительно повысился процент семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития (ЗПР). Одной из важных проблем в данном случае встает вопрос об оптимизации и возможном влиянии на эмоциональную регуляцию ребенка с ЗПР. Признано (К.Э. Изард,[2], Е.П. Ильин [4]), что эмоции выражают отношение человека к окружающему, к самому себе, к тому, что с ним происходит, в форме чувств, эмоциональных отношений, являясь важными характеристиками личности. Эмоции непосредственно связаны с мотивами, потребностями, являясь внутренним регулятором деятельности, они побуждают человека к активности, стимулируют и регулируют эту активность. Эмоции оказываются в состоянии устанавливать взаимосвязи с ходом событий, в которых участвует человек, управлять его деятельностью, направленной на удовлетворение потребностей и течением внутренних, жизненно важных процессов в организме. Эта связь может носить отрицательный или положительный характер.

Эмоции – филогенетический механизм, который является связующим звеном всех психологических и физиологических процессов в человеке [1]. Эмоции охватывают все тело, они создают непосредственную интеграцию (объединение в целое) всех функций организма, служат абсолютным сигналом и символизируют полезное или вредное воздействие на организм, все функции организма санкционируются или отклоняются в соответствии с эмоциональным состоянием (Б.И. Додонов, К.Э. Изард, Е.П. Ильин и другие).

Эмоции часто представляют, как особую сферу личности, как сложную систему реагирования, постепенно формирующуюся в онтогенезе. По мнению А.Н. Леонтьева, эмоции, участвуют в процессе психического развития от самого начала до самого конца в качестве важнейшего момента, проделывают сложный путь, изменяясь с каждой новой ступенью построения личности[5] Поэтому, чем раньше выявляются нарушения в развитии эмоциональной регуляции поведения ребенка с задержкой психического развития, тем сильнее возможность повлиять на развитие высших эмоциональных проявлений. Диагностика является первым шагом в организации коррекционной помощи, последующим шагом является подбор форм, методов, программ развития эмоциональной регуляции поведения детей. Актуальность проблемы эмоционального развития у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития заключается в малой разработанности теории и необходимости для практики.

Исследование нашей проблемы мы осуществляли на базе государственного образовательного учреждения Тульской области «Тульская школа для обучающихся с ОВЗ №4». Психодиагностическое исследование осуществлялось с детьми семи лет. Для отобранных респондентов с целью выявления наличного уровня эмоционального поведения был подобран диагностический инструментарий включающий следующие методики: Т.Д. Марцинковская «Рисунок самого красивого и самого некрасивого»; В. Амен, М. Дорки «Выбери нужное лицо»; А.Л. Венгер, Т.Д. Марцинковская, модификация Е.В. Никифоровой «Оцени поведение», Е.И. Изотова « Эмоциональная пиктограмма»; Е.И. Изотова [3] «Эмоциональная Идентификация».

Результаты нашего исследования показали, что большая часть детей с задержкой психического развития имеет не низкий уровень социализации, характеризуемый недостатком эмоциональности, где общий эмоциональный фон определяет тревожное состояние, отмечается не достаточный, сниженный уровень адекватности кодирования и вербализации эмоций различной модальности. Задержка психического развития негативно влияет на формирование у детей положительного эмоционального опыта. Результаты диагностики показали, что в большинстве случае при оценке сложных эмоциональных состояний, они бросают беглый взгляд на изображение, не замечая особой выразительной мимики на образце, затрудняясь дать правильный ответ, требуются уточняющие вопросы, активная помощь педагога для выяснения истины на образце, уточняющие вопросы помогают впоследствии самостоятельно изобразить эмоции собственной мимикой, и правильно обосновать после этого свой ответ. В процессе работы у детей с задержкой психического развития наблюдалось ранее утомление, она отвлекались на посторонние шумы, звуки; в единичных случаях теряли интерес к процессу диагностики. Некоторые дети младшего школьного возраста в разговоре были скованны, напряжены, говорили очень тихо, что свидетельствовало о их смущении и робости. Многие испытуемые отвечали на поставленный вопрос не сразу, часто прибегали к помощи жестов, давали в основном нераспространенные ответы.

Большинство детей младшего школьного возраста с ЗПР лучше всего воспроизводили эмоцию радости, спокойствия, злости. Остальные эмоции оказались затруднительными для воспроизведения. Дети младшего школьного возраста выделяли только один мимический элемент (глаза, реже губы) и с его помощью пытались отразить нужную эмоцию. При воспроизведении заданных мимических состояний дети практически не пользовались зеркалом с целью зрительного контроля. Они либо отказывались от выполнения задания, либо воспроизводили одно и то же выражение лица для всех эмоций. Полученные данные об уровне владения коммуникативными жестами детьми с задержкой психического развития позволили выявить наиболее часто встречающиеся варианты жестикуляций, употребляемых детьми в качестве определенных значений для передачи какой-либо информации. Дети с задержкой психического развития лучше знали жесты, обозначающие согласие, указание и отрицание, пользовались жестами в случаях уточнения словесной информации, указания направления действия, т. е. в качестве вспомогательного средства для взаимодействия со сверстниками. Дети с задержкой психического развития чувствуют себя беспомощными; гиперопека со стороны взрослых ведет к неприспособленности к самостоятельной жизни в обществе, что обусловливает некритичность к себе и своему дефекту, ведет к недостаточному развитию способности осознания себя, контролировать свое эмоциональное поведение.

Учитывая потенциал семьи по возможной оптимизации эмоциональной регуляции, мы считаем уместным предложить следующие рекомендации для родителей: больше времени уделяйте ребенку, гуляйте с ним, активизируйте его игровую деятельность, поддерживайте положительный эмоциональный фон, читайте книги вместе, обсуждайте героев, анализируя их поступки, показывайте значимость своей семьи, поддерживайте традиционные семейные праздники, учите сопереживать близким, пожилым людям, совместно находить выход из трудных ситуаций.

Список литературы

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978.
2. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с. (Серия: Мастера психологии).
3. Изотова Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И. Изотова. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев. – М., 1971.

Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

DOI 10.31483/r-100304

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация*: в статье раскрыт опыт научно-экспериментального исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших школьников с умственной отсталостью, и влияния типа детско-родительского отношения в семье на эмоциональное благополучие ребенка. Показано, что стабильность детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью, определяется сформированностью следующих компонентов: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Своевременное выявление проблем и коррекция данных компонентов способствуют улучшению детско-родительских отношений и сохранению эмоционального благополучия младших школьников с умственной отсталостью.*

Ключевые слова*: эмоциональное благополучие, детско-родительские отношения, младшие школьники с умственной отсталостью.*

Семья является первой социальной группой, в которую попадает ребенок. В этой среде он усваивает правила поведения и узнает, что за собой влечет их нарушение. Семейные отношения являются основополагающим фактором в развитии психики ребенка. От степени близости, доверия, принятия родителями ребенка зависит его личностное, и, в частности, эмоциональное благополучие. Эмоциональное благополучие младшего школьника является своеобразной «лакмусовой бумажкой» внутрисемейных отношений. Эмоциональное благополучие определяется характером взаимоотношений между родителями и ребенком, которые ставятся под удар, когда семья узнает о проблемах в его развитии. Особенности детей с нарушениями лишают родителей возможности выйти на более высокий уровень личностного роста. Это отягощается восприятием родителей дефекта ребенка как краха всех жизненных планов.

Как отмечают специалисты (Р.В. Овчарова, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, А.В. Олейникова), стабильность детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с умственной отсталостью, определяется сформированностью следующих компонентов: когнитивный, эмоциональный, поведенческий [2; 4].

Когнитивный компонент – это осознание родителями родственной связи с ребенком, понимание своей роли и обязанностей в семейных отношениях; представления о способах взаимодействия с ребенком.

Эмоциональный компонент – субъективное ощущение себя как родителя, восприятие супруга как родителя общего ребенка. Сюда следует отнести и представления о стилях родительского отношения и доминирующий эмоциональный фон, который сопровождает те или иные поведенческие проявления родителей по отношению к ребенку.

Поведенческий компонент – это умения и навыки по воспитанию и обучению ребенка, уходу за ним и материальное обеспечение; стиль семейного воспитания [4].

Проведенное исследование особенностей детско-родительских отношений и их влияния на эмоциональное благополучие детей с умственной отсталостью в процессе сравнительно-сопоставительного анализа особенностей детско-родительских отношений и эмоционального благополучия младших школьников с умственной отсталостью дало интересные эмпирические результаты, представленные в следующих положениях:

– в семьях с доминирующей гиперпротекцией (авторитарным стилем воспитания) дети испытывают эмоциональное неблагополучие вследствие авторитарного отношения со стороны родителей, неадекватных форм и способов взаимодействия родителя с ребенком;

– в семьях, где не выявлены отклонения в стиле родительского воспитания и в семьях с гиперпротекцией, в том числе потворствующей, дети эмоционально благополучны, родители эмоционально принимают их, понимают проблемы детей.

Анализируя данные положения, мы приходим к выводу, что эмоциональное благополучие младшего школьника с легкой степенью умственной отсталости зависит от качественной специфики организации когнитивного (представление об образе ребенка), эмоционального (эмоциональное принятие ребенка, тип родительского отношения к ребенку), поведенческого (формы и способы поддержания контакта с ребенком, стиль семейного воспитания) компонентов детско-родительских отношений.

Своевременное выявление проблем и коррекция данных компонентов способствует улучшению детско-родительских отношений и сохранению эмоционального благополучия младших школьников с умственной отсталостью. Для эффективного функционирования модели психолого-педагогического сопровождения детско-родительских отношений необходима реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие правильного представления о родительстве и стилях семейного воспитания, знаний о себе как о родителе, расширение возможности понимания своего ребенка и представления о способах выражения эмоционального принятия ребенка, на развитие навыков эффективного взаимодействия родителей с ребенком и коррекцию родительского отношения к нему.

Занятия проводятся в групповой форме. При работе с родителями психолог придерживается первичного кодекса группы (по С. Славсону):

1. Предмет дискуссии – дети и способы взаимодействия с ними.

2. Каждый родитель имеет право на свободное участие в дискуссии.

3. Психолог не является абсолютным авторитетом и единственным источником информации суждений, которые все участники группы обязательно должны принять.

Важно учитывать и специфику семей, воспитывающих детей с умственной отсталостью.

Групповые занятия строятся с применением мини-лекций, бесед, психогимнастики, решения проблемных и игровых ситуаций (кейсов), игр и упражнений и рефлексии. Проведение групповых дискуссий позволяет расширить возможности коррекционного воздействия на родителей.

В основу программы вошли игры и упражнения следующих авторов: И.М. Марковская «Тренинг взаимодействия родителей с детьми», Р.В. Овчарова «Психологическое сопровождение родительства», В.В. Ткачева и И.Ю. Левченко «Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии» [2; 3; 4].

Мини-лекции, включенные в программу как просветительская часть, составлены на основе разработок Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Ткачевой [1; 5].

Общее количество занятий – 12, продолжительность каждого – 50–60 минут. Всего 12 часов. Длительность реализации программы – 6 недель, по 2 занятия в неделю.

Проводимые занятия имеют следующую тематику: «Знакомство», «Идеальная семья», «Какой я родитель?», «Детский мир», «Безусловное принятие», «Совместное занятие с детьми», «Проблемы ребенка и родителя. Приемы активного слушания как способ решения проблем ребенка», «Чувства родителей», «Конфликты», «Наказания». Каждое занятие имеет свои цели и решаемые задачи.

Содержание занятий подчинено стандартной структуре.

Вводная часть, на которой происходит приветствие родителей и их настрой на совместную работу. Чаще всего на данном этапе применяются такие игры, как: «Здравствуй, ты представляешь...» или «Кто здесь собрался?». Целью данных упражнений является активизация и сближение группы, снятие напряжения, повышение уверенности в себе. Родители обращаются друг к другу по очереди, заканчивая фразу: «Здравствуй, ты представляешь...», и начинают описывать какой-то смешной случай, произошедший с ним и его ребенком, или необычный эпизод из семейной жизни.

Основная часть, на которой происходит основная отработка выявленных трудностей и проблем. Это самая интересная и разнообразная часть занятий. В ходе работы проводятся мини-лекции на темы: «Стили воспитания», «Особенности детей с умственной отсталостью», «Безусловное принятие ребенка», «Активное слушание как способ понять ребенка», «Чувства родителей: «Я-сообщение», «Конфликты», «Наказания». Данные лекции носят просветительный характер и нацелены на понимание родителями принципов теории и применение их в воспитании детей.

Упражнения «Какой я родитель», «Бег ассоциаций», «Пустой стул», «Разговор через стекло» способствуют саморефлексии, пониманию существующих проблем в восприятии и воспитании ребенка.

Игры-упражнения «Услышь меня», «Семейные заповеди», «Разговор с врачом», дискуссия «Какой должна быть семья?» позволяют взглянуть на свою семью с иной точки зрения, прорабатывают осознанные родителями проблемы, способствуют построению эффективных отношений с детьми.

Кроме того, родителям даются домашние задания. Это важный аспект всей программы, т.к. изменения происходят в процессе осмысленного отношения к занятиям и в результате понимания самого себя и своего ребенка. Для этого родителям предлагается отвечать на ряд вопросов и выполнить несколько заданий по тематике пройденного занятия. Обсуждение домашних заданий всегда происходит на последующих занятиях и способствует закреплению происходящих изменений в понимании своего ребенка и отношения к нему.

Стоит отметить, что данная программа апробирована и доказала свою эффективность в работе с семьями, воспитывающими детей с умственной отсталостью. Можно говорить о позитивной тенденции в изменениях детско-родительских отношений, т.к. у многих семей произошли количественные изменения, которые повлекли за собой ряд качественных преобразований, в том числе повышение эмоционального благополучия у детей.

Список литературы

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, 2011. – 350 с.

2. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с.

4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.

5. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: Психология, 2006. – 320 с.

Почуева Виктория Викторовна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

***Аннотация**: раскрываются особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основе проведенного анализа литературы приводятся рекомендации по применению конкретных мер, методов и средств, которые могут использовать родители старших дошкольников с общим недоразвитием речи для развития у них коммуникативных умений. Рассматриваются направления работы с ребенком внутри семьи и организация его взаимодействия с другими детьми.*

***Ключевые слова**: коммуникативные умения, коммуникативная инициатива, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.*

Дети с общим недоразвитием речи сталкиваются со многими трудностями, которые возникают как следствие имеющихся нарушений речевого

развития. Бедность и недифференцированность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания затрудняют их полноценное общение, потребность в нем снижается. Поскольку речевые и коммуникативные умения тесно взаимосвязаны, коммуникативная сфера таких детей развивается с затруднением. Они не могут в полной мере использовать речь, наравне со здоровыми ровесниками включиться в общение [3].

Примерно только у 10% дошкольников с речевыми нарушениями есть минимальные нарушения в области коммуникации, отдельные проблемы в общении. У остальных детей коммуникативные нарушения более выражены, дети склонны избегать контактов со сверстниками, могут быть замкнутыми или, наоборот, проявлять агрессию, быть конфликтными. Общение старших дошкольников с нарушением речи менее длительное, преобладает его ситуативно-деловая форма, характерная для детей двух-четырехлетнего возраста. Дети редко сами проявляют инициативу к общению, даже во время игр часто держатся в стороне от сверстников. Это заметно ограничивает их межличностное взаимодействие, приводит к обеднению опыта общения, тормозит развитие коммуникативных умений и навыков сотрудничества [2].

Приступая к работе с такими детьми, важно в первую очередь учитывать тот факт, что на их стремление общаться со сверстниками и интенсивность взаимодействия влияет не тяжесть речевого дефекта, а индивидуальные особенности, затронутые им. К снижению интенсивности контактов приводит появление тревожности, заниженной самооценки, робости и неуверенности, формирующихся в результате личной реакции на собственный речевой дефект.

Положительных результатов в развитии коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи позволяет достигать участие родителей в коррекционно-развивающей работе. На это указывают многие педагоги и психологи, среди них Н.С. Жукова, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и другие. Достигать эффективности в работе позволяет грамотный подбор средств и методов работы, конкретного содержания работы с детьми, которые могут использовать родители вне стен дошкольного образовательного учреждения. И, наоборот, недостаточное привлечение родителей к такой работе, ее бессистемность может приводить к ухудшению речевого развития детей и состояния развития их коммуникативной сферы.

На основе проведенного анализа литературы можно рекомендовать родителям использовать следующие способы и методы развития коммуникативных умений у дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Продолжать в домашних условиях работу по речевому развитию ребенка, выполнять задания логопеда, использовать рекомендованные им упражнения, методы и приемы преодоления имеющихся нарушений. Улучшение речевого развития будет положительно влиять на развитие коммуникативных умений дошкольника, повышение коммуникативной инициативы.

2. Побуждать ребенка выражать эмоции. Ребенок должен не бояться делать это, должен понимать, что выражать свои эмоции – это нормально, и в этом нет ничего плохого. При этом обязательно нужно обсуждать с

ним то, что он чувствует в этот момент. Рекомендуется также обсуждать с ним и свои эмоции. Помогать ему с названиями эмоций. Все это поможет научить его распознавать свои эмоции и эмоции других людей. Это очень важно для грамотной и эффективной коммуникации с окружающими людьми [1].

3. Пояснять ребенку, каким образом его действия отражаются на эмоциях, чувствах, настроении родителя. Необходимо обсуждать это с ребенком и побуждать его описывать то, что он сам чувствует в процессе взаимодействия с родителем. Это позволит научиться лучше понимать и осознавать, какие эмоции и чувства вызывают у него те или иные действия других людей. Важно, чтобы дети представляли, как их действия отражаются на собеседнике, как они воспринимаются собеседником.

4. Создавать для ребенка возможность общения или наблюдения за общением с разными людьми, сверстниками и взрослыми. При этом комментировать происходящее, чтобы ребенок мог все лучше понять и осознать. Например, «видишь, ты подошла, а давай я к тебе вот так же подойду, посмотри, как это выглядит со стороны, видишь, человек радуется (или ему неприятно)».

5. Организовывать взаимодействие детей со сверстниками, их участие в коллективных играх и занятиях (в кругу семьи, друзей, во дворе и т. п.). Это способствует развитию и закреплению коммуникативных умений, создает положительный фон для коррекции речевого развития [5].

6. Привлекать ребенка к участию в занятиях в несложных кружках и секциях. На них дети будут активнее вовлекаться в общение, взаимодействовать друг с другом, выполнять совместно общую деятельность. Особенно это можно отнести к тем конкретным кружкам или секциям, которые предполагают коллективное взаимодействие и непосредственную работу детей друг с другом, в парах, в подгруппах, в группе, взаимодействие с взрослым. Особенно важно это для детей робких, застенчивых, с низкой коммуникативной инициативой.

7. Организовывая игровое взаимодействие ребенка с другими детьми, обеспечивать проведение таких игр, в которых дети будут учиться учитывать мнение и интересы других детей, договариваться, уступать, проявлять сочувствие. Примеры таких игр можно найти в специализированной методической литературе по проблеме развития дошкольников с нарушением речи, которая предназначена как для специалистов ДОУ, так и для родителей.

8. Использовать психогимнастические упражнения, приемы музыкотерапии. Их можно использовать даже в индивидуальной работе с ребенком дома. Выполнение заданий, в которых ему приходится задействовать мимику и пантомимику, способствует развитию умений понимать невербальные сообщения собеседника и самому правильно применять невербальные средства общения, понимать эмоциональное состояние собеседника и адекватно выражать свое эмоциональное состояние с помощью невербальных средств. Примеры упражнений также можно найти в специализированной литературе.

9. Использовать метод куклотерапии. Проигрывая с использованием кукол ситуации взаимодействия, с которыми ребенок может встретиться в повседневной жизни, он учится оценивать ситуацию общения со

стороны, правильно реагировать на разные ситуации. Вырабатываются соответствующие способы реагирования, модели поведения еще до столкновения с подобной ситуацией в реальной жизни, снижается тревожность в общении [4].

10. Мотивировать ребенка к активному участию в коллективной работе в ДОУ. Это выполнение коллективных дел, подготовка детских проектов на интересные темы, где нужно проявлять активность и взаимодействовать с другими детьми. Такая работа проводится под руководством воспитателя, психолога, логопеда. Родители могут узнавать у них об активности и инициативности своего ребенка во взаимодействии, успешности в установлении и поддержании коммуникативного контакта. Все это позволяет развивать у детей умения грамотного и активного сотрудничества.

В качестве основных выводов можно выделить следующее. Наличие у детей речевых расстройств приводит к возникновению нарушений в коммуникативной сфере, затрудняет установление полноценных коммуникативных связей. Чтобы дети могли как можно более эффективно справиться с имеющимися трудностями, родители должны принимать активное участие в коррекционно-развивающей работе. В рамках такой работы рекомендуется выполнять все рекомендации логопеда и предлагаемые им упражнения. Родителям следует создавать для ребенка возможность общения или наблюдения за общением с разными людьми, организовывать взаимодействие со сверстниками, участие в коллективных играх. Мотивировать его к активному участию в коллективной работе в ДОУ, привлекать к участию в занятиях в несложных кружках и секциях. Ребенок должен учиться распознавать эмоции других и адекватно выражать свои эмоции, оценивать поведение других и понимать, как собственное поведение влияет на их эмоции, настроение, поведение. Все это позволит развивать важные коммуникативные умения дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Амет-Уста З.Р. Коммуникативные умения старшего дошкольника: актуальность проблемы, педагогические условия / З.Р. Амет-Уста, Н.Н. Сапон // Современные инновации [Электронный ресурс]. – 2019. – №3 (31).

2. Косякова О.О. Логопсихология: учеб. пособие / О.О. Косякова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

3. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 21–23.

4. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, А.Ю. Афонькина. – М.: Владос, 1995. – 291 с.

5. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

Прохорова Алина Александровна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПОНЯТИЕ СЕМЬИ И ВЗАИМООТНОШЕНИЯ «СЕМЬЯ – ШКОЛА – РЕБЕНОК»

Аннотация*: в статье обосновывается, что психологическая адаптация ребенка с задержкой психического развития к школе происходит в процессе тесного взаимодействия и сотрудничества родителей и школы. Ребенок с ЗПР рассматривается как субъект обучения и воспитания в школе и семье. Семья служит центром для развития, формирования и воспитания личности ребенка с ЗПР. Школа при непосредственном взаимодействии с семьей выступает как необходимый дополнительный фактор воспитания и обучения ребенка с ЗПР, выполняющий главную задачу в организации обучающего процесса.*

Ключевые слова*: дети с задержкой психического развития, воспитание, обучение, взаимосвязь родителей (законных представителей) и школы.*

Воспитание – сложный процесс, который основан на положительных качествах родительского внимания, направленного на своего ребенка. Для ребенка с ЗПР семья, родители – неотъемлемая часть жизни. Общаясь с особенным ребенком, родителям необходимо выстраивать взаимоотношения таким образом, чтобы осуществлялось принятие, взаимное узнавание, а также взаимный обмен информацией. Выстраивание такого глубокого взаимопонимания требует от взрослых целенаправленных и осознанных усилий. Школьная адаптация ребенка с ЗПР достигается лишь через формирование жизненных отношений ребенка как к себе, так и к миру.

Доказано, что именно через взаимное общение и единство потребностей и интересов, в семье между родителями и ребёнком с ЗПР строятся гармоничные отношения. В зависимости от форм деятельности детей и взрослых, от условий жизни ребенка расширяется кругозор несовершеннолетнего. При переходе из дошкольного в школьное звено, именно триада «семья – школа – ребенок» является стержнем единства целей, средств и методов их достижения, задач обучения и воспитания, в соответствии с назначением.

Взаимоотношения семьи и школы строятся непосредственно на деятельности ребенка, которые поддерживаются выполнением ребенком определенных школьных ситуативных задач.

Для общего психического развития ребенка с ЗПР, для развития его деятельности важно значение семьи и школы, благодаря которым он приобретает необходимые качества для очередного витка развития. Младший

школьник начинает видеть себя на значимой позиции, обеспечивающей ему положение, дающее возможность проявить себя как личность, адаптироваться в школьном коллективе.

Ребенок с ЗПР психологически реабилитируется лишь через тесное взаимодействие со школой. Это позволяет ребенку формально отвлечься, и именно в общении со сверстниками, переключаться от проблем дефекта в общении, получать опыт поведения школьника.

Д.Б. Эльконин делает акцент на то, что ребенок в школе впитывает, осознает и отражает межличностные отношения, характерные детскому обществу, в котором живет ребенок с ЗПР, формируется познание мира взрослых, взаимоотношения между людьми.

Важным значением для развития личности ребёнка является вступление и его принятие школьным коллективом. Формирование человека как самостоятельной полноценной личности, адаптация и коррекция личностного поведения происходит именно в школьные годы. Взаимоотношения со сверстниками несут в себе особую социальную ценность. Взаимодействуя, дети становятся полноценными партнёрами.

На развитие личности и адаптации ребёнка к школе большое влияние оказывает группа сверстников, накладывая, прежде всего, отпечаток на условия общения. Ребёнок сталкивается с необходимостью осознанно применять на практике усваиваемые им нормы поведения по отношению к другим людям, учится на примере родителей приспосабливать понятые им нормы и правила к конкретным ситуациям. Ребенку с ЗПР характерно примерять роли в предметной деятельности семьи, выстраивая отношения между людьми выполняя правила, регулирующие межличностные отношения.

Взаимодействуя с членами семьи, ребенок с ЗПР на живом примере учится самостоятельно выражать свои чувства, а общение в школе, под влиянием социальных условий жизни и воспитания, дополняет более богатым содержанием и более сложными формами его проявления. Дружеское отношение школьника с ЗПР в школе связано с пополнением у него новых интересов, мотивов и потребностей, развиваются социальные контакты и нравственные чувства. Это тесно связано с развитием мотивационной и познавательной сферы личности, формированием самосознания.

В семье ребенка с ЗПР отношения развиваются не только на духовной близости и взаимной привязанности, взаимопринятии, но и на общности интересов, позитивных эмоциональных взаимоотношениях, на готовности к повседневной поддержке, сочувствию и состраданию. В ходе всего этого и формируется личностный характер, внутренняя близость, устойчивость и индивидуальная избирательность ребенка.

В. Сатир утверждает, что «у родителей и школы возникает много проблем, если те не стараются строить свои отношения совместно и целенаправленно, с учетом равенства, при которых школа и семья уважительно относятся к личности ребенка с ЗПР и могут в любой ситуации ему прийти на помощь» [5, с. 89]. Самостоятельность и равенство в общении, при достаточном самоуважении и уважении других, является ключевым моментом.

В нашем случае школа и семья оказывают помощь ребенку с ЗПР в преодолении им многих личностных и социальных проблем, повышают заниженную самооценку посредствам усвоения способов поведения, которые закладываются в семье, и которые закрепляются в дальнейшем в

школе. Если родители игнорируют эмоциональные потребности ребенка с ЗПР, успехи сына или дочери не оцениваются, то и сам ребенок начинает плохо относиться к себе и своему Я, его самооценка резко снижается, появляется, замкнутость, снижение настроения, развивается комплекс неполноценности.

Взрослея, ребенок с ЗПР в жизни сталкивается с массой проблем и в отношениях с близкими людьми. В. Сатир считал, что «скрытые барьеры во взаимоотношениях, зажатые чувства приводят к отвержению части себя».

Б. Хеленгер про взаимоотношения особенного ребенка с родителями пишет так: «Только тогда ребенок с ЗПР может быть в ладу с самим собой и найти свою идентичность, когда он в ладу со своими родителями, т.е. он принимает их обоих такими, какие они есть, что дает силу [6, с. 56].

Родителям, в первую очередь, необходимо помогать ребенку с ЗПР проявлять любознательность и научиться понимать окружающий мир в поиске ответов на свои жизненные вопросы, т.к. ребенка с ЗПР интересуют те же вопросы, что и обычного ребенка. Перед родителями и школой стоит одна из основных задач – это выстраивание своего отношения через общение «по вертикали», строить общение с ребенком на демократичных началах. Успешность ребенка с ЗПР как личности напрямую зависит от того, как рано родители осознанно начали признавать в своем ребенке развивающуюся личность.

Важный момент в воспитании и развитии ребенка с ЗПР, когда родители чувственно проявляют ласку к нему, понимая, что ребенок будет на протяжении длительного времени в центре внимания. Родители просто обязаны развить в себе самозабвенную привязанность к своему особенному ребенку.

Ребенку с ЗПР сложно быть незащищённым, ему постоянно необходимо ощущать чувство тепла в семье, а также чувствовать свою личную защищенность среди школьного окружения. Данные отношения необходимо выстраивать на восприятии сердечности, соучастия, духовности и нравственности.

Семье необходимо выстраивать атмосферу уважения к умственному труду ребенка, отрабатывать у него умение быстро переключатся с одного дела на другое. Воспитывая ребенка с ЗПР дома и школе, необходимо формировать его самостоятельность, приучать к тому, что непрерывно требовать внимания взрослых не всегда правильно, потому что у взрослых есть работа, те или иные дела, своя личная жизнь.

Таким образом, семья является неотъемлемым и важным звеном в обучении и воспитании ребенка с ЗПР, служит важным ядром поддержки в развитии, адаптации и коммуникации. Школа выступает как один из важных дополнительных факторов обучения и воспитания ребенка с ЗПР, выполняя важную роль, организуя процесс обучения и воспитания. Ребенок с ЗПР является неотъемлемым субъектом обучения и воспитания в школе и семье.

Список литературы

1. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / М. Боуэн. – М.: Когито-Центр, 2005. – С. 115.

2. Кумпан Л.А. Родители и дети: пути взаимопонимания / Л.А. Кумпан. – Киев, 2009. – С. 5–7.

3. Лапшин В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1990. – С. 143.

4. Лубовский В.И. Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. В.И. Лубовского. – Смоленск, 1994. –128 с.

5. Сатир В. Институт общегуманитарных исследований / В. Сатир. – 2018. – 280 с.

6. Хеллингер Б. Порядки любви: Разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий / Б. Хеллингер. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. –400 с.

Самсонова Наталия Игоревна
студентка

Научный руководитель
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в статье рассмотрена проблема развития произвольной памяти у младших школьников с задержкой психического развития, представлены и проанализированы результаты диагностической программы, описана коррекционно-развивающая программа для улучшения показателей произвольной памяти. Также показана роль родителей в развитии познавательных процессов младших школьников с задержкой психического развития.*

Ключевые слова*: дети с задержкой психического развития, произвольная память, коррекционная программа, диагностика, развитие.*

В настоящее время растет количество детей с какими-либо физическими или психическими отклонениями. Благодаря ранней диагностике эти нарушения обнаруживаются еще до начала обучения в школе. В последние годы стремительно растет число детей с различными формами нарушений соматического и психического развития.

Задержка психического развития – особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов (по определению Л.В. Шиповой) [11].

Нельзя не сказать об актуальности изучения произвольной памяти у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). После изучения таких детей мы сможем более точно выявить особенности произвольной памяти. Такие дети в отличие от нормативно развивающихся сверстников характеризуются недостаточно развитой памятью, кроме того, они отстают по уровню развития и интересам примерно на 2 года.

Ведущим видом деятельности у таких детей остается игровая. Успешность преодоления напрямую зависит от времени начала обнаружения заболевания и своевременной коррекции.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что в настоящий момент происходит интенсивная интеграция людей с ОВЗ в общество. В связи с этим необходимо изучать и развивать произвольную память у младших школьников с ЗПР, чтобы помощь им в условиях инклюзивного образования была более эффективной.

Произвольная память – процесс запоминания, который осуществляется в форме сознательной деятельности, имеющей мнемическую направленность (мнемическую установку) и включающей совокупность специальных мнемических действий [9].

Показателями памяти выступили: объем памяти, точность запоминания и воспроизведения информации, прочность и скорость запоминания и мобилизационная готовность памяти.

Приняв во внимание показатели, особенности возраста и специфику нарушения детей, нами была подобрана диагностическая программа, направленная на изучение произвольной памяти младших школьников с ЗПР, в которую вошли следующие методики: тест «10 слов» А.Р. Лурия, методика «10 картинок для запоминания» Т.Д. Марцинковская, тест «Узнавание фигур» Н.А. Бернштейн, методика «Узнай фигуры» Р.С. Немов, тест «Сложные фигуры» С.М. Векслер.

Данная программа базируется на учете основных психических особенностей младших школьников с ЗПР. Выбранные нами методики для диагностической программы адаптированы для младших школьников с ЗПР и проводятся под руководством учителя-дефектолога.

Предъявление методик детям с ЗПР имеет следующие особенности: важно найти к каждому ребенку индивидуальный подход; занятия должны проводиться примерно по 30 минут для того, чтобы предотвратить утомляемость; инструкция должна быть максимально упрощена и повторяться несколько раз одними и теми же словами.

Диагностика проводилась на 5 детях с ЗПР возраста от 7,2 до 7,6 лет.

Основываясь на полученных результатах, мы можем сделать вывод, что у младших школьников с ЗПР объем слухоречевой памяти ниже нормы, а объем произвольной образной памяти средний. Это связано с тем, что у таких детей преобладает образный вид памяти. Прочность запоминания у большинства детей низкая, что говорит о том, что такие дети плохо запоминают несколько изображений сразу, могут путать их с другими. Уровень узнавания у всех детей низкий, что свидетельствует о плохом умении детей находить воспринятый ранее объект среди других. Точность воспроизведения также у большинства детей на низком уровне, что сообщает нам о том, что дети плохо запоминают сложные изображения, не могут долго удержать их в памяти, путают элементы фигур. Преобладает образная память над слухоречевой. Дети хорошо запоминают наглядно образный материал, особенно, если он красочный. При предъявлении детям нескольких черно-белых фигур дети теряются, им сложно запомнить и удержать в памяти увиденные изображения. На основании этого можем сделать вывод, что для повышения продуктивности произвольной памяти материал следует преподносить красочный и в игровой форме.

Для развития произвольной памяти у младших школьников с ЗПР создаются коррекционно-развивающие программы, но важно помнить, что не менее важна помощь родителей, так как они должны заниматься с ребенком в домашних условиях. По просьбе родителей психолог может разработать для них рабочую тетрадь, в которой будут содержаться задания, схожие с теми, какие проходят на занятиях. Следует всегда помнить, что для детей с ЗПР очень важна помощь родителей, ведь именно с ними дети проводят большую часть своего времени, именно от них ждут поддержки и помощи.

На основе полученных результатов нами была разработана коррекционно-развивающая программа для детей с ЗПР, задачами которой являются: повышение объема запоминания, увеличение скорости запоминания, развитие точности воспроизведения, увеличение длительности хранения информации.

Общее количество занятий: 12.

Продолжительность каждого занятия: 30 минут.

Коррекционно-развивающая программа состоит из 3 частей: вводной, которая включает в себя ритуал приветствия; основной, которая направлена на решение основных коррекционно-развивающих задач; заключительной, которая позволяет подвести итоги занятия, снять эмоциональное напряжение.

В коррекционно-развивающую программу вошли игры, которые родители смогут использовать дома для улучшения показателей произвольной памяти детей с ЗПР. Например, игра «Фотоаппараты», где выбирается ребенок, внешний вид которого дети запоминают. После ребенок выходит за дверь, меняет что-то в своём внешнем виде и заходит обратно, а дети должны угадать что изменилось. Дома родители могут также играть в эту игру, а после усложнять ее, например, выходить вдвоем за дверь и менять что-то, а ребенок будет угадывать. Или же игра «Сделай как я». Ее суть заключается в том, что взрослый выкладывает фигуру из 6 палочек, а ребенок должен запомнить и повторить. Варианты усложнения игры: увеличение количества палочек, увеличение числа предъявляемых фигур.

Коррекционно-развивающая программа составлялась с использованием следующей литературы: Н.В. Власова «Конспекты занятий для детей 7–8 лет по развитию памяти» [12], Е.Н. Моськина «Занятия на развитие памяти» [13]. Упражнения были адаптированы под нарушение: увеличивалось время предъявления заданий, упрощалась инструкция. Постепенно, по мере реализации программы, упражнения усложнялись, увеличивалось количество предъявляемого материала для запоминания.

Список литературы

1. Блонский П.П. Память и мышление / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bookap.info/clasik/blonskiy_pamyat_i_myshlenie/

2. Власова Т.А. Дети с временной задержкой психического развития / Т.А. Власова; под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 2013.

3. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/6/0192/6_0192–51.shtml

4. Коломенский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я.Л. Коломенский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.klex.ru/aiv

5. Корниенко Н.А. Новые исследования эмоционально-ценностной сферы личности: монография / Н.А. Корниенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://search.rsl.ru/ru/record/01002425716

6. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.
7. Люблинская А.А. Детская психология: учеб. пособие для студентов пед. вузов / А.А. Люблинская. – М., 1999. – 268 с.
8. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития / Т.Д. Марцинковская. – М.: Линка-пресс, 1997.
9. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Мещеряков Б., Зинченко В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/15.php
10. Петровский А.В. Психологический словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1P2lPw4YAbf0AB6OwZNnAzvqBEuIWOf3v/view
11. Шипова Л.В. Психология дошкольника с ЗПР: учебное пособие / Л.В. Шипова. – Саратов, 2018. – 86 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/2218.pdf
12. Занятие по развитию памяти у дошкольников 6-7 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ped-kopilka.ru/blogs/nadezhda-vladimirovna-vlasova/konspekt-razvivayuschego-zanjatija-pamjat.html
13. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2014/06/04/29–35-zanyatie-na-razvitie-pamyati

Сидорина Елизавета Андреевна
студентка
Научный руководитель
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация*: старший дошкольный возраст является важным этапом подготовки ребенка к школьному обучению. При работе с детьми с общим недоразвитием речи приходится не только преодолевать трудности в овладении лексико-грамматическими, фонематическими навыками, но и корректировать процессы формирования психологической базы речи, включающей долговременную и оперативную память, возможности концентрации и распределения внимания, когнитивные процессы. В статье представлены результаты диагностического исследования, на основании которых была разработана коррекционно-развивающая программа, направленная на коррекцию слухоречевой памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи.*

Ключевые слова*: слухоречевая память, нейропсихология, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, тормозимость, порядок и прочность слухоречевых следов (слов), диагностическое исследование, коррекционно-развивающая программа.*

В современной научной литературе слухоречевая память рассматривается как одна из важнейших высших психических функций, как

прижизненно формирующийся, социально обусловленный, опосредованный речью процесс (Л.С. Выготский) [2].

Л.С. Цветкова в своих работах доказала, что слухоречевая память обеспечивается работой 21 и 37 третичных корковых полей средней височной извилины левого доминантного для речи полушария. Симметричная область правого полушария отвечает за запоминание и воспроизведение несловесных зрительных и слуховых стимулов. Каждый вид памяти основан на трех процессах – запоминании, сохранении и воспроизведении. На их основе и осуществляются нейропсихологические механизмы любого вида памяти, в том числе и слухоречевой [10].

Исследование Э.Г. Симерницкой показало, что при поражениях левого полушария у детей центральное место в структуре наблюдаемых расстройств занимает сужение объема слухоречевой памяти. При поражениях правого полушария на первое место выдвигается симптом нарушения воспроизведения заданного порядка элементов. При поражениях диэнцефальной области центральное место занимает симптом патологической тормозимости следов в условиях интерференции [8].

По результатам исследования Ю.В. Микадзе были выявлены два вида отклонения развития, характеризующих отставание в развитии психических функций. Первый из них связан с отставанием в развитии слухоречевой сферы. По результатам обследования детей со сниженной слухоречевой памятью были выделены параметры, с которыми связано наибольшее количество ошибок при тестировании [3].

В порядке степени выраженности и повторяемости в разных возрастных группах ими оказались:

– объем кратковременной слухоречевой памяти;

– тормозимость слухоречевых следов (слов) которая свидетельствует о процессах забывания запоминаемого словесного материала;

– порядок слухоречевых следов;

– непроизвольность слухоречевого запоминания;

– прочность слухоречевых следов (слов), которая характеризует долговременную слухоречевую память;

– регуляция слухоречевых следов.

Превышения значений параметров (по сравнению с нормативными) в зрительной и двигательной памяти не так выражены, как в слухоречевой.

Нарушение слухоречевой памяти ведет к недостаточному пониманию детьми обращенной речи, словесной инструкции, осложняет общение ребенка со взрослыми и сверстниками и, как следствие, вызывает трудности при формировании коммуникативных умений.

В констатирующем эксперименте принимали участи 12 детей (7 мальчиков и 5 девочек) в возрасте 6 лет. Исследовательскую группу составили дети с III уровнем речевого развития, имеющие недоразвитие в лексико-грамматической и фонетико-фонематической областях. Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Алексинская школа г. Алексина».

На основании подобранных показателей, особенностей возраста и специфики нарушения была составлена диагностическая программа, направленная на изучение слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В процессе диагностики изучались такие параметры развития слухоречевой памяти, как: уровень развития

слухоречевой памяти: запоминание и отсроченное воспроизведение (методика «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурии), объём кратковременной слухоречевой памяти (методика «Запомни цифры» Р.С. Немова), прочность слухоречевых следов (слов) (методика «Запомни пару» М.У. Калкинс), порядок слухоречевых следов (методика «Воспроизведение рассказа» А.Р. Лурии).

Проанализировав полученные результаты диагностики, мы получили следующие результаты.

Анализ уровня развития слухоречевой памяти: запоминание и отсроченное воспроизведение по методике «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия) показал: у большинства детей исследуемой группы уровень слухоречевой памяти находится на уровне ниже возрастной нормы, большинство детей после последнего воспроизведения слов показали низкий результат, соответственно отсроченное воспроизведение у большинства детей находится ниже возрастной нормы. Также установлено, что у 25% детей слухоречевая память соответствует возрастной норме.

По методике «Запомни цифры» (Р.С. Немов) при изучении объёма кратковременной слухоречевой памяти у большинства детей исследуемой группы (70%) объём слухоречевой памяти имеет низкий уровень развития, что говорит о запоминании незначительной количественной информации. У 30% детей объём слухоречевой памяти имеет средний уровень развития, что может говорить о том, что дети запоминают, но не весь представленный материал.

При изучении уровня прочности слухоречевых следов (слов) по методике «Запомни пару» (М.У Калкинс) выяснили, что у 60% детей исследуемой группы уровень прочности слухоречевых следов (слов) имеет низкий уровень развития, также слабо развита произвольность психических процессов, недостаточность формирования приемов запоминания. У 40% детей – средний уровень прочности слухоречевых следов (слов).

Результаты изучения уровня развития порядка слухоречевых следов (слов) по методике «Воспроизведение рассказа» (А.Р. Лурия) показал у большинства детей исследуемой группы (60%) низкий уровень развития порядка слухоречевых следов (слов), что может являться результатом имеющихся у них нарушений речи, многие дети при воспроизведении рассказа затруднялись установить причинно-следственные связи. Нуждались в значительной помощи и наводящих вопросах. У 40% детей – средний уровень развития порядка слухоречевых следов (слов).

На основании результатов исследования нами была разработана коррекционно-развивающая программа, целью которой явилось развитие слухоречевой памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Коррекционно-развивающая программа включает в себя 12 занятий, где методами работы выступают игры, задания, упражнения для развития слухоречевой памяти. Продолжительность одного занятия 30 минут с периодичностью 2 раза в неделю, проводится в групповой форме. Каждое занятие имеет свои задачи. Составленная коррекционно-развивающая программа решает следующие задачи:

1. Увеличить объем слухоречевой памяти.
2. Развивать кратковременную слухоречевую память.
3. Увеличивать динамику заучивания речевого материала.

4. Развивать способность понимать и воспроизводить содержание текстов.

5. Научить запоминать материал в заданной последовательности.

6. Сформировать приёмы запоминания (научить запоминать материал с опорой на образную сферу).

Программа, направленная на развитие слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи составлена в соответствии со следующими принципами:

– принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка содержание программы подобрано с учетом особенностей умственного развития детей, предполагает индивидуальный подход к учащимся;

– принцип постепенности – плавный переход от простых операций, к более сложным каждый тип заданий и упражнений служит подготовки для выполнения следующего, более сложного задания;

– принцип единства диагностики и коррекции – коррекционно-развивающая программа строится с учетом полученных результатов диагностического исследования;

– принцип деятельного подхода – определение тактики коррекционной работы, пути и способы поставленной задачи. Вся коррекционная программа строится на активной деятельности детей во время занятий;

– принцип поэтапного формирования умственных действий, согласно данному принципу, при формировании слухоречевой памяти, необходимо использовать внешние опоры – схемы, картинки, элементы наглядной ситуации, мнемотаблицы, собственные практические и игровые действия и т. д.

На основании эмпирических результатов исследования по выделенным критериям и показателям, с учётом возраста и специфики нарушения нами были подобраны игры, задания и упражнения на развитие слухоречевой памяти, а также самомассаж, пальчиковая гимнастика и рефлексия. Кроме того, родителям предлагается специальная методическая литература, позволяющая отрабатывать слухоречевую память в домашних условиях.

В настоящее время разработанная нами коррекционно-развивающая программа проходит апробацию. По ее завершении нами планируется проведение контрольного этапа исследования, который позволит сделать вывод об эффективности проведенной коррекционной работы.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Ось 89, 1997. – 224 с.

2. Баль Н.Н. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на коррекционных занятиях: пособие для педагогов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования / Н.Н. Баль, Н.В. Дроздова. – Минск: Народная асвета, 2015.

3. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1983.

4. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. – М.: АСТ, 2008. – 646 с.

5. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.

6. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. – 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2003.

7. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.

8. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

9. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики «Лурия-90» / Э.Г. Симерницкая. – М: Общ-во «Знание» РСФСР, 1991. – 48 с.

10. Трясорукова Т.П. Мнемотренажёр. Развитие слухоречевой памяти / Т.П. Трясорукова. – М.: Феникс, 2021.

11. Филичева Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова. – М.: Просвещение, 2009.

12. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность: учеб. пособие. – 2 изд., испр. и доп. / Л.С. Цветкова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 424 с.

Симинякина Людмила Владимировна
магистрант
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

***Аннотация**: в статье рассматривается проблема формирования жизненных ценностей у студентов с инвалидностью. Отмечено влияние семьи в формировании жизненных ценностей. Семья может оказывать как положительное влияние на социализацию лиц с инвалидностью, так и создавать значительные препятствия данному процессу. Описано понятие «жизненные ценности», отмечена важность жизненных ценностей в становлении личности. Представлены результаты исследования жизненных ценностей студентов с инвалидностью по методике «Опросник ценностей Ш. Шварца».*

***Ключевые слова**: семья, студент с инвалидностью, жизненные ценности.*

Семья – главный источник воспитания, от которого зависит психическое здоровье или нездоровье человека. То, что ребенок в детском возрасте получает и воспринимает в семье, он сохраняет в течение всей жизни. Главным аспектом семьи является то, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни. В ней закладываются основы развития ребенка как личности, в том числе ценностные ориентации и принципы поведения в обществе. Семья является средством воспитания и сферой формирования духовно-нравственных основ и обеспечивает взаимодействие личности и общества.

Особое значение семья приобретает в жизни ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, ведь для него семья часто выступает в роли единственного института воспитания. Главное в воспитании – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребёнком. Именно в семье ребёнок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится как себя вести в различных ситуациях.

Характер психологического благополучия или неблагополучия ребёнка как с нормальным развитием, так и ребенка с ограниченными возможностями здоровья определяется его отношениями со взрослыми в семье. Общение со взрослыми является одним из важнейших факторов, которые влияют на развитие ребёнка.

Центральную позицию личности, направленность и содержание ее жизненной активности, основу мировоззрения и жизненной концепции составляет иерархия ценностей. Именно наличие ценностей определяет сущность жизни человека, его подлинное бытие: если элементарные потребности подталкивают человека сзади против его воли, то ценности притягивают его спереди [2].

Ценности являются важным элементом в механизме социальной регуляции поведения, отражая специфику отношений к окружающему миру, другим людям, самому себе, выступая основанием оценки окружающей действительности, а также способом дифференциации объектов по степени значимости.

В.А. Ядов определяет ценности как высший уровень диспозиционной иерархии, характеризующий потребность включения в социальную среду и отражающий осознанную готовность к оценке ситуации и поведению, детерминированных предшествующим опытом [3].

В подростковом возрасте начинает формироваться устойчивый круг интересов, который является психологической базой жизненных ценностей подростков. У молодого поколения наблюдается рост интереса к вопросу мировоззрения, морали, религии и этики. Развивается интерес к собственным переживаниям и переживаниям других людей.

В процессе общения с окружающими человек постоянно попадает в ситуации, требующие от него принятия того или иного решения. Принятие решения означает выбор из возможных вариантов. Возникает необходимость рассмотреть и оценить возможные альтернативы – главным образом в сфере определения своих ценностных ориентаций, своих жизненных позиций. Однако ценности еще не устоялись и испытываются практикой собственного поведения и поступков окружающих.

Жизненные ценности – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого несущественного. Все изменения, происходящие в этом возрасте, оказывают непосредственное влияние на формирование ценностно-смысловых ориентаций и на самоопределение подростка.

Особенно остро встает вопрос важности жизненных ценностей у детей с ОВЗ, так как значимые жизненные ценности, в основном, задаваемые родителями, определяют жизненные направления взрослеющего ребенка с ОВЗ. В данном контексте становится понятно, что эти направления задают вектор развития ребенка с ОВЗ, и в случае реализации по данным направлениям обеспечивают психологическое благополучие.

Процесс становления жизненных ценностей у лиц с ОВЗ идет сложно, противоречиво и отстает от диктуемых временем требований. Формирование мотивационного отношения к присваиваемым ценностям у лиц идет постепенно, этому способствуют демонстрируемые семьей жизненные ценности.

Задача семьи состоит в том, чтобы помочь ребенку с ОВЗ сформировать свой внутренний мир, жизненные ценности, умение принимать правильные решения в трудных ситуациях и брать на себя ответственность за свои поступки.

Восприятие и содержание ценностей специфично у лиц с ОВЗ. Это обусловлено накоплением своеобразного предшествующего социального опыта.

В рамках проведенного исследования психологического благополучия студентов с инвалидностью нами изучались жизненные ценности как один из компонентов психологического благополучия. Студентам был предъявлен Опросник ценностей Ш. Шварца [1 с. 57].

Результаты обработки показали, что для студентов с инвалидностью ценность «здоровье» является абсолютной ценностью. В иерархии ценностей она занимает первое место. Для лиц с нарушениями развития, здоровье, прежде всего, «то, чего у них недостаёт», «то, к чему они хотели бы стремиться». Состояние болезни как отсутствие здоровья лицами с ограниченными возможностями здоровья оценивается эмоционально окрашено, в оценках преобладают нейтральные или отрицательные мотивы.

Среди значимых ценностей для студентов с инвалидностью отмечаются ценность «самостоятельность», что говорит о наличии у студентов с инвалидностью желания быть автономными, самостоятельными в действиях; ценность «безопасность» (безопасность и стабильность общества); ценность «доброта» (сохранение и повышение благополучия близких людей).

Исследование понимания норм и ценностей общества и своих собственных среди студентов с инвалидностью выявило преобладание в иерархии ценностей тип ценности «здоровье». Вторыми по значимости типы ценности – «самостоятельность» и ценность «доброта».

Таким образом, система жизненных ценностей составляет основу отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, т.е. ценностные ориентации выступают как показатель направленности интересов, потребностей и уровня духовного развития. В случае реализации себя в направлении выбранных жизненных ценностей обеспечивается психологическое благополучие личности.

Только семья с самого рождения, с первых дней жизни ребенка воздействует на него. Именно родители выполняют главную функцию, которая заключается в передаче детям систем ценностей и норм, включении их в социальную среду и другие разнообразные социальные связи. Семья может оказывать как положительное влияние на социализацию лиц с инвалидностью, так и создавать значительные препятствия данному процессу. Семья – это мощный фактор, который формирует благоприятное психологическое здоровье лиц с инвалидностью.

Список литературы

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
2. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
3. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности: методологические проблемы социальной психологии / В.А. Ядов. – М.: Просвещение, 1975. – 214 с.

Слепович Елена Самойловна
д-р психол. наук, профессор
Поляков Алексей Михайлович
д-р психол. наук, доцент

Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

***Аннотация**: в статье рассматриваются семейные условия, способствующие и препятствующие психическому развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Важнейшим из них выступают родительско-детские отношения, отвечающие определенным требованиям: субъект-субъектный характер взаимодействия, последовательное усложнение форм опосредствования, постепенное расширение пространства самостоятельной активности ребенка с учетом его потенциала. Выделяются два направления психологической помощи семье, имеющей ребенка с отклонениями в психофизическом развитии: помощь в создании условий, способствующих психологическому развитию ребенка, и психологическая поддержка родителей.*

***Ключевые слова**: семья, отклонения в психофизическом развитии, субъект-субъектные отношения, высшие психологические функции, психологическая помощь.*

Семья традиционно рассматривается как источник и главное условие полноценного психического развития ребенка. В то же время она выступает одним из наиболее значительных источников проблем в его развитии. Оба эти утверждения справедливы, но бесполезны для решения задач оказания конкретной помощи и построения социальных практик, нацеленных на создание благоприятных условий психического развития ребенка. Это требует изучения конкретных механизмов влияния отношений и действий родителей на становление психики их ребенка.

Появление в семье ребенка, имеющего функциональные и органические нарушения нервной системы, порождает особую ситуацию, в которой намного сложнее по сравнению с ситуацией воспитания ребенка с нормальным развитием определить возможности и ответственность родителей в создании условий, способствующих развитию и коррекции его

отклонений у ребенка. Это связано с тем, что появление ограничений здоровья и функционирования организма искажает привычные способы взаимодействия с ребенком и изменяет ход его развития. Выбор родителями наиболее оптимальных для ребенка с ограниченными возможностями здоровья способов взаимодействия и пути развития представляет крайне непростую задачу. Кроме того, наличие ограничений в психофизическом функционировании организма ребенка делает особо трудной проблему построения таких родительско-детских отношений, которые способствовали бы, а не мешали его развитию. Отчасти эта проблема связана с принятием родителями своего ребенка и имеющихся у него ограничений.

Появление и взросление в семье ребенка с отклонениями в психофизическом развитии следует понимать как ситуацию, отражающуюся на взаимоотношениях всех ее членов и требующую от них огромных не только внешних, но и внутренних усилий, связанных с переосмыслением и принятием своей жизни. Зачастую эта ситуация переживается родителями как кризисная и не всегда семья самостоятельно справляется с этим кризисом.

Рассмотрим подробнее роль семьи в создании условий, способствующих нормальному психическому развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья. При наличии у него органического или функционального нарушения нервной системы ведущее значение приобретает развитие высших форм психики, базирующихся на системной работе сознания [2]. Именно опора на развитие сознания помогает в значительной мере преодолеть ограничения психофизического уровня.

Высшие психологические функции являются прижизненно формирующимися функциональными органами сознания, в основе развития которых лежат отношения и взаимодействие с другими людьми. Л.С. Выготский понимал их как интегративные образования психики, как функции целого органа (сознания), а не просто надстройку над элементарными функциями, и в этом смысле составляющие ядро личности: «Рассматривая историю развития высших психических функций, составляющих основное ядро в структуре личности, мы находим, что отношение между высшими психическими функциями было некогда реальным отношением между людьми…» [1, с. 221]. Реальные взаимоотношения и взаимодействия между людьми составляют сущность функций сознания. В этом контексте становится понятным, почему Л.С. Выготский называет их ядром личности. Он отмечает: «Психическая природа человека – это совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры» [1, с. 224].

Из сказанного следует огромная роль семейных отношений в формировании высших психологических функций, сознания и личности ребенка и преодолении им ограничений, связанных с психофизическим уровнем функционирования. Важно понимать, что семейные, в первую очередь родительско-детские, отношения и взаимодействие могут как способствовать психическому развитию ребенка, так и препятствовать ему. Для того, чтобы они носили развивающий характер, отношения должны удовлетворять определенным требованиям.

Среди наиболее значимых, на наш взгляд, требований к семейным отношениям и взаимодействию, определяющим социальную ситуацию развития ребенка необходимо указать следующие.

Во-первых, они должны носить субъект-субъектный, в противовес субъект-объектному, характер. Это означает, что ребенок воспринимается не как объект ухода, помощи, лечения или коррекции, а как уникальный субъект, с которым строятся отношения, который переживает эти отношения, включается в них либо уходит от контакта, способен выражать запрос на взаимодействие, инициировать его и отвечать на запросы близких. Кроме того, субъект-субъектный характер отношений предполагает взаимную значимость тех событий и действий, в которых участвуют или которые совершают сам ребенок и его близкие. Это предполагает личную вовлеченность во взаимодействие с обеих сторон.

Во-вторых, развивающее взаимодействие предполагает наращивание и усложнение форм его опосредствования различными формами культуры (знаками и символами). Развитие высших психологических функций и сознания в целом, как известно, связано с развитием опосредствования [3]. В связи с этим крайне важно вводить в сотрудничество с ребенком и постепенно усложнять используемые культурные формы, с помощью которых ребенок учится произвольно управлять своим поведением и психическими функциями, понимать других людей и делиться с ними собственными переживаниями, достигает более высоких уровней функционирования психики. Динамику развития сотрудничества с ребенком в этом направлении можно представить как движение от применения наиболее ранних и простых форм опосредствования, таких как предметное замещение, перенос действий, экспрессивные и инструментальные жесты, к использованию более сложных и онтогенетически поздних форм, таких как слова-понятия, нарративы, мифы, социальные жесты, символы. При взаимодействии с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии, ему необходимо оказывать дополнительную помощь в овладении культурными формами.

В-третьих, развивающее сотрудничество с ребенком должно изменяться по мере овладения ребенком теми или иными функциями, способностями или умениями. Важно, чтобы такое сотрудничество обеспечивало своевременную интериоризацию тех видов активности, которые изначально осуществляются вместе со взрослым. Для этого взрослый должен обладать определенной чуткостью к тому, что ребенок легко может сделать сам, что ему посильно, но дается с трудом, в чем он нуждается в помощи, а какие задачи ему недоступны, даже с помощью взрослого. В этом плане следует постоянно держать планку, постепенно, как бы подтягивая ребенка к решению более трудных задач. Важно избегать двух крайностей: с одной стороны – брать всю нагрузку при решении той или иной жизненной задачи на себя, стараясь упростить ее для ребенка и подстраиваясь под его реальный уровень развития, с другой стороны – ставить перед ним слишком трудные задачи, ничем ему не помогая. В этом балансировании необходим определенный педагогический такт и учет потенциала развития ребенка.

Отношения и поведение родителей задают образцы или модели отношений и поведения самого ребенка. В то же время эти модели не усваиваются им автоматически. Они преломляются через его собственные переживания и осмысление [1]. Это означает, что не только ребенку необхо-

димо научиться понимать поведение взрослых, но его родителям – прочитывать смысл действий ребенка, т.к. только в этом случае они смогут получать обратную связь о том, какой отклик у него находит их обращение. Только в этом случае общение с ребенком будет носит характер диалога, а не однонаправленного воздействия. К сожалению, это не всегда так. Порой ребенок неосознанно может использоваться родителями как средство реализации скрытых потребностей (например, во власти, самоутверждении и др.), изменения своего статуса в семейных и социальных отношениях. Эффективность усвоения ребенком моделей поведения и отношений родителей во многом определяется их последовательностью и непротиворечивостью, что, в свою очередь, во многом зависит от согласованности действий и гармоничности взаимоотношений всех членов семьи. Из этого следует значимость личностного благополучия, зрелости самих родителей и отношений между ними для нормального психического развития ребенка.

Таким образом, можно выделить два направления психологической помощи семье, имеющей ребенка с отклонениями в психофизическом развитии. Первое направление – помощь в создании условий, способствующих психологическому развитию ребенка (формированию высших функциональных систем). Это направление можно разделить на два: а) создание индивидуально ориентированной коррекционной программы и обучение приемам ее реализации (психокоррекционная функция); б) построение таких отношений ребенка с другими членами семьи, которые будут способствовать развитию ребенка с отклонениями в развитии (психотерапевтическая функция).

Второе направление – психологическая поддержка родителей в связи с переживанием стресса, связанного с рождением и развитием ребенка, принятием ребенка и имеющихся у него проблем в развитии, созданием установки на развитие, сосредоточением на его возможностях, а не на борьбе с ограничениями, личностной реализацией родителей.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина // Собрание сочинений: в 6-и т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 243–432.

2. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой // Собрание сочинений: в 6-и т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

3. Поляков А.М. Развитие субъект-субъектного взаимодействия и опосредствования у ребенка / А.М. Поляков // Системная психология и социология. – 2017. – №4 (24). – С. 42–52.

Солопова Кристина Игоревна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЁНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация**: в статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения родителей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра, а также представлены основные сложности и ограничения, которые возникают в семье с появлением ребёнка с аутизмом. Показаны основные направления работы с семьей, имеющей ребенка с расстройством аутистического спектра, важность сотрудничества специалистов и родителей для благополучного развития ребенка.*

***Ключевые слова**: психолого-педагогическое сопровождение, расстройство аутистического спектра, коррекционный процесс, диагностика, обучение.*

У ребёнка с аутизмом одинаковые для всех детей потребности, которые, прежде всего, заключаются в родительской любви и ласке. Именно в семье ребенок проводит большую часть жизни, в семье складываются и осуществляются самые прочные эмоциональные связи, благодаря которым влияние членов семьи сильнее многих других [2].

Семья, воспитывающая ребёнка с аутизмом, испытывает постоянные трудности и ограничения, связанные с особым развитием ребенка, часто лишена моральной поддержки не только знакомых, но и близких. Родители таких детей испытывают психическую и физическую нагрузку, тревогу и напряжение. Они не уверенны в будущем своего ребёнка. Поведение ребёнка, его личностные проявления, как правило, не совпадают с ожиданием родителей, из-за чего они испытывают раздраженность и разочарование. Родители пытаются скрыть проблемы в развитии своего ребёнка не только от посторонних людей, но и от друзей, что приводит к всё большему сужению круга общения. Очень часто и между самими супругами отношения становятся более напряженными [3].

Стоит заметить, что матери, воспитывающие ребёнка с аутизмом, склонны испытывать стресс в наибольшей степени. Они начинают быть зависимы от своих детей, перестают думать о себе, пытаются всё время и силы отдать на воспитания ребёнка. Из-за неудовлетворённости результатами своего ребёнка, матери часто страдают низкой самооценкой, считают, что плохо справляются со своей материнской ролью.

Что касается отцов, то они, как правило, стараются всячески избегать ежедневного стресса, который возникает из-за воспитания аутичного ребенка, начинают проводить больше времени на работе. Однако, нельзя сказать, что они не переживают. Отцы, также как и матери, испытывают чувство вины и разочарования, хотя и не говорят об этом так явно.

Помимо того, отцы обеспокоены тяжестью стресса, который переживают их жены, они берут на себя пожизненную ответственность материального обеспечения по уходу за трудным ребенком.

Братья и сестры таких детей также растут в особой ситуации. Они очень часто могут испытывать обделённость вниманием, думать, что родители их любят меньше. Также на них возлагаются бытовые трудности и обязанности, из-за которых детям приходится быстро взрослеть. Но может произойти так, что ребёнок, наоборот, уйдёт в оппозицию и отстранится от семьи, что может стать дополнительной болью для родителей.

Очень важно объяснить родителям, что решение отказаться от себя и своих интересов во имя ребёнка не является целесообразным. Важно донести, что это не способствует развитию и социализации ребёнка. Все члены семьи должны прийти к общему пониманию нужд ребёнка, его поведения, а также предъявляемых к нему требований.

На сегодняшний день существует различное множество психотерапевтических программ по работе с родителями, в которых огромное значение уделяется групповой психотерапии [3].

Главной целью групповой психотерапии является создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях, которые воспитывают детей с проблемами в развитии и дать родителям знания в области возрастной и специальной психологии. Основными задачами групповой психотерапии являются:

– формирование позитивной самооценки родителей, снятие тревожности;

– развитие умений самоанализа и преодоления психологических барьеров, мешающих полному самовыражению;

– формирование позитивных установок в сознании родителей; оптимизация родительско-детских отношений;

– гармонизация супружеских отношений;

– совершенствование коммуникативных форм поведения;

– формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

Каждый специалист, работающий с ребенком с отклонениями в развитии, обязательно должен проводить психотерапевтическую работу с родителями.

Чтобы взаимоотношения с родителями носили психотерапевтический характер, специалисту необходимо установить с семьёй уважительные и доброжелательные взаимоотношения. Специалист должен уметь поставить себя на место консультируемого и доносить информацию так, чтобы она не травмировала его чувства [4].

Когда специалист общается с родителями, в первую очередь он должен показать успехи ребёнка, как результат совместной деятельности специалистов и родителей, в которой они являются партнерами. Разговор с родителями всегда следует начинать с того, каких успехов добился ребенок и какие задачи предстоит решить в дальнейшем. Особенно важными являются взаимоотношения родителей и специалистов на ПМПК. Посещение комиссии становится для родителей очередной унизительной процедурой навешивания ярлыков.

Основной задачей психотерапевтической работы является прежде всего нормализация взаимоотношений внутри семьи, выработка единого

и адекватного понимания проблем ребенка. На начальных этапах работы преобладает индивидуальная психотерапия членов семьи с одновременным обучением каждого из них отдельным приемам коррекционной работы, например, бабушку обучают, как правильно кормить ребенка, как учить его самостоятельному приему пищи, мать – как развивать ребенка во время прогулки, как проводить с ним те или иные коррекционные занятия, отца – как заниматься с ребенком физическим воспитанием и т. п. Каждый член семьи должен получить от специалистов определенные рекомендации по воспитанию и обучению ребенка. Активное и грамотное привлечение родителей к работе со своим ребенком считается основным методом психотерапии семьи [5].

Специалист может научить, поддержать и направить, но основная работа по обучению и воспитанию ребёнка с аутизмом ложится на плечи родителей и близких. Родителям необходимо научиться не сравнивать своего ребёнка с другими детьми. Они должны адекватно оценивать его возможности, понимать его особенности, ориентироваться на динамику достижений самого ребенка, а не на возрастные нормы. Родителям, воспитывающих детей с аутизмом необходимо научиться организовывать его режим дня, чтобы ребёнок не перевозбуждался и у него не возникало нежелательное поведение.

Самой важной и первостепенной задачей родителей, которые обучают детей с аутизмом гигиеническим навыком является устранение всех раздражителей, которые могут напугать ребенка или вызвать у него неприятные ощущения. Затем уже следует само обучение гигиеническим навыкам. Ребёнка необходимо постоянно подбадривать, хвалить, награждать даже за самые незначительные успехи [1].

Очень важно привлечь детей помогать по дому. Необходимо научить ребёнка мыть посуду, принимать участие в готовке, уборки и т. д. Для аутичного ребенка очень полезно, если в доме есть какие-либо животные.

Дети с аутизмом нуждаются в ранней коррекционной помощи, направленной на развитие из познавательной сферы, тонкой моторики, речи, изобразительной деятельности. В процессе этих занятий ребенка учат контактировать со взрослым, корригируют его эмоциональное состояние и поведение, обогащают жизненный опыт, организуют его произвольную деятельность [4].

Таким образом, психологическая поддержка является важным этапом в системе психолого-педагогической помощи родителям, которые воспитывают детей с аутизмом. Изучение факторов и механизмов, способствующих снижению риска уровня аффективной регуляции, диагностики и коррекции имеющихся отклонений у ребенка на самых ранних стадиях как в медицинских, специальных образовательных учреждениях, так и в семье, разработка, внедрение и оценка системы обучения детей с расстройствами аутистического спектра, а также непрерывное психолого-педагогического сопровождение детей обеспечиваются сотрудничеством специалистов и родителей для благополучного развития ребенка.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / Е.Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг [и др.]. – М., 2008.
2. Лебединская К.С. Ранний детский аутизм. Причины аномалий развития у детей / К.С. Лебединская. – М.: Изд-во АПН СССР, 1984. – 95 с.
3. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
4. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб., 2007.
5. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М., 2003.

Степанова Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент, декан
Ануфриева Мария Александровна
студентка

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И РЕБЕНКА С ЗПР КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

***Аннотация**: в статье раскрывается аспект влияния родителей на становление коммуникативных навыков у детей с ЗПР. Приведены примеры исследований коммуникативных нарушений в системе детско-родительских отношений ребенка с задержкой психического развития. Выявлены и описаны нарушения социальной коммуникации младших школьников с задержкой психического развития. Описаны особенности коммуникации родителей с детьми с задержкой психического развития. Обоснована необходимость целенаправленного психокоррекционного воздействия как на детей с задержкой психического развития, так и на их родителей с целью оптимизации коммуникативного взаимодействия между ними.*

***Ключевые слова**: задержка психического развития, коммуникативные навыки, коммуникативные нарушения, взаимодействие с родителями, школьники с задержкой психического развития.*

Первоначальный опыт межличностных отношений и общения ребенок усваивает в семье. Семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, зачастую характеризуются неадекватными межличностными отношениями. Уровень родительской компетентности и просвещенности в вопросах воспитания, обучения и развития детей с ЗПР во многих семейных парах недостаточно высок. Кроме этого, исследования В.В. Кисовой и Т.В. Малаховой указывают на то, что в 80% случаев в семьях, воспитывающих детей с задержкой психического развития (ЗПР), отсутствуют теплые отношения, основанные на принятии и поддержке [3, с. 294].

Для родителей ребенка с ЗПР его неуспешность в ситуациях обучения и общения не позволяет обратить внимание на позитивную динамику его развития. Многие родители склонны выполнять за ребенка действия, которые он мог бы выполнить сам, проявляя чрезмерную заботу, воспитывая его в «ситуации болезни», тем самым лишая самостоятельности. Исследования, проведенные ЕЕ. Дмитриевой и О.Н. Двуреченской, указывают на то, что школьники с ЗПР имеют низкую эмоциональную чувствительность к своему партнеру по общению, а также имеют суженный диапазон коммуникативных задач и действий [2, с. 118].

Так, недостаточное развитие коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития представляет собой значимую проблему, над решением которой работают не только психологи и педагоги, но и детские психиатры. Помощь в преодолении коммуникативного барьера данной категории детей, должна осуществляться в первую очередь на уровне семьи. Родители должны знать и учитывать особенности психического развития своих детей и использовать адекватные стили воспитания. Выделение средств и возможностей в образовательных учреждениях для организации процесса коммуникации детей с ЗПР также представляется необходимым для решения проблемы формирования и развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития.

Целью нашего исследования является выявление особенностей развития социальной коммуникации у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение выявленных нарушений у детей данной категории.

Мы предполагаем, что социальная коммуникация младших школьников с ЗПР имеет свои особенности:

– недостаточный уровень сформированности коммуникации как общения;

– отсутствие проявления активности, пассивное следование за инициативой других;

– слабая эмоциональная отзывчивость;

– недостаточный уровень продуктивности совместной деятельности.

Основным методом исследования является констатирующий эксперимент. Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволил выявить особенности социальных коммуникаций младших школьников с ЗПР и подобрать диагностический инструментарий.

В диагностическую программу вошли следующие методики: методика М.И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников», методика исследования коммуникативных умений КОС-1 (адаптация для детей младшего школьного возраста, В.В. Синявский, В.А. Федорошин), методика «Рукавички» Г.А. Цукерман, методика Р. Овчаровой «Ковер», методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман). В исследовании приняли участие младшие школьники в возрасте 7–10 лет с диагнозом «задержка психического развития».

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы. Умение вступать в процесс общения у 80% детей выявлено на среднем уровне, 20% школьников имеют низкий уровень.

Умение принимать и передавать информацию у 20% испытуемых отмечено на среднем уровне и у 80% на низком уровне.

Результаты исследования развития умения согласовывать свои действия с товарищами выявили у 50% школьников средний уровень развития и низкий уровень у 50%.

У 100% младших школьников имеется средний уровень умения соотносить средства вербального и невербального общения.

Умение делиться своими чувствами с партнером по общению у 50% детей соответствует среднему уровню, у другой половины (50%) отмечен низкий уровень. Высокий уровень не выявлен ни у одного испытуемого.

При проведении методик дети, принимая и передавая информацию, нуждались в помощи со стороны педагога-психолога в виде дополнительных вопросов для конкретизации сообщения. Им свойственная пассивность, они не уверенны в себе, зажаты, им присуща скованность движений. В ситуациях неуспеха школьники вели себя обидчиво и замкнуто.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование выявило, что дети данной категории имеют стойкие базовые и содержательные коммуникативные трудности во взаимодействии со взрослым, что приводит к возникновению конфликтов в детско-родительских отношениях детей с ЗПР и к непродуктивной коммуникации между родителем и ребенком. Анализ научной литературы по проблеме позволяет нам сделать вывод о том, что родители являются наиболее значимыми людьми для своих детей и играют важную роль в формировании и развитии личности детей с задержкой психического развития. Нарушение взаимоотношений в семье связано с неэффективным способом общения и поведения родителей с детьми и влечёт замедление и отставание темпов развития ребёнка, способствует усугублению уже имеющегося нарушения развития.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст]: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 290 с.

2. Дмитриева Е.Е. Коммуникативный подход к изучению речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2018. – №8. – С. 118–122.

3. Кисова В.В Исследование эмоционального компонента родительского отношения к детям с задержкой психического развития / Кисова В.В., Т.В. Малахова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-4. – С. 291–294.

4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 384 с.

Суркова Елизавета Сергеевна
магистрант
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация**: в статье освещаются вопросы, связанные с влиянием семьи на формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Показано, что коммуникативные навыки у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра характеризуются нарушениями в социальной коммуникации и социальном взаимодействии, возникают трудности в том, чтобы дать ответ другим людям, когда к ним обращаются, а кроме того, в самостоятельном инициировании общения.*

***Ключевые слова**: коммуникативные навыки, расстройства аутистического спектра, семья ребенка с РАС.*

В современном мире остро стоит проблема исследования особенностей развития коммуникативных навыков у младших школьников с РАС, которая обусловлена тем, что с каждым днем возрастает количество детей с данным видом дизонтогенеза. Формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом младшего школьного возраста является наиболее важным условием для развития их социальных и личностных проявлений, а также играет положительную роль в процессе их социальной реабилитации и социализации.

Слово «коммуникация» происходит от латинского слова «communicatio» – сообщение, передача, и «communicare» – делать общим, беседовать, связывать, сообщать, передавать [2].

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования и развития коммуникативных навыков. Умение наладить контакт с другими людьми, грамотно вести диалог и поддержать тему разговора является ключевыми показателями личностной и социальной зрелости, целостности человека. Развитие коммуникативных навыков позволяет благополучно адаптировать и интегрировать детей младшего школьного возраста с аутизмом в общество.

Развитые коммуникативные навыки позволяют в полной мере устанавливать контакты между людьми в процессе совместной деятельности. Общение позволяет собеседникам обмениваться мнениями, намерениями, идеями, переживаниями. Чтобы развитие коммуникативных навыков проходило в полной мере, важно понимать, что собой представляют свойства общения.

1. Общительность, которая характеризуется степенью контактности, степенью выраженности потребности в общении, эмпатией, пониманием другого человека, степенью владения элементарными средствами общения.

2. Коммуникативность, которая включает в себя общение, обмен информацией, умение установить контакт с человеком, сформированность навыков культуры общения, уровень владения устной монологической речью.

3. Информативность, которая представляет собой передачу и получение новых знаний, сведений, навыков общения, знание о простых социальных нормах.

4. Интерактивность, которая характеризуется обменом действиями, побуждением к действию, мотивированием, умением взаимодействовать с другими людьми.

5. Перцептивность, которая показывает взаимное восприятие, познание друг друга.

6. Экспрессивность, с помощью которой осуществляется передача чувств, эмоций, настроений.

Наиболее активно общение формируется в речи, с помощью которой человеку успешно удается социализироваться в обществе, поэтому очень важно знать, как происходит развитие коммуникативных навыков на каждом этапе жизненного пути человека.

Все выше сказанное ведет за собой то, что семья играет во всем этом очень важную роль. Семья способна выстроить правильный фундамент в общении с ребенком.

Однако у детей с аутизмом коммуникативные навыки развиваются иначе, и детям с данным нарушением требуется помощь не только родителей, но и специалистов: логопеда, дефектолога, специалиста по АВА-терапии.

Аутизм – сложное нарушение в развитии, которое устанавливается ближе к 3 году жизни ребенка. В современном мире данный дизонтогенез стал встречаться намного чаще. Известно, что аутизм у детей характеризуется качественными нарушениями в социальном общении и социальном взаимодействии, а также ограниченным, повторяющимся или стереотипным поведением, деятельностью и особыми интересами.

Также важными признаками аутизма являются когнитивные нарушения, задержка речевого развития, агрессия и аутоагрессия ребенка, нарушения сна и питания, расстройства настроения, недостаточная или чрезмерная тревожность, сенсорные расстройства, проблемы с генерализацией навыков, трудности с переключением внимания, гиперактивность.

Семья в данном развитии играет большую роль. Чем конструктивнее семья, тем больше у ребенка с РАС шансов адаптироваться, несмотря на все свои особенности. Наличие в семье аутичного ребенка предъявляет к ней повышенные требования. Его родителям недостаточно быть такими, как все. Для того чтобы научиться понимать аутичного ребенка, нужно время. То, насколько быстро они научатся понимать, а значит помогать своему ребенку, зависит не столько от него, сколько от них. Чем выше уровень сопереживания, тем больше вероятность того, что конфликтных ситуаций будет меньше. Работая над собой и повышая уровень своей психологической компетентности, родители, безусловно, облегчают положение ребенка в современном мире.

О.С. Никольская трактует аутизм как особое нарушение психического развития ребенка, при котором тяжело поражается возможность его социального взаимодействия с другими людьми и вся система коммуникации с ними [3].

Нарушение социального взаимодействия с окружающим миром и коммуникации приводит к искаженному развитию, родители могут изменить данный факт и их участие вместе со специалистами может привести к хорошему результату [4].

Нарушения в области социальной коммуникации у детей с РАС происходят в трёх основных областях:

1) способность к совместному вниманию;

2) способность к использованию и восприятию символов;

3) нарушения в имитации и способности учиться через наблюдения.

Нарушения в понимании и использовании символов у людей с аутизмом затрагивают понимание поведения окружающих, копирование и использование поведенческих моделей других людей и способность понимать смысл ситуации из контекста [3].

Коммуникативные нарушения обусловлены нарушениями социального взаимодействия, которые проявляются в следующем:

1. Аутичные дети не могут регулировать внимание другого человека и отслеживать направление его внимания: они не способны показывать на вещи, которые привлекли их внимание, чтобы разделить свою заинтересованность с другим человеком.

2. Могут быть определенные трудности с подражанием и имитацией движений по образцу.

3. У них затруднено опознавание эмоционального состояния других людей [1].

У ребенка с расстройством аутистического спектра отсутствует социально-эмоциональная взаимность, что проявляется в сниженной или нарушенной реакции на эмоции других людей, или у ребенка отсутствует модуляция поведения в соответствии с социальным контекстом; или же наблюдается слабая интеграция социального, эмоционального и коммуникативного поведения (например, при общении ребенок не учитывает эмоциональную реакцию партнера по общению) [5].

Таким образом, аутизм – особое расстройство психики, при котором выражена неспособность вступать в контакт с окружающими, что, в свою очередь, резко искажает весь ход психического развития, страдают все стороны психической деятельности, направленные на овладение социальными отношениями, в связи с чем, страдает их социализация. Поэтому очень важно своевременно начать работу как специалистам, так в первую очередь и родителям по развитию и коррекции коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС, что позволит им успешно социализироваться и интегрироваться в общество.

Семья, воспитывающая аутичного ребенка, представляет собой систему со сложившимися взаимоотношениями, в которой ребенок занимает свое определенное место. Адекватную психологическую помощь семьям аутичных детей, могут оказывать специалисты, хорошо знакомые с аутизмом как патологией развития.

Поведение семьи и её жизненные ценности являются основным источником передачи ребенку социально-исторического опыта, а также знаний, необходимых для конструирования эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Через систему внутрисемейных отношений и коммуникацию ребенок вырабатывает свои собственные взгляды, установки, усваивает моральные нормы и учится разбираться в социальных ситуациях.

Семья – ближайшее и постоянное социальное окружение ребенка. Влияние семьи на развитие личности ребенка огромно. Коммуникативные навыки ребенка напрямую зависят от поведения его родителей, поэтому следует учитывать некоторые аспекты.

Родители должны строго следить за каждым словом, обращенным к ребенку, ведь ребенок как никто восприимчив ко всему, что слышит. И порой неправильная установка с детства может развить в ребенке отрицательные качества, которые будут препятствовать расти и развиваться ребенку правильно и гармонично. Любому взрослому, будь то родитель или педагог, нужно помнить, что в том случае, когда мы вступаем в общение с ребенком, на нас ложится особая ответственность за построение взаимодействия, поскольку именно в общении ребенок воспринимает и усваивает его образцы. Создавать благоприятную речевую среду, расширить круг общения ребенка. Организовывать совместное времяпровождение – основные задачи родителей.

Рекомендации родителям по развитию коммуникативных навыков у ребенка с РАС:

1. Способствовать созданию атмосферы доверия, понимания, уважения в семье, путём создания ситуации доверительного, откровенного общения с ребенком и между собой.

2. Стараться быть для ребенка примером позитивного общения: адекватно реагировать на различные ситуации, правильно проявлять своё отношение к чему-либо и к кому-либо.

3. Активизировать детей к знакомству и взаимодействию со сверстниками, учить дружить, ценить своих друзей, проявлять инициативу в различных видах деятельности.

4. Развивать у ребенка организаторские способности, в первую очередь в игровой деятельности.

5. Уметь организовывать свободное время и совместный с детьми досуг.

6. Развивать у детей мимику, выразительность движений, выразительность речи.

7. Развивать волевые качества характера у детей (терпение, умение выслушать до конца, целеустремленность, умение закончить начатое через игры, поручения).

8. Способствовать формированию адекватной самооценки ребенка.

Таким образом, аутизм – особое расстройство психики, при котором выражена неспособность вступать в контакт с окружающими, что, в свою очередь, резко искажает весь ход психического развития, страдают все стороны психической деятельности, направленные на овладение социальными отношениями, в связи с чем, страдает их социализация. Поэтому очень важно своевременно начать работу по развитию и коррекции коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС, что позволит им успешно социализироваться и интегрироваться в общество [5].

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что развитие ребенка является результатом совокупного действия многих факторов, среди которых основное значение имеют те виды деятельности, где человек, начиная с раннего детства и на протяжении всей своей жизни, выступает субъектом общения, познания и труда, и главная роль в этом процессе принадлежит родителям.

Список литературы

1. Вейс Т.Е. Ранний детский аутизм. Как помочь ребёнку. Опыт лечебной педагогики в Кэмхилл-общинах / Т.Е. Вейс. – М.: Московский центр вальдорфской психологии, 1992. – 168 с.

2. Заваденко Н.Н. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихическое исследование / Н.Н. Заваденко. – М.: Академия, 2016. – 421 с.

3. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие / В.В. Лебединский. – М: Изд-во Московского университета, 1985. – 144 с.

4. Лебединская К.С. Ранний детский аутизм. Причины аномалий развития у детей / К.С. Лебединская. – М: Изд-во АПН СССР, 1984. – 95 с.

5. Макарова Н.Н. Коммуникативная игра в младших классах / Н.Н. Макарова // Начальная школа. – 2007. – №7. – С. 38–39.

Сурова Алёна Олеговна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация*: статья раскрывает особенности работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи по развитию пространственной ориентировки. Предлагается последовательность и сформулированы практические рекомендации по подбору содержания работы, которую могут проводить родители со своими детьми в рамках рассматриваемой проблемы. Приводятся примеры игр и упражнений.*

Ключевые слова*: дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, пространственная ориентировка.*

Пространственная ориентировка является одним из основных условий взаимодействия организма с окружающей средой. Она заключается в определении величины и формы пространства и предметов, его наполняющих, их пространственного размещения и своего положения относительно них. Она осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий. Ее развитие происходит на словесной основе и с участием всех систем анализаторов. В связи с этим дети с общим недоразвитием речи затрудняются обозначать в речи пространственные признаки и отношения предметов, с трудом усваивают пространственные отношения. Процесс развития пространственной ориентировки нарушается.

Параллельно с работой психолога и логопеда должна идти работа родителей по развитию пространственной ориентировки у детей. Поскольку у родителей зачастую нет специального образования и опыта по проведению коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи, именно психолог должен определять направления работы, ее содержание, способы мониторинга достигнутых ребенком результатов. Вместе с этим психолог и логопед должны разработать и дать родителям конкретные практические рекомендации, которые будут для них понятны и выполнимы. Само содержание работы должно быть понятным и удобным для использования родителем, а также обеспечивать эффективность развития пространственной ориентировки у детей.

В литературе различных авторов, посвященной проблеме развития пространственной ориентировки дошкольников, можно встретить различные методические разработки и рекомендации, позволяющие наиболее эффективно развивать пространственную ориентировку у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи. На основании ее анализа разработаны рекомендации для психологов по подбору средств и методов работы, игр, направленных на развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Взаимодействуя с семьями таких детей, психолог может опираться на данные рекомендации.

Использование игр и упражнений, которые психолог подбирает для проведения родителями с ребенком дома, должно осуществляться в логической последовательности. В начале следует проводить те игры и упражнения, которые направлены на изучение представлений о пространстве собственного тела и развитие способности ориентироваться в данном пространстве. Затем, когда у ребенка на достаточном уровне развивается данная способность, можно включать те игры и упражнения, которые позволяют формировать преставления о расположении объектов в пространстве по отношению к собственному телу и развивать способность в нем ориентироваться. После этого можно проводить игры и упражнения, позволяющие формировать представления о взаимном расположении объектов в пространстве и развивать способность ориентироваться в этом расположении. Затем можно применять те, которые направлены на развитие способности понимать и употреблять в речи пространственные предлоги и речевые конструкции.

Постепенно необходимо усложнять задания, предлагаемые ребенку к выполнению. Делать это следует тогда, когда он научится успешно справляться с простыми его вариантами. Например, сначала следует давать задания, направленные на определение пространственного расположения двух предметов, затем трех предметов и т. д.

Следует проводить игры и упражнения, в которых ребенок мог бы оречевлять свои ощущения и направления движения. Затем следует учить ребенка использовать планирующие высказывания («сейчас я буду делать...»), а после этого – комментировать направления движения других детей.

Необходимо также закреплять у ребенка представления о том, что у сидящего или стоящего напротив человека все расположено наоборот, зеркально («право – это там, где у тебя лево, а лево – где право»). Для этого родитель может встать напротив ребенка и попросить его (по команде) показать сначала у себя, потом у родителя левое плечо, правую ногу и т. д.

Рекомендуется проводить с детьми игры, упражнения и задания, которые помимо развития и уточнения пространственных представлений способствовали бы совершенствованию у них фонетического, лексического и грамматического компонентов речи. Например, ребенка можно попросить назвать предметы, которые расположены справа от него, слева от него; попросить назвать предметы, расположенные впереди и позади ребенка и т. д. Это направление работы особенно важно включать в работу с детьми с нарушением речи.

Следует во время проведения упражнений, направленных на дифференциацию правых и левых частей тела, уточнять те названия, которые дети с нарушениями речи, как правило, с трудом запоминают (бедро, щиколотка, стопа, кисть и т. д.). Родитель должен понимать, что усвоению и закреплению таких сложных для ребенка понятий нужно уделять повышенное внимание, чтобы его пространственная ориентировка формировалась по всем компонентам.

Можно рекомендовать родителям проводить с детьми игры-имитации (например, «На спину медвежонка сел комар, он оборачивается, пытается дотянуться до него через правое, затем через левое плечо», «Гуси вытягивают шеи, поворачивают головы вправо-влево, заглядывают назад, не крадется ли к ним лиса» и др.)

Достичь хорошего результата позволяет проведение с детьми дидактических игр и упражнений. Для этого можно использовать игры и упражнения, способствующие усвоению пространственной терминологии, например «скажи наоборот», «куда пойдешь, что найдешь» и т. д., а также игры и упражнения на ориентировку в ограниченном пространстве – на столе, в тетради и т. д. Можно проводить игры, требующие воссоздания сложной формы предметов: «из каких фигур сделано?», «шашки», «чудесный шар» и др. Можно предлагать детям выполнять слуховые диктанты, решать головоломки, выполнять задания «дорисуй кошке хвостик», «дорисуй мышке ушки» и др.

Родителям следует проводить упражнения, в которых ребенок мог бы заниматься изобразительной деятельностью, что позволит развивать у него восприятие изображения, навыки его правильного пространственного построения. Благодаря этому у него будет формироваться анализирующее рассматривание, способствующее лучшему пониманию пространственных отношений между изображениями и предметами.

Проводя с детьми игры и упражнения, необходимо использовать наглядный, красочный материал, который вызывал бы у них интерес. Можно использовать картины, фотографии, иллюстрации, на которых ребенок должен определять и проговаривать положение предметов, позы людей, размещение частей тела и т. д. Затем в зависимости от изображения у детей можно спросить, например, «что расположено возле дома?», «что означает «возле моста?» и т. д.

Таким образом, родителям можно рекомендовать использовать разные игры и упражнения, которые позволяют развивать различные компоненты пространственной ориентировки и имеют большой потенциал для ее развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Содержание работы должно быть систематизировано и подобрано психологом таким образом, чтобы она начиналась с игр и упражнений с

простыми заданиями и усложнялась по мере развития у детей пространственной ориентировки. Содержание работы должно не только обеспечивать эффективность развития пространственной ориентировки у детей, но и быть понятным и удобным для использования родителями.

Список литературы

1. Корнеева Г.А. Методика формирования элементарных математических представлений у детей / Г.А. Корнеева, Т.А. Мусейибова. – М.: Академия, 2014.
2. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие / Н.Я. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2017.
3. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: учеб. пособие / Е.И. Щербакова. – Воронеж: Модэк, 2005. – 392 с.

Тасимова Юлия Вячеславовна
студентка
Кувшинова Ирина Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: статья посвящена такому актуальному вопросу, как необходимость оказания психолого-педагогической поддержки родителям, воспитывающим ребенка с диагнозом ЗПР. Авторами представлены классические нормативные фазы принятия ребенка с нарушениями в развитии, кратко раскрыты присущие черты поведения родителей в каждой из описанных фаз. Раскрыты основные задачи психолога-педагога в работе с семьей, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития, предложены пути и формы реализации данных задач на разных этапах работы специалиста с родителями особенных детей.*

Ключевые слова*: задержка психического развития, психолого-педагогическое сопровождение, психологический климат семьи, родители, дети с ОВЗ.*

Согласно исследованиям специалистов Всемирной организации здравоохранения, на протяжении нескольких десятилетий в мире наблюдается увеличение количества детей, имеющих отставание в развитии психических функций. Так, в соответствии со статистическими данными, в России при суточной рождаемости примерно 5 тыс. детей 50% имеют разного характера психические отклонения: сегодня задержка психического развития диагностирована примерно 80 тысячам детей, обучающимся и воспитывающимся в специальных отечественных образовательных организациях. Прогнозы специалистов неутешительны – распространённость

воспитанников с задержкой психического развития ежегодно будет только увеличиваться [8]. Представленные данные, несомненно, обуславливают актуальность проблемы поиска эффективных способов организации комплексного сопровождения особенных детей [1].

По определению учёных и специалистов, работающих в области специальной педагогики и психологии, задержка психического развития (ЗПР) – это обратимые нарушения интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, сопровождающиеся специфическими трудностями в обучении [4].

Обратимость данного диагноза означает, что имеющиеся психические нарушения в развитии ребенка потенциально могут быть преодолены. Однако, для преодоления задержки психического развития, необходимо оказание комплексной помощи особенному воспитаннику, при которой будут задействованы ресурсы всех субъектов специального воспитательного процесса: педагогов, психологов и родителей (законных представителей), воспитывающих ребенка с ЗПР.

При этом большинство отечественных и зарубежных исследователей считают, что в оказание психологической поддержки особенному ребенку ведущая роль принадлежит его воспитывающей семье, так как именно она во многом влияет на развитие и социализацию индивида. Однако не все родители, в силу своих знаний и психологического состояния, могут грамотно оказывать необходимую ребенку поддержку. Исходя из данного факта, специалисты утверждают: родителям тоже нужна помощь.

Сегодня под психолого-педагогическим сопровождением семьи, имеющей ребенка с диагнозом ЗПР, подразумевается комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, состоящих из разных психологических методик и приемов, нацеленных на создание оптимальных социально-психологических условий для сохранения ментального здоровья семьи и полноценного развития в ней личности ребенка.

Отметим, что на данный момент в психологии изучены четыре классические фазы психологического состояния родителей в процессе становления их позиции к ребенку с задержкой психического развития и описаны, соответствующие данным состояниям, стратегии поведения [3]. Рассмотрим их наиболее подробно.

– Первая фаза – «шок», характеризуется состоянием растерянности родителей, беспомощности, страха, возникновением чувства собственной неполноценности.

– Вторая фаза – «неадекватное отношение к дефекту», характеризуется негативизмом и отрицанием поставленного диагноза.

На наш взгляд, течение данной фазы требует пристального внимания специалистов, так как задержка психического развития – это расстройство, которое критически важно диагностировать на ранних этапах развития ребенка. Дети с ЗПР не способны сами собой, без терапии и грамотной родительской поддержки, влиться в эту жизнь так, как обычные дети. Но, исходя из описания данного диагноза, таких детей воспитать интегрированными в общество и даже существует возможность полностью снять их диагноз, если грамотная коррекционная работа была начата в раннем возрасте.

Поведение родителей, отрицающих диагноз своего ребенка, может являться разновидностью бессознательной психологической защиты: не в силах справиться с поступившей угнетающей информацией, психика

человека, на бессознательном уровне, активизирует защитный механизм, выражающийся в отказе от восприятия информации или же в ее искажении.

Переход данной фазы в постоянную позицию родителей, способствует увеличению риска прогрессирования нарушений в развитии ребенка, а также возникновения вторичных отклонений.

– Третья фаза – «частичное осознание дефекта ребенка», сопровождаемое чувством «хронической печали». Это депрессивное состояние, являющееся результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений.

– Четвёртая фаза – начало социально-психологической адаптации всех членов семьи, вызванной принятием дефекта, установлением адекватных отношений со специалистами и достаточно разумным следованием их рекомендациям.

Отметим, что данные фазы являются нормативными на пути принятия диагноза своего ребенка. Однако, к сожалению, далеко не все родители особенных детей приходят к правильному решению и обретают дальнейшую жизненную перспективу.

Многие родители не могут самостоятельно прийти к гармоничному осознанию сложившейся ситуации. В результате нарушается способность семьи приспосабливаться к социальным условиям жизни. Семья, воспитывающая ребенка с ЗПР, начинает испытывать медицинские, экономические и социально-психологические проблемы, которые приводят к ухудшению качества ее жизни, возникновению семейных и личных проблем. Подверженные стрессу родители могут проявлять признаки депрессии, испытывать стеснение из-за особенности своего ребенка и, как следствие, самоизолироваться.

В сложившейся ситуации перед психологом встает задача оказания грамотной психолого-педагогическую поддержки родителям: необходимо помочь им преодолеть депрессивное состояние и обрести эмоциональный ресурс, способствующий формированию и развитию детско-родительских взаимоотношений в семье.

Отметим, что оказание психолого-педагогической помощи родителям должно быть дифференцировано в зависимости от происхождения ЗПР детей, уровня готовности родителей к организации педагогически эффективного взаимодействия с ними, характера семейной ситуации и индивидуальных затруднений родителей в преодолении задержки психического развития. Однако, существует примерная модель оказания психолого-педагогической помощи, регламентирующая задачи специалиста.

Так, на первоначальном этапе сопровождения, психологу необходимо установить доверительные отношения с родителями и замотивировать их на предстоящее сотрудничество. Только в условиях сотрудничества психолог сможет помочь родителям избавиться от психологических барьеров, препятствующих благоприятной эмоциональной атмосфере в семье, необходимой для развития особенного ребенка. Родителям важно знать, что они имеют возможность обратиться за помощью и получить ее.

Успешно осуществив данную задачу на первоначальном этапе психолого-педагогического сопровождения, специалисту необходимо приступить к совместной психологической работе с родителями для улучшения контакта с реальностью, то есть сформировать адекватные представления об особенностях своего ребенка и его возможностях.

На представленный ступени своей работы, психолог может предложить родителям ознакомиться со специальной литературой или фильмами, способствующими принятию ребенка с ЗПР и развивающими позитивные ментальные установки на снятие данного диагноза [5].

Также на основе проведенного нами анализа зарубежной и отечественной литературы можно судить об эффективности организации совместных тренингов родителей и их ребенка на данном этапе психолого-педагогического сопровождения. Представленный метод помогает родителям, в процессе выполнения упражнений, зачастую организованных в игровой форме, учиться понимать своего ребенка и взаимодействовать с ним. Совместные психологические тренинги родителей и детей могут также создать предпосылки родительской деятельности в коррекционно-развивающем и воспитательном процессе [2].

Следующим этапом психолого-педагогического сопровождения может стать побуждение родителей особенного ребенка к налаживанию контактов с другими родителями, столкнувшимися с подобной проблемой. Данный метод предполагает регулярное посещение родительский собраний, на которых семьи детей с ЗПР делятся своим опытом в воспитании особенного ребенка, имеют возможность попросить совет или рассказать о своих переживаниях и получить психологическую поддержку [6]. Данная форма терапии способствует расширению знаний родителей о психологических особенностях детей с задержкой психического развития, предоставляет им возможность избавиться от чувства стыда и одиночества.

Также, помимо побуждения к налаживанию контактов с другими родителями особенных детей, психологу-педагогу важно способствовать эффективному общению родителей с профессионалами различных сфер общества: образования, здравоохранения, социальных служб и т. д. Заинтересованность родителей в помощи специалистов, несомненно, обеспечит непрерывность и результативность реабилитации ребенка с ЗПР [7].

Таким образом, можно сделать следующий вывод: родители ребенка с ЗПР при столкновении с данным диагнозом находятся в условиях острой психотравмирующей ситуации, которая обуславливает дальнейшее формирование неблагоприятного психологического климата, опасного как для ребенка с задержкой психического развития, так и для всей семьи в целом. Данный факт доказывает необходимость оказания длительной поддержки родителям, воспитывающим особенного ребенка, так как грамотное психолого-педагогического сопровождение семьи способствует гармонизации внутрисемейных отношений, а также формирует благоприятный прогноз для полноценного развития ребенка и снятия поставленного ему диагноза.

Список литературы

1. Бровина С.С. Проблемы абилитации и реабилитации в инклюзивном образовании / С.С. Бровина, И.А. Кувшинова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

2. Гребенникова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей-инвалидов / Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов, О.Г. Берестнева // Науковедение. – 2015. – Т. 7, №2 (27). – С. 129. DOI 10.15862/18PVN215

3. Давыдова А.М. Тренинг как метод работы с родителями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в условиях Лекотеки [Текст] / А.М. Давыдова // Психологические науки: теория и практика: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 33–38 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/psy/archive/238/11907/ (дата обращения: 14.10.2021).

4. Задержка психического развития: взгляд врача и педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 10.10.2021).

5. Кувшинова И.А. Особенности взаимодействия учителя-дефектолога с родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья / И.А. Кувшинова, Ю.А. Баранова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы VI Международной научно-практической конференции (Тула, 19 ноября 2020 г.) / науч. ред. Н.А. Степанова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 152–155. DOI 10.31483/r-96871

6. Кувшинова И.А. Особенности коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития / И.А. Кувшинова, Ю.А. Баранова // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – С. 85–88.

7. Швалева Н.М. Становление личностноцентрированной психологической практики в сфере инновационного образования / Н.М. Швалева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – №2. – С. 90–95.

8. Эксперт рассказал о росте в РФ числа детей, нуждающихся в помощи логопеда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sn.ria.ru/20171114/1508750706.html (дата обращения: 10.10.2021).

Уткина Юлия Сергеевна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Пешкова Наталья Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СНИЖЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация**: в статье раскрыты методологические основы снижения агрессивного поведения у младших школьников с умственной отсталостью. Проведен контент-анализ понятий «агрессивное поведение» и основных его составляющих, позволяющих составить диагностическую программу изучения данного феномена у младших школьников с умственной отсталостью. Представлена коррекционная программа, направленная на снижение агрессивного поведения младших школьников с умственной отсталостью.*

***Ключевые слова**: агрессивное поведение, агрессия, младшие школьники с умственной отсталостью, семья ребенка с ОВЗ.*

Агрессивное поведение – специфическая форма действий человека, характеризующихся демонстрацией превосходства в силе или примене-

нием силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб. Проблема агрессивного поведения интересовала многих ученых, психологов, родителей во все времена и является актуальной и в настоящее время. Изучение детской агрессии до сих пор является одним из важных направлений в психологической науке. Особую группу риска в развитии агрессивных форм поведения составляют дети, формирование Я-концепции, самосознания и самоконтроля которых затруднены или нарушены по различным причинам. В такую группу риска входят дети с нарушениями в интеллектуальной сфере.

Агрессивное поведение детей с умственной отсталостью – это повторение, подражание тому, что они усваивают, наблюдая за агрессивным поведением окружения, в том числе: родителей, старших детей и подростков.

Семья – микросоциум, в котором не только протекает жизнь ребенка, но и формируются его нравственные качества, отношение к людям, представления о характере межличностных связей. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость особенностей развития ребенка от семейного фактора: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие.

Лица с особенностями в развитии могут (и должны) быть вовлечены в социум. Наша задача состоит не только в помощи адаптироваться лицам с ограниченными возможностями здоровья, но и предостеречь здоровых членов этого общества от возможных проблем. Именно поэтому в современных обстоятельствах необходимо корректировать агрессивное поведение, проявляющееся у детей с умственной отсталостью.

Под специальной коррекционно-развивающей средой в семье понимаются внутрисемейные условия, которые создаются родителями и обеспечивают оптимальное развитие ребенка с психофизическими недостатками. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка с проблемами в развитии, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и в образовательной организации общего профиля, а также и дома. Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная среда, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, доброе отношение к миру.

Агрессия – мотивационное поведение, акт, который может часто наносить вред объектам атаки-нападения или же физический ущерб другим индивидам, вызывающее у них депрессию, психологический дискомфорт, напряженность, страх, боязнь, состояние подавленности. Агрессия является предметом большого числа психолого-педагогических работ как зарубежных, так отечественных исследователей. Проблему агрессии затрагивали такие ученые как: З. Фрейд, К. Лоренц, А. Бандура, М. Алворд, П. Бейкер, Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, С.В. Соловьева, Л.М. Шипицина, К. Поспишиль, И.А. Фурманов и др.

В данной работе мы опирались на критерии агрессивности, разработанные американскими психологами М. Алворд и П. Бейкер, которые описывают состояния ребенка в момент проявления агрессии. Эти критерии говорят нам о том, что ребенок:

1. Часто теряет контроль над собой.
2. Часто спорит, ругается со взрослыми.
3. Часто отказывается выполнять правила.
4. Часто специально раздражает людей.
5. Часто винит других в своих ошибках.
6. Часто сердится и отказывается сделать что-либо.
7. Часто завистлив, мстителен.
8. Чувствителен, очень быстро реагирует на различные действия окружающих (детей и взрослых), которые нередко раздражают его.

Исходя из специфики нарушения, особенностей возраста и вышеперечисленных критериев, была разработана диагностическая программа. Данная диагностическая программа включает в себя диагностические методики, направленные на выявления агрессивного поведения и его мотивов, уровня и степени агрессивности, определение вида агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости и типа родительского отношения к ребенку как одного из факторов агрессивного поведения. В программу были включены следующие методики: анкета для педагога «Критерии агрессивности у ребенка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко); опросник «Ребенок глазами взрослого» (А.А. Романов); «Шкала агрессивности» (Орпинас, Франковски); методика «Тест Розенцвейга» (детский вариант) (В.В. Добров); тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

При изучении уровня агрессивности по первой методике у 50% детей с умственной отсталостью выявлен ее высокий уровень. Эти данные свидетельствуют о том, что ребенок готов к проявлению прямых форм физической и вербальной агрессии, а также гнева. Эти дети легко вступают в драку, воспринимают себя как самостоятельного и решительного. Нередки приступы мрачной раздражительности. У второй половины учащихся (50%) средний уровень агрессивности. Эти дети бывают раздражительны. Они не могут промолчать, когда чем-то недовольны, любят командовать и быть первыми во всем, не считаются со сверстниками и уверены, что любое задание сделают лучше других. Учащихся с низким уровнем агрессии по данной методике не выявлено.

По результатам опросника «Ребенок глазами взрослого» (А.А. Романов) было отмечено, что все дети склонны к проявлению физической и вербальной агрессии. Внешне они проявляют свою агрессию в виде покусывания и облизывания губ, сжимания кулаков, в состояние раздражения краснеют. Словесные замечания взрослых не всегда тормозят проявления вербальной и физической агрессии у детей. Их не так легко успокоить в состоянии сильного возбуждения.

Практически у всех детей не возникает чувства вины после агрессивных действий. Большинство детей проявляют агрессивные реакции первыми, могут отнять школьные принадлежности или игрушку у другого ребенка. Все дети проявляют агрессию на действия других.

Зачастую физическая агрессия направлена у детей на предметы, например, могут сломать постройку на глазах у всех, разорвать книжку, бросить предмет об стену, стремятся бросить мяч сильнее, чем это требуется по правилам игры и т. д. Проявлений физической агрессии к животным не было обнаружено. Зато ярко выражена физическая агрессия по отношению к сверстникам. Дети в состояние раздражения могут толкнуть или ударить других детей, также, без всякой причины способны ударить проходящего мимо сверстника.

Признаки аутоагрессии были отмечены в ярких проявлениях у одного ребенка. В состоянии раздражения девочка может бить себя кулаком по голове и лицу. Так же у ребенка повышена чувствительность к присутствию других, проявляется это как раздражение.

У детей ярко выражена вербальная агрессия, направленная как на сверстников, так и на взрослых. Они могут оскорбить, выражаться нецензурными словами. У большинства выявлено наличие невербальной агрессии, т. е. могут напугать или замахнуться на другого, но не ударить.

Также, у этих детей более всего выражен негативизм, который проявляется в стремление сделать что-то назло другим.

По методике «Шкала агрессивности» (Орпинас, Франковски) мы смогли проследить степень выраженности агрессивного поведения. Полученные данные подтверждают результаты первых двух методик, которые отражают мнение педагогов об исследуемых детях. У половины детей выявлена высокая степень проявления агрессивного поведения, что свидетельствует о том, что у ребенка очень часто проявляются прямые формы физической и вербальной агрессии, а также гнева. Ребенок легко может вступить в драку, дать сдачи обидчику, обзывать и дразнить других детей. Так же у ребенка отмечается частая раздражительность и проявление плохого настроения.

Средняя степень проявления агрессивного поведения выявлена у второй половины исследуемых детей. У данных детей проявляются признаки физической и вербальной агрессии. Эти дети бывают раздражительны. Они могут легко вступать в драку, не прочь сильно толкнуть или ударить другого ребенка, обзываются, дразнят друг друга при всех. Детей со средним уровнем агрессивности отличает то, что все проявления агрессивности наблюдаются реже, чем у детей с высоким уровнем.

Детей с низким уровнем агрессии по данной методике не выявлено.

По результатам изучения мотивов агрессивного поведения с применением методики «Тест Розенцвейга» (детский вариант) (В.В. Добров) было замечено, что у половины преобладают экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите. У другой половины детей преобладали экстрапунитивные реакции с фиксацией на препятствии, вызывающие фрустрацию. Они всячески акцентировались, независимо от того, расценивались они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

На различные просьбы взрослых выступала реакция протеста, что свидетельствует о наличие негативизма (вербальная-пассивная-прямая агрессия). Проявлялась активность в форме порицания кого-либо, отрицания собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я». Отмечалась враждебность к своему окружению: в некоторых ситуациях дети прибегали к словесным оскорблениям в адрес другого человека,

либо к применению физической силы. Осуждалась внешняя причина фрустрации: дети активно перекладывали ответственность на других людей. Следовательно, это говорит о том, что все дети имеют склонность к физической и вербальной агрессии.

А также у всех детей некоторые трудности фрустрирующей ситуации не замечаются или сводятся к ее полному отрицанию, что говорит о наличии вербальной пассивной агрессии.

У троих детей отмечено, что в некоторых конфликтных ситуациях порицание, осуждение у них направлены на самого себя, с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Это свидетельствует о наличии среднего уровня аутоагрессии.

Полученные данные о детско-родительских отношениях по методике «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин) говорят о том, что большинство родителей (66%) считают своего ребенка маленьким неудачником, относятся к нему как к несмышленому существу. В одной семье, что составляет 17% родителей, проявляют симбиоз по отношению к своему ребенку, а именно не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные потребности. Другие 17% родителей принимают своего ребенка таким, какой он есть, что говорит о том, что у испытуемого выражено положительное отношение к ребенку.

Таким образом, младшим школьникам с умственной отсталостью присуще агрессивное поведение, направленное как на сверстников, так и на взрослых, проявляющееся в виде вербальной, физической агрессии, а также аутоагрессии. Так же на поведение каждого ребенка значительное влияние оказывает родительское отношение, а также неумение преодолеть фрустрирующие ситуации и прибегнуть к конструктивной самозащите.

Полученные данные на диагностическом этапе нашего исследования предполагают осуществление с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью специальной целенаправленной коррекционной работы по снижению уровня агрессивного поведения с использованием различных игр и упражнений. Также полученные данные показывают необходимость работы с семьями исследуемых детей.

На основе отрицательных показателей агрессии, выявленных в ходе проведения диагностического исследования и учета возрастных особенностей детей, была разработана коррекционная программа, направленная на снижение агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Задачи коррекционной программы:

1. Познакомить родителей с особенностями агрессивного поведения детей с умственной отсталостью, факторами, влияющими на формирование агрессивного поведения, способами «борьбы с агрессией» посредством проведения мини-лекций на информационном установочном родительском собрании и занятий для родителей.

2. Оптимизировать тип родительского отношения в процессе проведения тренингов для родителей.

3. Снижать степень агрессивности посредством осознания и понимания своих эмоций и внутреннего состояния в процессе выполнения упражнений.

4. Развивать адекватное реагирование на фрустрирующие ситуации посредством обучения способам выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

5. Снижать уровень агрессивного поведения посредством обучения конструктивным способам разрешения конфликта.

6. Снижать уровень проявления агрессивности посредством тренировки умения управлять и регулировать свои эмоции.

В структуре каждого занятия выделяем следующие смысловые блоки:

1. Вводный этап: упражнения, способствующие созданию настроя на предстоящие занятие, доброжелательной атмосферы и климата психологической безопасности. Например, упражнение «Комплимент», цель которого – создание положительного эмоционального настроя на собеседника, овладение техникой комплимента.

2. Основной этап: игры и упражнения, направленные на оптимизацию типа родительского отношения, снижение степени и уровня проявления агрессивности, развитие адекватного реагирования на фрустрирующие ситуации, снижение уровня агрессивного поведения. На занятиях с детьми использовались следующие упражнения: «Прогноз погоды», «Камушек в ботинке», «Шутливое письмо», «Обзывалки», «Агрессивное поведение», «Безмолвный крик», «Король», «Любовь и злость», «Пиктограммы», «Ковер мира». Для родителей на данном этапе были использованы следующие тренинговые упражнения «Бумажка», «Разукрась шары», «Упрямая подушка», «Спаси птенца». Так же были проведены беседы по актуальной проблеме в формате мини-лекций, обсуждались вопросы за «круглым столом».

3. Заключительный этап: подведение итогов полученного положительного опыта взаимодействия. На данном этапе в конце занятия дети выполняли такие упражнения, как «Самопохвала» и «Я хочу сказать «Спасибо», что способствует осознанию, что самопознание, это тяжелый труд. Родители на этапе «рефлексии» оценивали свое состояние, делились впечатлениями и эмоциями, подводили совместно с педагогом итоги.

Коррекционная программа, направленная на снижение агрессивного поведения у младших школьников с умственной отсталостью, представлена конкретно через игры и упражнения, направленные на снижение вербальной, физической агрессии и аутоагрессии; игровую коррекцию агрессивного поведения, отреагирование негативных эмоций через вербализацию чувств. Тренинги и консультации для родителей помогут им преодолеть негативные эмоции по отношению к своему ребенку.

Таким образом, грамотно построенная программа коррекции, направленная на снижение агрессивного поведения младших школьников с умственной отсталостью, будет способствовать более успешному развитию данной категории детей и их коммуникации в отношениях со сверстниками и взрослыми.

Список литературы

1. Алворд М. Как работать с агрессивными детьми / М. Алворд, П. Бэйкер. – М.: Просвещение, 2008. – С. 280.

2. Берковиц Л.В. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л.В. Берковиц. – М.: Владос, 2013. – С. 512.

3. Дементий Л.И. Агрессия: понятие, подходы, диагностика / Л.И. Дементий, В.Е. Купченко. – Омск: Омск. госуниверситет, 2012. – С. 40.

4. Осницкий А.К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 61–68.

5. Поспишиль К. Особенности агрессивного поведения детей с легкой степенью умственной отсталости / К. Поспишиль; под ред. М. Власовой. – М., 2015. – С. 431–432.

6. Протазанова Т.В. Сборник упражнений, направленных на коррекцию агрессивности детей младшего школьного возраста / Т.В. Протазанова, Е.В. Тимухина; ГБПОУ СО Камышловский педагогический колледж. – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru

7. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – С. 7–12.

Федотова Анастасия Александровна
магистрант
Селезнева Юлия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация*: традиционно считается, что отклоняющееся поведение у детей и подростков формируется под негативным влиянием окружения, а также в связи с недостатками педагогического воздействия как со стороны родителей, так и со стороны учителей. В статье рассмотрено психолого-педагогическое сопровождение семей с подростками, которое в эпоху глобализации является актуальной задачей и одной из самых сложных проблем в современной психологии и педагогике. Несмотря на меры профилактики, реализуемые педагогами, психологами и специальными структурами, занимающимися социальной защитой семей и детей, количество несовершеннолетних с явными проявлениями девиантного поведения из года в год повышается.*

Ключевые слова*: девиантное поведение, профилактика поведения, сопровождение.*

Согласно Конституции Российской Федерации наиболее важные ценности общественной жизни – это материнство, детство, отцовство, семья. Все они взаимосвязаны и характеризуют смену и преемственность поколений, состояние общества в целом.

В основу анализа ситуации, сложившейся в современном обществе, мы положили классификацию семей по критерию успешности социальной адаптации доктора медицинских наук, профессора В.А. Гурьевой: «Разделение семей по уровням социальной адаптации от высокого к среднему, низкому и очень низкому: благополучные семьи, семьи группы риска, неблагополучные семьи, асоциальные семьи» [1].

Благополучные семьи успешно выполняют свои функциональные обязанности, за счет адаптационных способностей, основывающихся на

финансовых, психологических и иных внутренних резервах. Такие семьи стремительно адаптируются к потребностям и наклонностям подрастающего ребенка и с успехом решают все воспитательный задачи.

Семьям группы риска свойственно присутствие некого несоответствия нормам, которое не дает возможности отнести данные семьи к разряду благополучных. Пример подобных семей – неполная семья, малообеспеченная семья, семьи с деструктивными родительскими установками. Родители в данных семьях решают задачи непосредственно воспитания подрастающего человека с огромным напряжением.

Неблагополучные семьи характеризуются невысоким общественным статусом в определенной сфере жизни и деятельности или во многих одновременно. В неблагополучных семьях отмечается отчужденность, отдаленность, изолированность ребенка от взрослых, присутствуют частые физические наказания. Взрослые не могут справиться с возложенными на них семейными функции, их адаптационный потенциал значительно занижен, ход семейного воспитания подрастающего человека идет с огромными затруднениями, нерасторопно, зачастую безрезультативно.

Асоциальные (дезорганизованные) семьи, где взрослые ведут безнравственный, аморальный, противозаконный образ жизни. Жилищно-бытовые условия в этих семьях не соответствуют простым эпидемиологическим нормам. Воспитанием детей, в большинстве своем, взрослые не занимаются, подростки попадают в ситуацию безнадзорности, остаются голодными, у них наблюдаются задержки в интеллектуальном и физическом развитии. Зачастую дети становятся жертвами насильственных действий родителей или иных граждан такого же социального уровня.

Применив данную классификацию, мы проанализировали состав одной среднестатистической группы средне-специального учебного заведения и получили следующие результаты.

Из 30 семей 5 семей (15%) воспитывают девиантных подростков, в том числе 7% – в семьях группы риска и 8% – в неблагополучных семьях.

Сравнение полученных нами данных со статистикой предыдущих лет подтверждает тенденцию к увеличению количества семей, воспитывающих подростков с девиантным поведением. Мы полагаем, что данная ситуация связана с рядом факторов:

– неразрешенность внутрисемейных проблем (ссоры, разногласия, насилие, агрессия, кризис в семье);

– наличие актуальных психологических проблем у членов семьи (депрессии, различные психические заболевания);

– нестабильное материальное положение (долги, кредиты, низкий уровень заработной платы, проблемы с жильём).

На наш взгляд, ведение полноценного психолого-педагогического сопровождения родителей девиантных подростков возможно при следующих условиях:

– определение основных целей и задач, а также путей их решений для педагогов и родителей;

– вовлеченность родителей в психолого-педагогическую деятельность;

– выработка индивидуальных программ по сопровождению рассматриваемых семей;

– наличие материальных условий, обеспечивающих эффективное психолого-педагогическое сопровождение;

– установка родителей на общее с педагогами коррекцию воспитательного воздействия в отношении подростков с девиантным поведением.

При определении отклонений в поведении подростков необходимо максимально быстро принять все возможные меры для коррекции их поведения и поддержки семьи в сложившейся ситуации. В противном случае развитие девиантного поведения может привести к серьезным асоциальным последствиям.

Функции контроля исправления и реабилитации несовершеннолетних преступников, проведения профилактики детской преступности, а также предоставления социальной защиты семьи и прав несовершеннолетних в нашей стране возложено на систему ювенальной юстиции (специализированная судебно-правовая система защиты прав несовершеннолетних, созданная в России в 1990-х годах), институтами которой являются:

– комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;

– ювенальные технологии (комплекс мер, нацеленных на реализацию и защиту прав, свобод и законных интересов несовершеннолетних);

– ювенальный суд (ведется работа по созданию таких судов, рассматривающих дела, по которым одной из сторон является несовершеннолетний).

При этом на практике ювенальная юстиция встречает как положительную, так и отрицательную реакцию со стороны общественности. В последнее время все чаще высказываются мнения о том, что ювенальная юстиция способна разрушить институт семьи.

Возвращаясь к психолого-педагогической регуляции вопросов отклоняющегося поведения подростков, необходимо отметить, что важнейшим положением для осуществления взаимодействия является позиция педагогов и родителей, их готовность к реализации принципов и задач адекватного психолого-педагогического сопровождения подростков.

Итогами психолого-педагогического сопровождения должны стать: оптимизация взаимоотношений, конструктивное взаимодействие родителей и детей, понимание родителями значимости своей воспитательной деятельности, проявление и родительской, и подростковой ответственности, оптимистичный взгляд родителей на возможности решать проблемы воспитания подростка и т. д.

При подготовке к реализации психолого-педагогического сопровождения педагогу психологу будет необходимо решить следующие задачи:

– постараться выявить основные причины неблагополучия семьи;

– определить структуру работы с неблагополучной семьей;

– выбрать способы и формы социальной работы с неблагополучной семьей;

– проконсультироваться с профильными специалистами, использовать в социально-педагогической деятельности информацию о социальной работе с неблагополучной семьей, знания о работе с подростками с девиантным поведением;

– выбрать оптимальные способы организации процесса для оказания помощи конкретной неблагополучной семье, воспитывающей подростков с девиантным поведением.

Конечно, существуют разнообразные программы комплексного взаимодействия на подростков, требующих особого внимания, различные игры и методики коррекции, однако предложенные программы или недостаточно активно используются педагогами-психологами при работе с семьями, воспитывающими детей с проявленным девиантным поведением, или не подходят в конкретной ситуации. В таком случае педагогам и психологам необходимо создавать индивидуальные программы сопровождения.

Список литературы

1. Алмазов Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации: учеб. пособие / Б.Н. Алмазов; под ред. Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2015.
2. Беличева С.А. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / С.А. Беличева. – М.: РИЦ Консорциума «Социальное здоровье России», 2013. – 181 с.
3. Беляева С.И. Психологическая поддержка матери подростка с деликвентным поведением / С.И. Беляева. – М., 2013.
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2013. – 319 с.
5. План работы психолога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/individualnaya-programma-raboty-psihologa-s-podrostkom-s-deviantnym-povedeniem-4094352.html

Читадзе Ирма Джамбуловна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация*: долгое время множество психологов и ученых занимаются изучением детско-родительских отношений. Переоценить влияние отношений между родителями и детьми вряд ли возможно, так как они занимают центральное место в физическом, социальном, личностном и индивидуальном развитии ребенка. Особенно сильно это влияние возрастает в семьях, воспитывающих детей с нарушением зрения. Часты случаи непринятия особенного ребенка членами семьи, а главное, родителями. В таких ситуациях актуально использование рассмотренных в статье семейных клубов, благоприятно влияющих на развитие детско-родительских отношений.*

Ключевые слова*: семья, детско-родительские отношения, нарушение зрения, дошкольный возраст.*

Давно известен тот факт, что семья является главным институтом воспитания. Определяя данное понятие, А.Г. Харчев пишет: «Семья – исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость, в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [4]. Знания, умения и навыки, которые усваиваются ребенком в семье, главным образом влияют на дальнейшее его развитие. На становление личности также оказывают большое влияние специфика и особенности детско-родительских отношений.

Важно отметить, что детско-родительские отношения оказывают исключительное воздействие на ребенка в первые шесть-семь лет жизни. Дошкольный возраст является наиболее значимым, уникальным возрастным этапом в жизни человека. Именно в этот период ребенок развивается

наиболее стремительно, у него интенсивно формируются все психические функции, сложные виды деятельности. Формирующиеся на данном этапе психологические, физические и социальные составляющие образуют личностный фундамент для всей дальнейшей жизни ребенка. Когда же речь заходит о нарушении нормального хода развития ребенка, воздействие социальных факторов приобретает еще большую значимость. «Появление в семье ребёнка с отклонениями в развитии создает сложную стрессовую ситуацию, дезорганизует межличностные отношения, нарушает привычный уклад жизни ее членов» [1]. Чтобы не допустить социальную дезадаптацию детей с различными отклонениями в развитии, определить и устранить препятствия на пути их социальной интеграции, предупредить деструктивные межличностные взаимодействия с окружающими, имеет смысл исследовать особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Особенно в этом нуждаются семьи, воспитывающие детей с нарушением зрения.

Говоря о детско-родительских отношениях детей с нарушением зрения, необходимо отметить, что в настоящее время многие семьи, воспитывающие таких детей, не могут выполнить функцию обеспечения максимально благоприятных условий для оптимального развития своего ребенка. Данное явление чаще всего связно с тем, что в таких семьях не только не созданы необходимые условия для развития ребенка, но и, напротив, атмосфера, в которой он воспитывается, создает ситуацию разрушительного воздействия на его личность. Авторы, изучающие особенности коммуникативной компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, отмечали факт того, что «лишь небольшая доля исследованных родителей считают необходимым развивать самостоятельность и индивидуальность ребенка, корригируя недостатки, связанные с нарушением зрения» [2].

С.М. Хорош [5] были выделены адекватная и неадекватная родительские позиции в семьях, воспитывающих детей с нарушением зрения. Адекватное отношение автор охарактеризовал прежде всего восприятием родителей своего ребенка как здорового, но имеющего ряд особенностей, которые следует учитывать в процессе воспитания. Здесь родители принимают зрительный дефект дошкольника. Такая родительская позиция является основой создания в семье необходимых условий для полноценного развития ребенка. Говоря о неадекватной родительской позиции, следует выделить, что ребенок воспринимается родителями как «жертва обстоятельств», которая нуждается в постоянной опеке и защите. Такое родительское отношение характеризуется несформированностью у ребенка навыков самообслуживания, задержкой развития предметной деятельности, характерная глубокими нарушениями зрения, недостаточностью развития сохранных анализаторов, в первую очередь осязания.

Справедливо напрашивается вопрос: «Как повлиять на положительное развитие детско-родительских отношений?» В настоящее время существует множество средств помощи, благодаря которым можно воздействовать на развитие детско-родительских отношений, а именно: квест-технологии, «круглые столы», тренинги и мастер-классы для родителей, семейные театры, детско-родительские проекты, организация семейного досуга, семейные или детско-родительские клубы. На наш взгляд, наиболее актуальным средством помощи и работы с семьями, воспитывающими детей с нарушением зрения, являются семейные клубы.

О.Ю. Филипова [3] подчеркивает важность использования семейных клубов в работе по нормализации детско-родительских отношений. Автор пишет: «Создание семейного клуба является необходимой социальной площадкой на пути решения проблем в семейном воспитании, укрепления детско-родительских отношений. Участие членов семьи в мероприятиях клуба способствует возникновению желания и умения общаться за рамками собственных стереотипов, искать и находить выходы из трудных ситуаций».

Детско-родительские клубы имеют ряд положительных особенностей, отличающих их от других форм работы. Во-первых, такое сообщество представляет собой особую группу взаимопомощи, в которой родители и дети объединены общими жизненными трудностями. Участники семейного клуба могут делиться друг с другом опытом, полезной информацией, получать эмоциональную поддержку. Во-вторых, детско-родительские клубы сочетают в себе множество форм, методов, средств и элементов коррекции. В-третьих, детско-родительские сообщества актуальны не только в работе с нормально развивающимися детьми, но и с детьми, имеющими нарушения зрения. Ведь во время посещения родителями семейных клубов создается возможность их информирования необходимыми знаниями о характерных особенностях дефекта зрения ребенка, что является одним из важных аспектов в работе по нормализации детско-родительских отношений таких детей. Имея представления о том, каким образом развивается ребенок с нарушением зрения, родителю легче создавать те условия, в которых их ребенок будет развиваться физически, психически, интеллектуально и эмоционально полноценно.

Таким образом, можно сказать, что детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с нарушением зрения, зависят прежде всего от реакции родителей на рождение особенного ребенка, от их отношения к нему, принятия его личности и индивидуальности. Оказание помощи семьям возможно при использовании различных средств, из которых наиболее актуальным, на наш взгляд, является семейный клуб, так как в нем родителей знакомят с особенностями развития ребенка с нарушением зрения, правилами воспитания и обучения, происходит формирование положительных взаимоотношений между родителями и детьми.

Список литературы

1. Гринина Е.С. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Гринина, Т.Ф. Рудзинская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – №2. – С. 163–167.

2. Кожанова Н.С. Общение родителей с незрячими и слабовидящими детьми в условиях семейного воспитания / Н.С. Кожанова // Перспективы науки и образования. – 2018. – №3 (33). – С. 292–295.

3. Филиппова О.Ю. Семейный клуб – социальная площадка в семейном воспитании и укреплении детско-родительских отношений / О.Ю. Филиппова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2010. – №13. – С. 181–184.

4. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР: Опыт социологического исследования / А.Г. Харчев. – М.: Мысль, 1964. – 323 с.

5. Хорош С.М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка / С.М. Хорош // Дефектология. – 1991. – №3. – С. 88–92.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

Кудряшова Наталья Михайловна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
университет им. С.А. Есенина»
г. Рязань, Рязанская область

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация*: в статье рассматриваются проблемы подготовки к работе с родителями учителя начальных классов. На основе анализа программ практик направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) оценена возможность формирования навыка взаимодействия с семьей обучающегося с использованием культурологического и аксиологического подходов. Сделаны выводы о необходимости внесения изменений в систему подготовки будущих учителей начальной школы.*

Ключевые слова*: компетентность, подготовка, Федеральный государственный образовательный стандарт, учитель начальных классов, деятельность, культурологический подход, аксиологический подход.*

Ключевыми институтами социализации в жизни обучающегося начальных классов являются семья и школа. Именно в начальной школе формируется система ценностей, связанных с осознанием себя внутри новых социальных групп, отношением к семье, месту и стране проживания. С одной стороны, в этом возрасте ребенок входит в очередной кризис развития: у него меняется ведущий тип деятельности, радиус значимых отношений, социальный статус, расширяется спектр требований со стороны родителей и общества. С другой стороны, у него начинается сенситивный период не только для обучения, но и для формирования базовых культурных и нравственных ценностей. Поэтому для гармоничного развития личности ребенка необходима напряженная целенаправленная деятельность обоих институтов социализации. Со стороны школы – это работа учителя, организующего процесс усвоения ценностей, а со стороны семьи – помощь и участие в данном процессе.

Таким образом, деятельность учителя начальных классов должна быть социально-педагогической, совпадающей по направлению с вектором семейного воспитания. Следует понимать, что согласование и объединение воспитательно-образовательных потенциалов школы и семьи являются первоочередной задачей учителя. Это предъявляет дополнительные требования к подготовке будущего учителя начальных классов.

Так как в настоящее время авторы нередко смешивают обязанности педагога и психолога, то важно сконцентрировать внимание именно на функционале учителя. Ряд методик, при кажущей простоте, требует

специальной компетентности и при неграмотном применении может оказывать негативное влияние на обучающегося.

Рассмотрим формы работы с родителями, которым необходимо обучать будущих учителей начальных классов, по планированию, организации и интеграции воспитательного процесса. К данным формам относятся:

1. Наблюдение (за поведением ребёнка в различных ситуациях межличностного взаимодействия в рамках образовательного и воспитательного процессов, дружеского и делового общения, в семье; за поведением членов семьи обучающегося в ситуациях совместной деятельности).

2. Устные формы (беседа, структурированное интервью, синквейн на выявление отношения обучающегося к базовым ценностям и др.).

3. Письменные формы (анкеты, опросники, эссе и др.).

4. Дистанционно-анонимные (переписка в мессенджерах, по электронной почте; общение на форумах и в чатах).

5. Дополнительные формы, реализуемые совместно с психологом образовательного учреждения (проективные игровые и рисуночные методики).

Приведем один из вариантов письменной формы взаимодействия «школа – родитель», разработанный нами для сбора «ожиданий» от процесса обучения. Это анкеты для родителей обучающихся начальной школы, целью которых является определение важных морально-нравственных, поведенческих характеристик и степени влияния личности первого учителя и самих родителей на ребенка (таблицы 1-2).

Таблица 1

Анкета № 1 Оценка степени влияния личности учителя на формирование морально-нравственных качеств обучающегося										
№п/п	Вопрос	Шкала значений								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Оцените по 10-балльной шкале (1 – минимальное значение, 10 – максимальное значение)										
1.1	Влияние личности учителя на формирование морально-нравственных норм поведения ребенка										
1.2	Влияние личности учителя на формирование у ребенка мотивации к обучению и развитию										
1.3	Частоту использования ребенком аргументов учителя в беседе с Вами										
1.4	Вероятность Вашего обращения за помощью к учителю в случае возникновения затруднений во взаимодействии с ребенком										

Окончание таблицы 1

2	Укажите 5 ключевых качеств учителя начальных классов, наиболее значимых, на Ваш взгляд, для формирования гармоничной личности ребенка	1.
		2.
		3.
		4.
		5.

Таблица 2

Анкета № 2 Оценка степени влияния родителей на формирование морально-нравственных качеств ребенка											
№п/п	Вопрос	Шкала значений									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Оцените по 10-балльной шкале (1 – минимальное значение, 10 – максимальное значение)										
1.1	Ваше влияние на формирование морально-нравственных норм поведения ребенка										
1.2	Ваше влияние на формирование у ребенка мотивации к обучению и развитию										
1.3	Частоту повторения ребенком Ваших, приведенных ранее, аргументов в беседе с Вами										
1.4	Вероятность обращения учителя к Вам за помощью в случае возникновения затруднений во взаимодействии с ребенком в процессе обучения										
2	Укажите 5 ключевых качеств родителя, наиболее значимых, на Ваш взгляд, для формирования гармоничной личности ребенка	1.									
		2.									
		3.									
		4.									
		5.									

Результаты заполнения родитель обеих анкет в начале обучения ребенка в школе позволят определить:

– меру личной ответственности в воспитании ребенка;

– ожидания в плане участия педагога /школы в формирование личности ребенка и обучении.

Для диагностики степени влияния конкретного педагога важно двукратное проведение данного опроса: при первой встрече родителей с учителем и после 2 лет обучения. Разница в оценке охарактеризует степень оправданности ожиданий родителей, а также баланс сил, влияющих на обучающегося. При чем высокие оценки по влиянию педагога могут характеризовать текущую ситуацию как отрицательно, так и положительно. Например, при повторном анкетировании родитель может перенести ответственность за воспитание и обучение ребенка на педагога, указав большую степень его влияния. Это является маркером для учителя, показывающим необходимость активизации работы с родителем для его вовлечения в обучающе-воспитательный процесс. Если мы видим, что оценка влияния учителя при повторном тестировании уменьшилась, это указывает на снижение авторитета учителя (в глазах родителя и/или обучающегося) и также требует дополнительной работы с обучающимся и/или родителем в аспекте формирования личности ребенка.

Вышеперечисленные формы работы требуют не только изучения теории и правил организации работы с родителями, но и практической отработки. К сожалению, несмотря на увеличение в последние годы количества часов, отводимых для прохождения различных практик у студентов по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, форма их проведения неэффективна, в том числе и из-за отсутствия практики, позволяющей подготовить студентов к работе с родителями обучающихся. Можно отметить лишь отдельные несистематизированные элементы в других видах практик, что косвенно говорит о неприоритетности данного направления деятельности.

Рассмотрим какие практики включены в программу бакалавриата для будущих учителей начальной школы. ФГОС ВО 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [2] предусматривает подготовку бакалавров к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогического; проектного; методического; организационно-управленческого; культурно-просветительского и сопровождения. Навык решения указанных задач отрабатывается во время прохождения различных практик. В таблице 3 представлено количество часов, отведенных на подготовку.

Проанализировав программы практик, мы определили, что около 6 % от общего времени прохождения практик выделяется будущим учителям на освоение алгоритмов воспитательной работы с обучающимися и их семьями. Таким образом, времени недостаточно не только на реализацию культурологического и аксиологического подходов, но и для формирования навыков взаимодействия с детьми и их родителями. Количество контактных часов составляет 4 % от общего времени, что недостаточно для передачи опыта от наставника к будущему учителю.

В соответствии с профессиональным стандартом одним из необходимых умений является «во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных

и личностных), выходящими за рамки программы начального общего образования» [1]. Для формирования данного навыка необходимо целенаправленно развивать коммуникативную компетентность в рамках работы с родителями на практике. По результатам опроса молодых учителей начальных классов к одной из ключевых проблем относится взаимодействие с семьей обучающихся: проведение собраний, общение с родителями, привлечение всех членов семьи обучающегося к внеклассной деятельности и т. д. Важно отметить, что проводимые мероприятия не подкрепляются последующей рефлексией, в результате чего оказывают слабое влияние на морально-нравственные и эстетические качества личности ребенка.

Таблица 3

№ п/п	Вид практики	Количество часов		
		Контактная работа	Воспитательная работа с обучающимся и его семьей	Общее
1	Б2.В.01(П) Производственная практика (технологическая)	6	0	72
2	Б2.В.02(П) Производственная практика «Классное руководство» (педагогическая)	6	40	216
3	Б2.О.01 (У) Учебная практика «Практикум по организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста»	6	0	108
4	Б2.О.02(У) Учебная практика "Практика по естествознанию"	6	0	108
5	Б2.О.03(У) Учебная практика (ознакомительная)	6	0	108
6	Б2.О.04(П) Производственная (педагогическая) практика (тьюторская) НИР	6	30	108
7	Б2.О.05(П) Производственная педагогическая практика «Первые дни ребёнка в школе»	6	15	108
8	Б2.О.06(П) Производственная практика «Вожатская»	6	0	216
9	Б2.О.07(П) Производственная практика (педагогическая) научно-исследовательская работа	12	0	252
10	Б2.О.08(П) Производственная педагогическая практика «Пробные уроки»	6	20	216
11	Б2.О.09(П) Производственная практика (преддипломная)	4	0	184
Итого		70	105	1696

Таким образом, для формирования базовых культурных и нравственных ценностей у обучающихся начальной школы посредством усиления взаимодействия «семья – школа» важно уделять больше времени целенаправленной теоретической и практической подготовке. Для этого необходимо вводить специализированные теоретические модули и практику по взаимодействию с семьей обучающегося.

Список литературы

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru

Турамуратова Наталья Александровна
педагог-психолог
МКДОУ «Д/С КВ №10»
г. Узловая, Тульская область

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация*: поднятая в статье тема является одной из актуальных проблем современного образования. Рассматривается работа образовательной организации с родителями, обосновывается необходимость подготовки будущего педагога дошкольного образования к работе с родителями детей, имеющих особые образовательные потребности, определяется специфика и основные направления деятельности, представлена система работы со структурными единицами образовательного процесса с использованием разнообразных форм и методов.*

Ключевые слова*: дошкольное образование, семья, воспитание, обучение детей, дошкольная образовательная организация, ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, дети с особыми образовательными потребностями.*

Термин «дети с особыми образовательными потребностями» направлен на воспитанников, имеющих образовательные трудности, выходящие за рамки установленных норм. Понятие «дети с ОВЗ» нацеливает на необходимость проведения дополнительной поддержки в развитии детей.

Логичным и обоснованным может быть принято определение, которое дает французский ученый Г. Лефранко: «Особые потребности – это термин, который используется в отношении лиц, чья социальная, физическая или эмоциональная особенность требует специального внимания и услуг, предоставляется возможность расширить свой потенциал».

В современных условиях эффективное функционирование дошкольного образовательного учреждения невозможно без взаимодействия с

семьями воспитанников, имеющих особые образовательные потребности. Приоритетная роль в воспитании ребенка принадлежит родителям, при этом акцентируется внимание на том, что педагоги дошкольных образовательных учреждений призваны оказывать родителям помощь.

Идея взаимосвязи общественного и семейного воспитания, а также взаимной ответственности педагогов, родителей и общественности нашла свое отражение в ряде нормативно-правовых документов, в т.ч. в «Концепции дошкольного образования», «Положении о дошкольном образовательном учреждении», Законе «Об образовании» и др.

Так, в Законе «Об образовании» написано, что родители несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка [7].

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием развития ребенка с ОВЗ. Учет эмоциональных, социальных, личностных и других особенностей семьи с «особым» ребенком увеличивает эффективность использования ее педагогического потенциала, что является одним из важнейших факторов эффективности работы с детьми ОВЗ.

Однако отмечается, что педагоги в общении с родителями сталкиваются с рядом трудностей: формализмом, отсутствием согласованности, построением общения педагогов и родителей на уровне взаимных претензий.

Установление взаимодействия педагогов и родителей требует решения ряда проблем: устранения недоверия, знания запросов родителей и трудностей семейного воспитания, опоры на семейные ценности, партнерское общение, использование разнообразных форм общения с родителями, формирование у дошкольных педагогов педагогической рефлексии и развитие навыков общения [2].

Исходя из вышесказанного, педагоги на практике оказываются в новых педагогических и психологических условиях. Эти условия требуют целенаправленного и последовательного развития навыков быстрого реагирования на потребности родителей имеющих детей с ОВЗ и использование альтернативных форм общения с ними.

Успешность педагогической работы педагога, сопряженной с постоянными контактами с родителями и детьми, безусловно, в большей степени зависит от умения общаться. При этом ведущая роль в общении принадлежит педагогу, которому необходимо иметь не только теоретические знания, но и практические навыки общения с разными родителями.

Эти навыки приобретаются с помощью специальной подготовки. Специальную подготовку для обучения детей с ОВЗ дают курсы постдипломного образования и повышения квалификации, ресурсные центры и стажировочные площадки, научно-практические конференции и семинары. Подготовка обеспечивает наличие новых профессиональных компетенций, в том числе умение диагностировать уровень развития ребенка с ОВЗ, его потенциальные возможности и образовательные пределы, определять систему оценки знаний, планировать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей, вести психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ. Профессионально подготовленные педагоги

способны адекватно воспринимать нестандартные ситуации, связанные с поведенческими и психологическими особенностями ребенка с ОВЗ и эффективно на них реагировать, избегать как отстранения от таких детей, и так и гипервнимания к ним. Подготовка педагогов требует постоянного самообучения и саморазвития.

Поэтому ДОУ сталкивается с несколькими проблемами:

1. Потребность в кадрах, которые должны решать вопросы профессионального педагогического общения.

2. Недостаточный уровень подготовки педагогических кадров к решению этой деятельности.

Совокупность решения проблем, возникающих в процессе организации работы по взаимодействию педагогов с детьми ОВЗ влечет за собой определенные трудности. К таким трудностям относятся:

– анализ причин и факторов риска;

– доминирующие нарушения в развитии детей;

– повышения уровня компетентности педагогических кадров;

– повышение психолого-педагогической грамотности родителей.

Деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка с ОВЗ может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях и таким образом помочь взрослым в понимании индивидуальных особенностей детей, развитии их способностей, формировании ценностных жизненных ориентиров, преодолении негативных поступков и проявлений в поведении.

В связи с чем педагог находится в постоянном поиске форм, методов и средств эффективной коррекционной работы с данными детьми. Широкий контекст психолого-педагогической деятельности педагога- психолога предъявляет к нему определенные умения по взаимодействию с детьми ОВЗ и их родителями. Психологи считают, главное в успешной социализации «особого» ребенка является взаимоотношение.

Помогая ребенку преодолеть трудности в овладении внешним миром, родителям важно преодолеть нередко возникающее чувство своей неполноценности, понять, что семейная обстановка, в которой растет ребенок, должна быть естественной системой отношений – между родителями и детьми, а также отношений и связей с окружающими семью людьми.

При взаимодействии с семьей педагог должен хорошо знать родительскую позицию по отношению ребенку. Необходимо придерживаться определенным этическим нормам при использовании конфиденциальных сведений о семье, ребенке, полученную от родителей. Недопустимы использование менторского тона, нравоучений при взаимодействии с родителями [3].

Родительская позиция во многом определяет успешность проводимой коррекционной работы. Можно выделить три критерия оценки родительских позиций: адекватность, динамичность и прогностичность. Адекватность характеризует ориентировку родителей в индивидуально-психологических особенностях ребенка, его возрастных чертах, а также меру осознания этих особенностей. Динамичность определяется мерой подвижности родительских позиций, изменчивостью форм и способов общения и взаимодействия с ребенком (восприятие ребенка как личности, степень гибкости общения с ребенком в различных ситуациях, изменчивость форм и способов воздействия на ребенка в зависимости от возраста). Прог-

ностичность отражает способность родителей к предвидению перспектив развития ребенка и к перестройке взаимодействия с ребенком. Таким образом, родителей необходимо подготавливать к взаимодействию со специалистами, которое потребует от них немало усилий и времени [6].

В связи с этим, перед дошкольным образовательным учреждением в настоящее время, возникает необходимость поиска решений вместе с общими задачами, определенных специальных, которые направлены на:

– коррекцию, восстановление нарушенных и несформированных функций;

– профилактику возникновения повторных отклонений в развитии детей с ОВЗ.

Для создания единого развивающего пространства в семье и дошкольной организации, повышения компетенции родителей в вопросе воспитания и обучения детей с ОВЗ используются следующие формы взаимодействия: экспресс – консультации, педагогические лаборатории, родительские конференции, коллективные мероприятия: занятия по интересам, встречи со специалистами, родительский видеосалон.

Практико-ориентированная деятельность педагогов с детьми ОВЗ и их родителями в дошкольном учреждении организуется с использованием разных форм и методов.

Основные формы, используемые в работе с родителями в ДОУ: консультации, родительские собрания, информационные стенды с целью повышения компетентности родителей и т. д.

Результатами взаимодействия педагогов и родителей должны стать: положительный эмоциональный настрой обеих сторон, родители будут уверены, что им помогут и не навредят ребёнку, а педагоги в своей работе будут учитывать мнение семье, а взаимопонимание позволит лучше адаптировать ребёнка к обучению в школе, снять многие психологические проблемы, связанные с ОВЗ – и тем самым добиться более высокого качества обучения; учёт индивидуальных особенностей ребёнка, педагог же, который регулярно контактирует с родителями, знает, в чём состоят проблемы конкретно этого школьника с ОВЗ, чем родители могут ему помочь, а где они бессильны, что ведёт к большей эффективности педагогического процесса; укрепление семейных связей родителей и детей с ОВЗ; реализация общей программы воспитания и развития ребёнка, когда интересы школы и семьи не противоречат друг другу. При этом анализ успехов, достигнутых школьниками с ОВЗ, радует как их самих – так и родителей. Они понимают преимущества такого подхода, могут сами предложить помощь, своевременно и эффективно решают возникающие проблемы.

Предполагается, что систематическая работа с педагогическими кадрами по взаимодействию с детьми ОВЗ и их родителями позволит получить следующие результаты: систематическое проведение работы с педагогами по развитию взаимодействия с «особыми» детьми и родителями позволит получить следующие результаты:

– выявление в раннем дошкольном возрасте отклонений в развитии детей;

– исправление выявленных отклонений в развитии детей в течение дошкольного возраста;

– организация специальной предметно-развивающей среды;

– повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей.

В заключение следует отметить, что взаимодействие педагога и родителей, воспитывающих ребёнка с ОВЗ, – это долгий и кропотливый труд. Добиться сразу положительных результатов почти невозможно – однако тем больше эффект от достигнутого. Педагогу непросто завоевать доверие и поддержку родителей, однако, добившись этого, он сможет сделать для проблемного ребёнка гораздо больше.

Список литературы

1. Горшкова Т.В. Организация взаимодействия образовательного учреждения с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.В. Горшкова // Образование и воспитание. – 2016. – №5. – С. 126–127.

2. Коммуникативная компетентность педагога ДОО: семинары-практикумы, тренинг, рекомендации. – Изд. 2-е / авт.-сост. А.В. Нинашева, Г.Н. Осина, И.Н. Тараканова. – Волгоград: Учитель. – 143 с.

3. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.

4. Социально-педагогические, психологические и философские аспекты формирования личности в культуре современной России: сб. научн. тр. Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Л.Ф. Баянова, Ю.И. Юричка. – Бирск: Бирская государственная социально-педагогическая академия, 2006. – 220 с.

5. Савина Е.А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов / Е.А. Савина [и др.]. – М.: Владос, 2008. – 223 с.

6. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2 / А.С. Спиваковская. – М.: Апрель-Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 02.07.2021, с измен. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021).

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВА

Андрюшкова Надежда Петровна
старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
г. Донецк, Донецкая Народная Республика

ИНФАНТИЛИЗМ: ФАКТОРЫ ИНФАНТИЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация**: в статье представлен теоретический анализ инфантилизма, а также личностной зрелости, как противоположного конструкта. Анализируются возрастные и содержательные критерии инфантилизма, особенности его проявления, возможные факторы и условия его формирования. Представлены современные исследования проблемы инфантилизма. Автором выделена семья как один из основных факторов, влияющих на инфантилизацию личности.*

***Ключевые слова**: инфантильность, развитие, воспитание, личностная зрелость, семья.*

Рассматривая категорию инфантилизма как деструктивную форму поведения, для начала следует рассмотреть противоположный ей конструкт – личностную зрелость, ее стадии и характеристики.

Зрелость делится на три основные стадии:

– раннюю зрелость 20–40 лет, определяется как начало формирования личностной зрелости;

– собственно зрелый возраст – 40–60 лет, эта стадия характеризуется стабильностью и производительностью, преимущественно в профессиональном и социальном плане;

– завершающая стадия зрелости – 60–65 лет, когда человек отходит от активной жизни [6].

С понятием «зрелость» связывают развитие отдельных модулей психической организации – эмоциональной, интеллектуальной, нравственной, социальной и биологической. При этом категория зрелости раскрывается через уровень развития данных способностей: уровень социального развития, биологического, интеллектуального, нравственного, эмоционального. Предлагаются модели измерения уровня проявления данных способностей: психометрический уровень интеллекта, социальный интеллект, эмоциональный интеллект. Зрелость личности является многоаспектным явлением, проявляющимся в особенностях отношения к себе, своему «Я», установкам о межличностном взаимодействии с окружающими, отношении собственной личной и профессиональной жизни и ее результатов. Таким образом, личностная зрелость является многомерным конструктом, состоящим из ряда социально-психологических и индивидуально-личностных характеристик.

В противовес личностной зрелости понятие «инфантилизм» определяется как сохранение в психике и поведении взрослого человека

особенностей, присущих детскому возрасту. Индивид, которому присущ инфантилизм при нормальном или даже ускоренном физическом и умственном развитии отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы, выражающейся в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в пониженной критичности по отношению к себе, повышенной требовательности к заботе других о себе. При этом сохраняется возможность полной компенсации развития психического в дальнейшем [4].

Инфантилизм рассматривали и как расстройство процесса инволюции детского развития (Л.С. Выготский), и как форму нарушения интеллектуальной деятельности в рамках задержанного темпа психического развития (В. Гурьева; Г. Сухарева) [1]. Другие ученые рассматривали инфантилизм как дизонтогенетические формы интеллектуальной недостаточности, вызванные конституционно-генетическими, токсико-инфекционными воздействиями в начале жизни ребенка, а также интоксикацией организма (В. Ковалев). Некоторые ученые инфантилизм представляют как особенность физического и социопсихологического развития подростка (А. Личко), где рассматривается его связь с акцентуациями характера и психопатиями [2]. Между тем инфантилизм раскрывается, в основном, в пределах клинико-патологического описания. Следует рассмотреть социально-психологические факторы, которые могут способствовать инфантилизации личности.

Обладая природными анатомо-физиологическими предпосылками к становлению личности, в ходе социализации ребенок вступает во взаимодействие с миром, овладевая достижениями человечества. Создаваемые в этом процессе способности и функции воспроизводят в личности исторически сложившиеся человеческие качества. Овладение действительностью у ребенка реализуется в его деятельности с помощью взрослых, поэтому процесс воспитания – ведущий в развитии личности. Опираясь на то, почему ребенок уже научился, взрослые организуют его деятельность по овладению новыми сторонами действительности, новыми формами и особенностями поведения [3].

Негармоничная семья – один из основных факторов, влияющих на развитие инфантилизма. Неправильное воспитание нарушает процесс развития личности и приводит к развитию инфантилизма. Это может быть гипопротекция (недостаточная опека), доминирующая гиперпротекция (чрезмерная опека). Ребенок может воспитываться кумиром семьи, либо быть потерянным для нее. Воспитание может осуществляться в культе болезни, эмоциональном отвержение и т. д. Что может приводить к диспропорциям психики преимущественно в эмоционально-волевой сфере.

Ю. Форманюк в своем исследовании инфантильности представила 5-факторную модель личности, состоящая из аутичного, абсорбционного, инфантильного, ананкастного, невротического радикалов. Основной чертой инфантильности автор отметила неумение и нежелание брать на себя ответственность за свою жизнь, эгоцентризм [7]. Она подчеркнула, что незрелость эмоционально-волевой сферы, несамостоятельность, неспособность принимать на себя новые социальные роли, которые предусматривают ответственность, являются основными проявлениями инфантилизма у взрослых людей (25–45 лет). Также она добавила территориальную и экономическую зависимость от родительской семьи. Несвоевременная сформированность качеств взрослой личности ведет к реализации поведения, характерного для предыдущего возрастного этапа. Именно это

можно назвать проявлением инфантилизма. Ю. Форманюк в предложенной 5-факторной модели личности обратила внимание на зафиксированные однородные психологические качества личности (которые были названы радикалами): инфантильный, аутичный, абсорбционный, ананкастный и невротический. Мы обратили внимание на инфантильный радикал, который, по мнению автора, содержит уравновешенное влияние доверчивости и неадекватной высокой самооценки, потребность в чрезмерном внимании к себе, поиска симпатии и стремление к покровительству и также нежелание брать на себя ответственность за реализацию собственных жизненных целей. В результате исследования автор обнаружила, что наименее инфантильные исследуемые трезво и ответственно относятся к оценкам собственных способностей и возможностей в достижении материальных и социальных благ. Было выяснено, что респонденты со средними показателями инфантильного радикала направлены на достижение семейного благополучия и внутренней гармонии. Высокая доля инфантильного радикала в структуре личности приводит к снижению компетенций в профессиональной, социальной и материальной сферах на фоне жажды больших достижений. Развитие – это процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. С. Киреева проводила исследование среди молодежи 18–23 лет применяя методику «Мой жизненный путь» на основе рисунков – проектирование жизненного пути юношей, чтобы установить каким они видят свое будущее. Было установлено, что у девушек проектирования собственного будущего происходило без учета жизненных обстоятельств. Для достижения жизненной программы не учитывались волевые усилия, что, по нашему мнению, является проявлением инфантилизма [5]. Исследование юношей по этой же самой методике, по данным З. Киреевой, показало, что у большинства юношей не существует представление о трудных обстоятельствах, которые требуют усилий. Юноши нереалистично и слишком позитивно и оптимистично смотрят в будущее, по-детски. Т. Яценко разработала «Модель внутренней динамики психики», которая объективирует закономерности психики, характеризующееся противоречивостью тенденций: одновременного направления к прошлому опыту и социальной реализации. Автор разработала метод активного социально-педагогического обучения (АСПО) как инструмент для проникновения в глубины психики с целью их индивидуального познания и практической помощи субъекту [8]. Автор связывает инфантилизм с исследованием в психике принципа удовольствия, обусловливает приоритетность «хочу» над «нужно». Императивность инфантильных желаний создает противоречивость личности. Именно поэтому достижение социальных целей тормозится детерминированными делами детства. Автор относит инфантилизм к деструктивной форме поведения, которая во многом зависит от родителей, которая объективирует закономерности психики, характеризующиеся противоречивостью тенденций: одновременного направления к прошлому опыту и социальной реализации.

Говоря об инфантильности, мы не можем не отметить, что она является результатом влияния эндогенных, экзогенных факторов, факторов социальной среды. Инфантильная личность характеризуется неспособностью к ведению самостоятельной жизни, формированию целей и способов их достижения, принятию ответственности за свои поступки. Важно отметить, что семья с ее

ценностными ориентациями, особенностями межличностных отношений, стилем воспитания и в целом с ее укладом жизни является одним из важнейших факторов формирования инфантилизма и личностной зрелости.

Список литературы

1. Александрова А.С. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у беззаботной молодежи / А.С. Александрова. – М.: Наука, 2006. – 250 с.
2. Буторин Г.Г. Синдромы невропатии и психического инфантилизма в структуре психических расстройств детского возраста / Г.Г. Буторин, Л.А. Бенько // Сибирский психологический журнал. – 2016. – №60. – С. 108–119.
3. Грачев В.В. Биопсихосоциальный подход к проблеме психического инфантилизма у подростков / В.В. Грачев, Л.А. Попова, С.Н. Ениколопов // Сибирский психологический журнал. – 2012. – №43. – С. 30–36.
4. Головин С.Ю. Словарь практической психологии / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 976 с.
5. Киреева З.А. Развитие личности в рамках пространственно-временной организации жизненного пути / З.А.Киреева // Вісник Одеського національного університету. – 2013. – №18, вип. 22 (2). – С. 68–73.
6. Феномен и категория зрелости / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. – 287 с.
7. Форманюк Ю.В. Місце інфантильних рис в структурі особистості // Вісник ОНУ ім. Мечникова / Ю.В. Форманюк. – 2016. – Т. 21, №2 (42). – С. 205–211.
8. Яценко Т.С. Динамика психики и методы ее глубинного познания / Т.С. Яценко // Наука і освіта. – 2007. – №4, т. 3. – С. 168–171.

Беляева Нина Леонидовна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»
г. Набережные Челны, Республика Татарстан
Сунгатуллина Римма Рафаезовна
воспитатель
МБДОУ «Д/С КВ №17 «Лесная сказка»
г. Набережные Челны, Республика Татарстан

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ И СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ «ОБРАЗА СЕМЬИ» У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация*: современное общество нуждается в восстановлении традиционных ценностей, бережного отношения к семье, пропаганде семейного образа жизни. С этой целью был разработан и апробирован в воспитательно-образовательном процессе перспективный план, направленный на формирование представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста с помощью игр.*

Ключевые слова*: семья, дети старшего дошкольного возраста, формы работы.*

Образ семьи – это отражение знаний о семье в сознании ребенка, то, что ребенок видит на примере собственной семьи. Первичное форми-

рование представлений об образе семьи происходит через взаимоотношения в собственной семье, особенности межличностных отношении, семейных ценностей, традиций, участие в семейных праздниках, в трудовой деятельности и т. д.

Особый интерес вызывает исследование Е. Кравцова [5], который отмечает следующие особенности восприятия семьи у детей дошкольного возраста:

1. Неблагополучной семья у детей этого возраста не бывает, т.к. ребенок не осознает, что его семья имеет отрицательные характеристики.

2. Наличие общего пространства, которое является ведущим для определения семьи детьми дошкольного возраста.

3. Представления о семье у детей дошкольного возраста связаны с тем, что члены их семьи выполняют какую-то определенную деятельность: ремонтируют, готовят, гуляют, играют, мастерят, трудятся.

4. Члены семьи для дошкольника не связаны никакими отношениями, т.к. с их точки зрения важно что-то делать в доме, чтобы стать членом семьи.

На основании вышеизложенного можно предположить, что к концу старшего дошкольного возраста у детей появляется два образа семьи – один образ идеальной семьи, который складывается на основе художественной литературы, мультфильмов и т. п., а образ своей конкретной семьи – связан с ощущениями, которые ребенок получает в собственной семье.

Нам представляется, что совместными усилиями семьи и дошкольной образовательной организации можно повлиять на становление положительного образа семьи у детей старшего дошкольного возраста.

Известно, что в дошкольном возрасте важно учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей: непроизвольное неустойчивое внимание, кратковременность интересов; игра выступает ведущим видом деятельности, определяя во многом развитие ребенка. Именно поэтому в работе с детьми ведущими методами были игровые приемы, которые позволяют задать эмоциональный тон и тем самым поддержать у детей интерес.

Весьма продуктивными, на наш взгляд, являются выявленные формы работы воспитателя с детьми в данном направлении [1; 2; 3; 4]: индивидуальные и групповые беседы (Ю.А. Ишкова), составление рассказов о любимой маме и др., репортажей с места работы, вечер вопросов и ответов, репортаж, просмотр презентаций, видеофильмов; игровая деятельность (дидактические игры, игровые тренинги, игровые занятия) [1]; познавательно-речевая деятельность (тематические занятия, чтение детской художественной литературы); продуктивная деятельность (рисование на тему «Моя семья», составление букета для мамы, изготовление открыток всем членам семьи и пр.), оформление родительского уголка (Г.М. Коджаспирова); организация семейных праздников (Е.И. Котельникова), создание семейных музеев, которые отражают традиции, ценности конкретной семьи, передаются из поколения в поколение.

Нами был разработан и внедрен в воспитательно-образовательный процесс перспективный план, направленный на создание условий по формированию представления о семье у детей старшего дошкольного возраста с помощью игр. При разработке перспективного плана были использованы все вышеперечисленные формы работы.

Нашей задачей было сформировать представления о составе семьи, о родственных отношениях, о связи с другими членами семьи, показать значимость семьи для человека для создания условий по формированию представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста с помощью игр по формированию представлений о семейных ролях. При планировании игры были определены три группы источников:

1) сам взрослый (воспитатель, родитель), который грамотно и достоверно передает детям информацию;

2) художественная литература, изобразительная, совместная деятельность, занятия;

3) информация, которую дети могут получить из общения со взрослыми членами семьи, из собственных наблюдений, телепередач и т. д.

Реализация комплекса игр осуществлялась поэтапно в рамках проектной деятельности. Проект сюжетно-ролевой игры «Моя семья» с детьми старшего дошкольного возраста способствовал закреплению представлений детей о семье как о дружном, любящем, заботливом коллективе; продолжать формировать представления о социальной роли каждого члена семьи; поддерживать интерес к своей семье.

Ребятам был прочитан рассказ про девочку Лизу, о том, как она «подарила» бабушке радость. Дети по ходу рассказа должны были помогать Лизе, если она в чем-то затруднялась. Дети с удовольствием рассказывали о том, как они сами «дарили» радость. Егор рассказал, что он подарил маме радость тем, что помыл дома полы, а Олег вместе со старшей сестрой испек маме пирог. Семен сначала запутался и сказал, что пошел к другу на день рождения и этим доставил маме радость, но ребята помогли ему исправиться, и он понял, что мы говорили о том, кому ребята дарили радость и как, а не наоборот. Выслушав ответы детей, им было предложено рассказать о том, как и кто им дарил радость. Тут мы вспомнили рассказ Семена, что семья подарила радость Гале, когда на день рождения подарила ей ту игрушку, которую она хотела. Захар рассказал о том, как мама с папой подарили ему радость тем, что купили новую кассету с мультиками. Ире же купили новую заколку.

Во второй части нашей встречи детям предложили разложить картинки, вспомнив свою семью. Посчитать, сколько человек в семье, также можно было добавить собачку или кошечку. С некоторыми детьми была проведена индивидуальная работа с целью закрепления полученных знаний. Ребенку предлагалась игра-загадка «Сколько нас?».

Сюжетно-ролевая игра «Приезд бабушки», которую мы организовали совместно с детьми имела цель сформировать интерес к старшему поколению как к источнику знаний. Дети ждали, когда же приедет «бабушка». Вместе с «мамой» и «папой» готовились к ее приезду, придумывали, как можно подарить ей радость и как можно эту радость сделать одной, общей для всех.

Основная работа велась на ООД по социализации, в вечернее время и частично на прогулке. Процесс формирования представлений о семье, её родословной, семейных традициях осуществляли через такие виды деятельности: игровая деятельность, социализация, речевое развитие, продуктивная деятельность, рисование портретов на тему «Семья», изготовление подарков для мам, пап, открыток для членов семьи и т. д. При

прохождении темы «Моя семья» не только давали детям знания, но и вызывали у них оценочное отношение к различным поступкам при обыгрывании ситуаций. Например, когда была предложена ситуация «Девочка потеряла игрушку». Виолетта А, Настя П. пожалели девочку, предложили ей свои игрушки: куклу и дудку.

Рассматривали и другие ситуации «Поссорились из-за», «Как мы помогаем друг другу», при помощи вопросов вызывала детей на беседу-диалог: «Как бы ты поступил?», «Предложил бы помощь?». Дети в беседе проявляли отзывчивость, доброжелательность, сострадание. Такое отношение они проявляли и в обыденной жизни по отношению к сверстникам и своим родителям и старшим.

На занятии «Образ моей семьи» предлагали детям нарисовать портреты самого себя и своих родителей, дом, в котором они живут. Собрали альбом с фотографиями детей и их родных, рассматривая его рассказывали о своей семье, делились впечатлениями.

На занятиях «Семейные традиции» дети довольно быстро усвоили социальную роль в семье. На вопрос «Кто ты в семье?» многие дети отвечают правильно и разнообразно. Чтобы проверить, умеют ли дети правильно называть себя по отношению к другим членам семьи, часто провожу игру «Кто я?», «Я – мама, а ты кто?», «Я – бабушка, а ты кто?», «Кому ты внук? Кому ты брат?».

Для формирования интереса к семье, семейным отношениям предложили детям для игры кукол, сшитых руками родителей. Задавали вопросы: «Какая это семья?», «Какая бабушка? мама?», «Какой дедушка? папа?», «Кто из них дедушка, бабушка?», «Как догадался?», «Кто в семье старший? младший?».

Нам представляется, что данные формы работы позволяют подвести детей к первоначальному, еще элементарному осознанию роли семьи, системы родственных взаимоотношений, определяют место ребенка как члена семьи. Многообразие современных форм работы воспитателя по формированию образа семьи у детей дошкольного возраста позволяет выбирать наиболее оптимальные.

Список литературы

1. Использование разнообразных форм работы с семьёй в детском саду с целью создания единого образовательного пространства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vospitatel.com.ua/zaniatia/rabota-s-roditelyami/formy-raboty.html

2. Ишкова Е.И. Механизмы влияния мультипликационных фильмов на социально-личностное развитие детей дошкольного возраста / Е.И. Ишкова // Дошкольная педагогика. – 2017. – №6. – С. 20–22.

3. Коджаспирова Г.М. Развитие нравственности у детей старшего дошкольного возраста / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров // Дошкольная педагогика. – 2012 – №1. – С. 43.

4. Котельникова Ю.А. Игры для дружной семьи (из опыта работы) / Ю.А. Котельникова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/kotelnikova-yuliya-alekseevna

5. Кравцова Е. Восприятие семейных отношений детьми дошкольного возраста / Е. Кравцова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vospitatel.com.ua/zaniatia/rabota-s-roditelyami/formy-raboty.html

Дышлюк Ирина Станиславовна
канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ ДИАЛОГА

***Аннотация**: семья и школа являются значимыми социальными институтами общества, усилия которых должны быть направлены на воспитание подрастающего поколения. Однако сегодня эти два социальных института, находясь в состоянии трансформации, испытывают серьезные трудности во взаимодействии. Налицо кризис российской семьи, который проявляется в изменении ее структуры, функций. Все чаще встречаются семьи, основанные на новых формах брака: гостевом или бизнес-браке, однополые семьи. Все это затрудняет реализацию одной из важнейших функций семьи – воспитательную функцию. Превращение образования в сферу услуг нанесло урон статусу школы и статусу педагога и способствовало дальнейшему отчуждению семьи от школы. Для выстраивания диалога между семьей и школой сегодня может быть использован опыт западноевропейских стран, предполагающий программы социального партнерства или социального участия, основанного на открытости школы для родителей, их информированности, консультировании и других формах совместной работы.*

***Ключевые слова**: семья, школа, диалог, взаимодействие, кризис, трансформация.*

Воспитание – важнейшая и древнейшая категория педагогики, которая находится сегодня на периферии не только педагогического, но и общественного сознания в целом. Причин такой ситуации несколько: отсутствие в мировой практике проблемы воспитания как таковой (есть проблемы образования); излишняя идеологизация в советский период; утрата ценностей советской воспитательной системы (патриотизм, интернационализм). Но главная причина, на наш взгляд, отказ от какой-либо государственной идеологии (национальной идеи).

Семья и школа, являясь значимыми социальными институтами общества, переживают сегодня серьезные трансформации.

О кризисе современной российской семьи свидетельствует много факторов. Меняется ее структура, функции. Тенденции, связанные с эмансипацией женщин, и, наоборот, инфантилизмом мужчин, ростом индивидуализма в обществе являются следствием изменения структуры семьи. Сегодня меняются социальные и половые связи внутри традиционной семьи, возникает новый тип семьи. Хотя лидирующей остаётся нуклеарная семья, однако все чаще стали встречаться однополые семьи, семьи, основанные на новых формах брака: гостевом или бизнес браках, появляются такие семейные союзы как конкубинат и другие [3, с. 73].

Современное состояние семьи как социального института предполагает и изменение ее функций. И здесь можно выделить как положительные, так и отрицательные стороны. С одной стороны, теперь рождение ребенка в российских семьях становится, в большинстве своем, запланированным актом, а качество его жизненного развития будет определяться социальным статусом семьи, в которой он родился. Современная эпоха формирует личность, которая самостоятельно планирует свою жизнь.

Этот феномен проявляется в том, что супруги не просто рожают детей, а делают это с учетом своих нынешних и будущих возможностей. С другой стороны, наблюдается демографический спад, так как многочисленные экономические проблемы не способствуют рождаемости детей в российских семьях. Поэтому репродуктивная функция российской семьи сейчас не реализована в полной мере.

Воспитательная функция семьи сегодня также слабо реализуется. Обесценивание авторитета семьи, рост алкоголизма и наркомании, низкий уровень жизни, миграция населения не способствуют развитию личностных качеств ребенка, а отсутствие внимания и поддержки со стороны взрослых ведет к асоциальному поведению.

Зачастую некомпетентность и попустительство современных родителей становится нормой. Отечественная система высшего образования перестала готовить будущих родителей. Если раньше такие учебные дисциплины как психология и педагогика входили в учебные планы всех направлений подготовки специалиста высшей школы, то сегодня эти дисциплины вытеснены в факультативный ресурс и могут быть выбраны или не выбраны студентом для изучения.

Превращение образования в сферу услуг имеет необратимые последствия. Оно теперь «отвечает» на запросы потребителя, предоставляя услуги. Причем эти последствия больно ударили и по учителю, статус которого крайне низок сегодня. Для учителя не выстроены общественно-оправданные цели воспитания ни государством, ни обществом.

Из-за крайне низкого авторитета учитель, вслед за родителями, перестает быть значимым взрослым для ребенка. Следует добавить сюда и негативное отношение родителей к учительскому корпусу. Все эти факторы не могут способствовать воспитанию и развитию личности ребенка.

На наш взгляд, можно назвать несколько причин отчуждения от семьи от школы:

– идея школоцентризма в советский период;

– закрытость школ (родители не допускаются к участию в учебном процессе);

– сегодня родители к школе предъявляют большие требования (школа – сфера услуг), но по инерции их участие в работе школы остается минимальным.

Если обратиться к опыту взаимодействия семьи и школы в западных странах, то следует отметить программы социального партнерства или социального участия [1, с. 69].

Под социальным партнерством подразумевают такой вид совместной деятельности, когда между основными субъектами образовательного процесса возникают общие цели и ценности, а отношения строятся на доверии и добровольности. Такое сотрудничество предполагает взаимную ответственность сторон за результаты сотрудничества.

Социальное партнерство можно охарактеризовать двумя принципами взаимоотношения сторон [2, с. 788].

Во-первых, это принцип двойного информирования – когда школа и семья информирует друг друга. Школа информирует родителей и их детей о целях и планах своего развития, а семья информирует школу об условиях, в которых осуществляется жизнедеятельность ребенка, а также своих запросах, и проблемах, возникающих, в связи с этим.

Во-вторых, принцип совместного взаимодействия, когда при создании новых моделей, проектов воспитания и образования детей в школе

педагоги (специалисты, эксперты) разрабатывают базовые варианты, а семьи оценивают эти варианты и выдвигают альтернативные предложения.

Такой опыт может быть использован и в нашей стране при выстраивании взаимодействия между семьей и школой.

По нашему мнению, варианты создания диалога между семьей и школой могут быть следующего содержания:

– Открытость школы для родителей, вовлеченность их в дела школы, например, «День открытых дверей для родителей».

– Информирование (электронное) об успехах детей и делах школы.

– Консультирование родителей и другие варианты.

Таким образом, несмотря на проблемы и трудности, которые затрудняют сегодня выстраивание диалога между семьей и школой, такой диалог возможен и должен быть реализован, иначе наше будущее под угрозой.

Список литературы

1. Дроздов Н.А. Социальное партнерство в образовании: сущность и содержание понятия / Н.А. Дроздов // Научная электронная библиотека «Киберленинка». – С.68–72 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-v-obrazovanii-suschnost-i-soderzhanie-ponyatiya (дата обращения: 07.011.2021).

2. Заславская О.В., Сальникова О.Е., Кожурова О.Ю. Социальное партнерство семьи и школы в сфере воспитания: векторы взаимодействия / О.В. Заславская, О.Е. Сальникова, О.Ю. Кожурова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №28. – С. 786–790.

3. Минушкина К.Э. Социальные проблемы российских семей в современных социально-экономических условиях [Текст] / К.Э. Минушкина, Е.А. Понкратова // Молодой ученый. – 2018. – №34 (220). – С. 73–74 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/220/52402/ (дата обращения: 06.11.2021).

Каменева Ирина Юрьевна
канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

СОВРЕМЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ

***Аннотация**: статья посвящена рассмотрению особенностей интериоризации традиционных семейных ценностей в условиях кризиса традиционной семьи, цифровизации всех сфер человеческой жизни, включая общение и взаимодействие между ребёнком и первичными агентами социализации (членами семьи (прежде всего матерью и отцом), учителями, сверстниками и др.). Выделены негативные аспекты влияния цифровизации на интериоризацию традиционных семейных ценностей, такие как делегирование родителями своих функций гаджетам, оттеснение учителя на позицию тьютора, консультанта, изменения коммуникативной среды. Отмечены пути интериоризации традиционных семейных ценностей в образовательном процессе школы.*

***Ключевые слова**: традиционные семейные ценности, социализация, воспитание, интериоризация, цифровизация.*

Кризис традиционной семьи отмечается как один из признаков социальной турбулентности в современном мире. Его сопровождают феноме-

ны нуклеаризации семьи, малодетности и чайлдфри, перераспределения гендерных ролей внутри семьи, феномен неполных семей после распада брака и изначально неполных (к примеру, мать и её ребёнок) и некоторые др.

Однако значение традиционной семьи для социализации и воспитания развивающегося человека (ребёнка, подростка, юноши) трудно переоценить, так как именно в рамках этого социального института он взаимодействует с важнейшими из первичных агентов социализации матерью и отцом в их биодетерминированных базовых статусах и ролях. Традиционная семья, теряя устойчивость, ослабляет воспитательное воздействие на личность подрастающих в ней детей и даже перестаёт выполнять ряд воспитательных функций. Ребёнок может столкнуться с распространением в семье различных девиантных практик: со злокачественной инверсией семейных ролей, с манифестацией семейного насилия под лозунгами традиционных семейных ценностей (когда отец-тиран при попустительстве матери-жертвы позиционирует насильственные действия по отношению к членам семьи как заботу о них и воспитание) и пр., что для развивающегося человека сопряжено с потерей ориентиров развития. Соединяясь с опасностями, которые несут факторы влияния других социальных институтов воспитания (а особенную роль в нашу эпоху «гаджетов в каждой руке» и Интернета играют средства массовой коммуникации), опасность кризиса традиционной семьи порождает риски пересмотра предназначения мужчины или женщины, переформатирования сексуальной ориентации на гомосексуальную, размывания гендерной идентичности и т. п.

В этот момент духовного и психологического неблагополучия, ценностной «растерянности» ребёнка школа может оказать ему профессиональную психолого-педагогическую поддержку, обозначить ориентиры развития. Однако воспитательную функцию семьи не может выполнить никакой другой социальный институт, включая школу, несмотря на то что учителя (а также сверстники, с которыми ребёнок контактирует в стенах школы) относятся к первичным агентам социализации. Структурирование ценностей воспитания в семье и школе и выявление приоритетов отмечается как один из путей взаимодействия семьи и школы на уровне ценностного согласования [5].

В школе дети общаются друг с другом и учатся этому, в том числе общению с противоположным полом, развивают навыки гендерно-ролевого поведения [2]. Оставаясь в одном поле общих жизненных обстоятельств, связанных со школой (одноклассники, ученики одной школы, ученики одной возрастной параллели из разных школ и др.), дети продолжают общаться и вне стен школы, дружить, ходить друг к другу в гости, знакомиться с укладом, ценностями, моделями поведения в других семьях. Родители друзей могут становиться референтной парой, а общение в кругу их семьи источником ценностных ориентаций для детей с дефицитарностью представлений о созидательных семейных ценностях, к которым мы, без сомнения, относим ценности традиционной семьи. Если в системе ценностей семьи друга (подруги) присутствуют традиционные семейные ценности – может происходить их интериоризация детьми из дефицитарных по этому параметру семей. Это может происходить как в непосредственном взаимодействии с членами семьи друга (например, при совместном проведении досуга), так и в общении и взаимодействии с друзьями, у которых традиционные системы ценностей уже интериоризованы, включены в личностную систему ценностей, определяют стратегии поведения.

Серьёзным вызовом для социальных институтов семьи и школы стала цифровизация. Ситуация, когда родители передоверяют свои функции гаджетам, не только создаёт опасность проникновения в ценностно-смысловую сферу ребёнка деструктивных ценностей, но и затруднение в интериоризации имеющихся в семье традиционных семейных ценностей, поскольку делегирован сам процесс воспитания и обучения, в котором, по мысли Б.Г. Ананьева, происходит присвоение продуктов общественного опыта и культуры, освоение определенных позиций, ролей и функций, в совокупности характеризующих социальную структуру личности [1].

Подобное делегирование мы наблюдаем при цифровизации образовательного процесса в школе (необходимо подчеркнуть, что речь в данном случае идёт о трансформационных изменениях на всех ступенях – от дошкольной до поствузовской). Педагог (воспитатель, учитель, преподаватель) оттесняется на периферию образовательного процесса, ему отводится тьюторская, консультативная роль. Взаимодействие между субъектами через электронного посредника ослабляется в личностном аспекте, «стремится» к переходу с уровня смыслов (личностных смыслов) на уровень значений; создаётся пространство, в рамках которого ценностно-смысловые сферы участников образовательного процесса могут оказываться вообще не задействованными.

Радикально меняется коммуникативная среда, окружающая развивающегося и социализирующегося человека. Коммуникативная среда является источником самоидентификации, выделяемой как этап развития личности и один из уровней интериоризации ценностей [4]. Цифровая коммуникационная среда виртуализируется, размывая границы между виртуальным и реальным миром, стирает социальные рамки в электронном пространстве, в связи с тем что люди разного возраста, пола и статуса общаются в одном поле [2], заполняется информационным шумом, дезинформацией, ложными ценностями, уничтожает иерархии ценностей, выстраивая их в один ряд, что порождает ценностный релятивизм, включая особенно опасный духовно-нравственный релятивизм.

Родителям и педагогам необходимо учитывать, что современные средства массовой информации и коммуникации, современная массовая культура задают два типа социализации: социализацию в реальном и цифровом мире. Дети (подростки, юноши) гораздо чаще, чем раньше, вольно или невольно знакомятся с различными семейными моделями, «которые в дальнейшем откладываются в сознании человека, в результате чего он стремится им следовать при создании собственной семьи» [6, с. 127]. Кроме того, чаще встречаются с двойными стандартами ценностей, в том числе и семейных [6, с. 127].

В школе интериоризация ценностей может происходить непосредственно в образовательном процессе. Во-первых, при освоении предметного содержания школьных учебных дисциплин (через включение в ткань содержание определённых научных и художественных текстов, теорий, примеров и пр.), во-вторых, в рамках специально организованного воспитательного процесса, представляющего собой систему воспитательных мероприятий (включение мероприятий определённой направленности).

Согласно культурологическому подходу содержание образовательного процесса презентует мир человеческой культуры, а значит несёт в себе вечные общечеловеческие и национальные ценности, в числе которых и традиционные семейные ценности. Важно, что одной из «особенностей семейных ценностей *(имеются в виду традиционные семейные ценности – прим.*

автора) выступает то, что они созданы общечеловеческой культурой, где соединяя в себе все человеческие свойства и качества (психологические, моральные, биологические), они служат базисом нравственности, поскольку человек есть там и тогда, где есть культура, семья» [3].

Таким образом, судьба традиционных семейных ценностей связана с воздействием на человека социальных институтов, понимаемых как институты социального воспитания, а сохранение этих ценностей есть вопрос сохранения традиционной человеческой культуры с созидательным гуманистическим потенциалом.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.

2. Kuznetsova V., Azhmukhamedov I. Advantages and Risks of Using the Digital Educational Environment. Gafurov I, Valeeva R (Eds) VI International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. May 27 – June 9, 2020. ARPHA Proceedings 3: 1369-1381. DOI: 10.3897/ap.2.e1369

3. Мустафаева Д.Ш. Семья как источник общечеловеческих и национально-этнических ценностей в воспитании и развитии личности / Д.Ш. Мустафаева // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №2 (51). – С. 96–98.

4. Огородников А.Ю. Роль интериоризации ценностей в становлении целостности личности / А.Ю. Огородников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – №2. – С. 3–6.

5. Щекина О.А. Семья и школа: согласование ценностей воспитания / О.А. Щекина // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – №1. – С. 80–84.

6. Браженская Н.Е. Трансформация семейных ценностей в условиях цифрового общества / Н.Е. Браженская, Н.Н. Османов // Образование и право. – 2021. – №6. – С. 126–131.

Ломова Дарья Николаевна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Бобровникова Наталия Сергеевна
преподаватель, ассистент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКА

***Аннотация**: в статье поднимается проблема семьи как главного института воспитания, непосредственно влияющего на развитие ребенка. Автором рассматривается понятие семьи, ее функции, а также ее роль в процессе развития учебной мотивации у подростков. Были рассмотрены психологические особенности учащихся пубертатного возраста, в частности отличительные черты их мотивации учения. С учетом специфики указанного возраста нами были даны рекомендации родителям с целью поддержки подростка в период развития учебной мотивации.*

***Ключевые слова**: учебная мотивация, семья, подростковый возраст.*

В современном мире большое внимание уделяется образовательным учреждениям как институтам воспитания подрастающего поколения.

Предъявление огромного количества требований к ним обосновывается тем, что именно в этих социальных структурах деятельность их сотрудников направлена на формирование зрелой и гармонично развитой личности ребенка. В школе дети проводят относительно большой и значимый период своей жизни, получая все необходимые знания, умения, навыки для своей дальнейшей жизнедеятельности. Но необходимо помнить, что с самого своего рождения и почти всю свою жизнь ребенок находится не в образовательном пространстве школы, а в семье.

Семья – это сложное социальное образование. Оно определяется как исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малая группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью [2].

Семья – это сфера жизнедеятельности, которая связана с удовлетворением членами семьи своих определенных потребностей. Вспомнив пирамиду потребностей А. Маслоу, можно выделить основные функции семьи как раз по потребностям ее членов. Перечислим некоторые из них [4].

Во-первых, это воспитательная функция, которая состоит в удовлетворении членами семьи их психологических потребностей в отцовстве, материнстве, взаимодействии с детьми, воспитании детей и самореализации себя в детях. Стоит также отметить, что данная функция имеет отношение и к социуму, так как именно семья является главным институтом воспитания, является первым этапом социализации подрастающего поколения, обеспечивает преемственность поколений. Чтобы дети могли передать следующему поколению свой опыт и опыт своих предков, традиции своей семьи, родителям необходимо дать им максимум психического, физического и социального здоровья.

Во-вторых, коммуникативная функция. Она состоит в удовлетворении потребности семьи в совместном досуге, взаимном культурном и духовном обогащении, что способствует духовному развитию. Благодаря коммуникации происходит личностный рост каждого члена семьи. Также, в зависимости от особенностей этой коммуникации, складывается психологический климат семье, который непосредственно влияет не только на супругов, но и на детей.

В-третьих, немаловажной является функция эмоционального обмена. Она предполагает знание членами семьи своих чувств и умение их выражать и переживать, что ведет к возникновению эмоционального обмена. Эта функция удовлетворяет потребности в любви, симпатии, уважении, признании другому, эмоциональной поддержки другого и его психологической защите.

Как видно из перечисленных функций, семья и ее деятельность является значимой для ребенка, его развития и личностного становления. Особенно это важно в подростковом возрасте.

Подростковый возраст – период в жизни человека от детства к юности, рамки которого от 10–11 до 14–15 лет (по классификации Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина). Это сложное и нестабильное время для ребенка, которое обусловлено как физиологическими и психологическими перестройками в организме (В.С. Мухина, А.Н. Яшкова, Н.Ф. Сухарева, Г.С. Абрамова и другие).

Основное противоречие данного возраста – желание «быть взрослым». Несмотря на это, у самого подростка еще отсутствует ощущение подлинной взрослости, что ведет к двум противоположным тенденциям: стремление к независимости («Я уже не ребенок») и неготовность к ответственности («Вы все еще за меня ответственны»). Как считает В.В. Чукреева, это ведет к возникновению в семье конфликтов, что влияет на благополучие ее психологического климата.

Среди основных новообразований личности в период пубертата особо значимы: становление нравственного сознания, самопознания, самосознания, самоотношения. Это время интенсивного формирования мировоззрения, системы оценочных суждений, нравственной сферы личности растущего человека. И любая возникшая перед ребенком проблема может повлиять на протекающие процессы – конфликт в семье, со сверстниками, учителями, трудности с учебой, успеваемостью и др.

Еще одной особенностью пубертата является эмоциональная нестабильность, которая проявляется в частых сменах настроения, аффективной «взрывчатости», что связанно с физиологической составляющей. По данным исследований доктора психологических наук Л.А. Регуш, 13 лет – возраст пика эмоциональной неустойчивости у мальчиков и девочек пубертатного периода.

Происходит изменение условий школьной жизни – значительно увеличивается количество учебных дисциплин, появляются новые преподаватели с разной системой требований к учащимся, усложняется изучаемый учебный материал, расширяются виды внеклассных и внешкольных занятий, возникает необходимость выстраивать новые отношения внутри класса и вне школы – что непосредственно влияет как на состояние учащегося, так и на перестройку важной структуры личности как мотивации учения.

Мотивация, по мнению американского доктора философии Б. Хоффмана, представляет собой изменчивый гибкий комплекс потребностей, побуждений, интересов и намерений. Учебная же мотивация – это сложная динамическая система, включающая иерархию мотивов, учебные цели и намерения, стратегии реагирования на трудности и неудачи в процессе учения, а также ожидания и представления, относящиеся к оценке собственного потенциала и собственных достижений ребенка, его успехов и неудач [1].

Учитывая сложность подросткового возраста, неустойчивое психологическое состояние ребенка в данный период, необходимо особенно ответственно подойти к вопросу роли семьи в жизни ребенка. Чувство безопасности и защищенности, благоприятный психологический климат в семье, а также эмоциональная поддержка со стороны родителей будет способствовать не только сглаживанию, упрощению прохождения подростками пубертата, но и гармоничному развитию личности, ее психических функций (в том числе и мотивации учения).

Успешное развитие когнитивных мотивов учения в подростковом возрасте определяется активным стремлением учащегося к самостоятельным формам учебной работы [5]. Это достигается в работе со сложным учебным материалом (его поиске, отборе, структурировании и др.), в стремлении учащегося самостоятельно строить познавательную деятельность за

пределами школьной программы, в различных формах самообразования. Свой вклад вносят и родители, которые могут помочь ребенку в выборе факультативных занятий, кружков, секций, соответствующих его интересам. Либо же в сотрудничестве с ребенком попробовать нестандартно подойти к выполнению учебного проекта, тем самым научив его связывать в единое целое учебу и уже имеющиеся способности и интересы.

Не менее значимым источником мотивации является чувство внутренней уверенности школьника в успешности овладевания им учебным материалом. Особенно важна фиксация на внутреннем удовлетворении подростка от успешно выполненного задания. Этого можно добиться с помощью самоконтроля и самооценки, в развитии которой должна принимать участие семья. При этом необходимо помнить следующее: «внешние факторы в процессе развития учебной мотивации способствуют трансформации их во внутренние» [3].

Выделим некоторые рекомендации родителям с целью поддержки подростка в период развития учебной мотивации:

1. Помогите своему ребенку осознать важность учения (для его развития, для его будущего и др.).

2. Научите подростка ставить перед собой четкие цели в любой деятельности.

3. Предложите ребенку совмещать «приятное с полезным», т.е. совмещать увлечения с учением (например, скучное задание по географии выполнить в виде творческого проекта).

4. Предъявляйте к подростку посильные требования и учите его самостоятельно формировать их к самому себе.

5. Всегда позитивно поддерживайте подростка: в ситуациях успеха, неудач, в период трудностей (как учебных, так и межличностных).

6. Сравнивайте совместно с ребенком его результаты настоящие и прошлые, прослеживайте их динамику.

7. Выслушивайте мнение подростка, совместно разбирая его достоинства и недостатки («Ты прав... / но...», «Мы согласны с твоим мнением... / но…»).

Родителям подростка нужно помнить, что именно в этот непростой возрастной период ребенку важно чувствовать присутствие в своей жизни взрослого, его поддержку и помощь.

Таким образом, семья играет важнейшую роль в формировании учебной мотивации подростка. Она обеспечивает благоприятный психологический климат для ребенка, необходимый для любой его деятельности и развития в целом.

Список литературы

1. Гордеева Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – №3. – С. 33–45 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennyaya-i-vneshnyaya-uchebnaya-motivatsiya-akademicheski-uspeshnyh-shkolnikov (Дата обращения: 30.10.2021).

2. Зацепина К.Н. Влияние семьи на развитие личности ребенка / К.Н. Зацепина // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №2. – С. 13–16 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://scienceforum.ru/2015/article/2015017946 (дата обращения: 02.11.2021).

3. Ткаченко Л.М. Моделирование процессов формирования учебной мотивации подростков / Л.М. Ткаченко // Концепт. – 2015. – № S1. – С. 21–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2015/75005.htm (дата обращения: 01.11.2021).

4. Чукреева В.В. Влияние семьи на развитие личности ребенка, его благополучие / В.В. Чукреева // Международный студенческий научный вестник. – 2013. – С. 180–183 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=25406679 (дата обращения: 01.11.2021).

5. Шляпникова О.А. Мотивация образовательной деятельности: учебное пособие / О.А. Шляпникова; Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 124 с.

Пономарева Татьяна Михайловна
канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой
Чукаев Олег Владимирович
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ВЫПУСКНИКАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

***Аннотация**: в статье в контексте различных факторов, оказывающих влияние на выбор старшеклассниками будущей профессии, рассматривается роль семьи как одного из значимых мотиваторов выбора молодым человеком профильного педагогического класса – исходной точки профессиональной траектории педагога. Приводятся и обсуждаются результаты мониторингового исследования профессиональных траекторий выпускников педагогических классов, проведенного в 2021 году в ряде регионов Российской Федерации.*

***Ключевые слова**: семья, педагогический класс, профессиональная траектория.*

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 г. на оказание государственных услуг (выполнение работ) Министерства просвещения России по теме «Исследование профессиональных траекторий выпускников педагогических классов».

Проблема профессионального выбора молодежи находится в поле интереса представителей разных социальных и гуманитарных наук: философии, социологии, психологии, педагогики. Это обусловлено значимостью проблемы как для социума, так и для самой личности, выбирающей профессиональную перспективу. Выбор будущей профессии, адекватный интересам, потребностям, ценностным установкам, индивидуальным особенностям человека, обеспечивает личности ее психологическое благополучие, стабильность профессионального развития, а обществу – продуктивность профессиональной деятельности индивида и его профессиональное долголетие, что для педагогической деятельности особенно существенно.

В нашем исследовании профессиональных траекторий выпускников педагогических классов мы определили следующую проблему: какие факторы оказывают влияние на профессиональный выбор выпускника педагогического класса и его последующую реализацию? Целью исследования стало выявление внешних и внутренних факторов, определяющих выбор профессиональных перспектив субъектом образовательного процесса в педагогическом классе, и анализ профессиональных траекторий выпускников педагогических классов для повышения эффективности системы допрофессиональной подготовки будущего педагога.

Анализ научных публикаций о роли семьи как фактора профессионального выбора молодого человека свидетельствует как о достаточно давних традициях в изучении проблемы, так и о выявленных тенденциях, подтверждающих высокую значимость семьи, как ближайшего окружения человека, в котором доминируют эмоционально-ценностные основания отношений, в принятии субъектами этих отношений тех или иных, в том числе принципиально важных, решений. Так, в работе социолога И.П. Поповой отмечается, что «в исследованиях образовательных и профессиональных траекторий молодежи с 1960-х гг. под руководством В.Н. Шубкина профессиональный выбор рассматривался также в связи с социальным статусом родителей, передачей в семье культурного и производственно-технического опыта. <…> В других исследованиях подтверждалась детерминация ценностных и профессиональных ориентации молодежи квалификационным и образовательным уровнем родителей, в качестве опосредующих факторов профессионального самоопределения анализировались условия и образ жизни родителей, качество досуга. Таким образом, процессы транслирования культурных ресурсов семьи исследовались достаточно интенсивно. <…> Современные российские исследования влияния ресурсов семьи на профессиональный выбор также сосредоточены на выработке образовательных стратегий в связи с ним» [5, с. 131, 132]. Ссылаясь на исследования Н.А. Александровой [1] и М.В. Даниловой [2], И.П. Попова подчеркивает: «Семейная ситуация, слаженность усилий семьи влияют на сформированность профессиональных планов, структуру профессионального самоопределения» [5, с. 133].

Вместе с тем психологи говорят, что «выбор профессии является для молодых людей первым обязательным, вынужденным выбором, которого они не могут избежать, хотя некоторые стремятся оттянуть момент как можно дольше или вообще переложить решение на ближайших взрослых – родителей, учителей, друзей» [4, с. 103].

В педагогических работах также фиксируется значимость семьи в профессиональном самоопределении молодого человека. Так, опираясь на данные исследования, проведенного в 2019 г. Лабораторией по проблемам современной семьи и семейной политики Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина с целью изучения профессионального выбора старшеклассников, определение роли семьи и школы в выборе профессии, оценки эффективности школьной профориентационной работы, специалисты отмечают: «Результаты исследования показывают, что основная тяжесть профессиональной ориентации, помощи в выборе сферы будущей трудовой деятельности молодого поколения лежит на плечах семьи. Мнение родителей и близких родственников

имеет определяющее значение в профессиональном выборе молодёжи. Семья и в настоящее время играет важнейшую роль в профессиональном самоопределении молодёжи. Так, 45,7% респондентов прислушались к мнению самых близких родственников: 20,5% респондентов указали, что на их выбор профессии повлияло мнение матери, 12,7% отметили влияние отца, 12,5% – других членов семьи. Для 14,5% ответивших решающую роль сыграла встреча с представителями профессии. На 9,1% респондентов оказали влияние друзья» [6].

О неоднозначности рассматриваемой проблемы свидетельствуют данные исследования, проведенное коллективом научных сотрудников Института семьи и воспитания РАО в ряде областных центров европейской части России и в Москве: «Наблюдения специалистов свидетельствуют, что многие современные родители строят воспитательный процесс, исходя из семейных традиций прошлых поколений. Однако XXI век столь стремителен, что традиционные семейные ценности безнадежно устаревают и не соответствуют нормам и ценностям современного общества. Возникает конфликт интересов между родителями и детьми, связанный, с одной стороны, с непониманием старшим поколением новых требований жизни, а с другой – с попытками детей преодолеть консерватизм устаревших семейных ценностей, идти в ногу со временем. <…> Одной из показательных иллюстраций устаревших подходов родителей к воспитанию детей в современных условиях может служить ориентация большинства семей на обязательное получение детьми высшего образования (67%). При этом родители руководствуются не столько амбициозными планами на будущее детей, сколько желанием создать для них благоприятные условия, гарантирующие стабильную занятость и успешное включение во взрослую жизнь» [3, с. 42].

В нашем исследовании в рамках мониторинга профессиональных траекторий выпускников педагогических классов использовалась процедура анкетирования выпускников последних четырех лет (2018–2021 гг.). На вопросы анкеты ответили 155 выпускников двенадцати регионов Российской Федерации. Анкетирование проходило в Google-формах, опросник включал ряд вопросов о мотивах выбора педагогического класса, ожиданиях от процесса обучения в педагогическом классе и их соответствии реальности, выборе дальнейшей образовательной и профессиональной перспективы и др. Один из вопросов был связан с факторами, повлиявшими на выбор педагогического класса как исходной точки профессиональной траектории: «Что в большей мере способствовало Вашему решению поступить в педагогический класс? Проранжируйте меру влияния следующих факторов. На первое место поставьте самый значимый, затем менее значимый и т. д. по степени убывания значимости: родители, родственники; учителя; друзья, знакомые; педагогические традиции членов моей семьи; уроки профориентации; дни открытых дверей в образовательных организациях; кино, художественная литература; другое».

Анализ полученных данных показывает, что в целом по выборке фактор «родители, родственники» занимает первое место (26% ответивших), что подтверждает значимость роли семьи в профессиональном самоопределении молодёжи и соотносится с представленными выше результатами исследований:

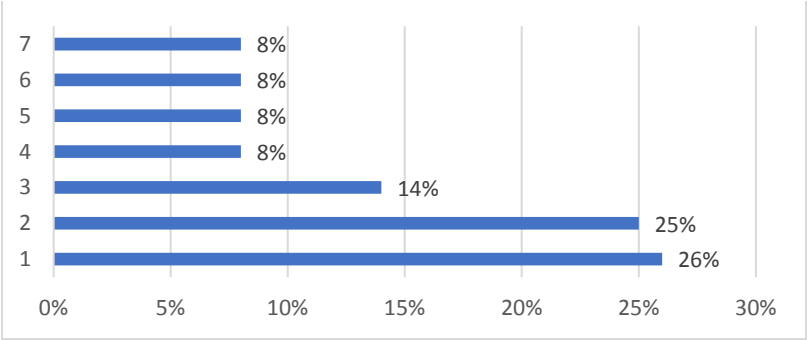


Рис. 1. Значимость факторов, повлиявших на решение поступить в педагогический класс

Вместе с тем данные по отдельным регионам показывают, что значимость фактора «родители, родственники» варьирует от наивысшей (данные по Кировской области: усредненное значение ранга 2,3) до наименьшей (данные по Волгоградской области: усредненное значение ранга 4,57). Аналогичная ситуация с фактором «педагогические традиции членов моей семьи», где также присутствует разброс данных в выборах выпускников педагогических классов по разным регионам РФ.

Мы полагаем, что результаты первого этапа нашего исследования свидетельствуют о необходимости продолжения исследования, на следующем этапе которого мы предполагаем проанализировать связи между всеми внешними и внутренними факторами, определяющими выбор профессиональных перспектив субъектом образовательного процесса в педагогическом классе, и выявить значимые корреляции, отражающие картину в целом.

Список литературы

1. Александрова Н.А. Профессиональное самоопределение подростков и юношества с позиции родительской семьи / Н.А. Александрова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – №4. – С. 90–96.

2. Данилова М.В. Профессиональное самоопределение в связи с социальной и семейной ситуациями развития / М.В. Данилова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – №2. – С. 78–86.

3. Дементьева И.Ф. Семья и школа: партнерство или противостояние? / И.Ф. Дементьева // Проблемы современного образования. – 2014. – №5. – С. 40–48.

4. Зотова Н.Н. Происхождение ошибок старшеклассников при выборе профессии и возможность их профилактики / Н.Н. Зотова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – №2. – С. 102–110.

5. Попова И.П. Профессиональный выбор: влияние культурных ресурсов семей российских специалистов / И.П. Попова // Социологические исследования. – 2013. – №11. – С. 130–140.

6. Свадьбина Т.В. Профессиональный выбор школьников (по материалам социологического исследования) / Т.В. Свадьбина, В.В. Ретивина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, №2 (27) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-vybor-shkolnikov-po-materialam-sotsiologicheskogo-issledovaniya (дата обращения: 22.11.2021).

Сочнева Анна Владимировна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОЙ СИТУАЦИИ НА УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

***Аннотация**: в статье представлен обзор исследований социального интеллекта у несовершеннолетних, а также факторов, воздействующих на его развитие, включая особенности влияния семейной ситуации. Представлен анализ отечественных исследований, направленных на изучение влияния стилей семейного воспитания на развитие социального интеллекта у подростков. Отмечено, что гиперопека, попустительский, авторитарный стили семейного воспитания негативно влияют на уровень развитости у них социального интеллекта. Указывается, что в благополучных семьях уровень социального интеллекта у детей находится в пределах возрастной нормы.*

***Ключевые слова**: социальный интеллект, неблагополучные семьи, стиль семейного воспитания, подростки группы риска.*

В последние годы отечественные и зарубежные ученые проявляют большой интерес к изучению проблемы развития социального интеллекта у несовершеннолетних. Многие авторы (Ю.Н. Емельянов, Д.В. Ушаков, Дж. Гилфорд и др.) считают, что хорошо развитый социальный интеллект лежит в основе успешной адаптации. Чем выше будет его уровень, тем лучше у детей и подростков будет получаться преодолевать преграды, встречающиеся на пути достижения различных целей, грамотно выстраивать взаимоотношения и управлять своим эмоциональным состоянием, что сделает их дальнейшую жизнь проще.

Данное положение дел напрямую связано с тем, что в нынешней действительности, которая характеризуется постоянным изменением, современные подростки осваивают новые социальные знания и умения, способствующие не только пониманию и интерпретации происходящих изменений в социальной среде, но и анализу собственного поведения и поведения окружающих людей.

Сам термин «социальный интеллект» появился не так давно, чуть больше ста лет назад, в начале XX века. Первым ученым, который использовал данное понятие и дал ему определение, был Эдвард Ли Торндайк. Он описал социальный интеллект как способность человека добиваться успехов в межличностном взаимодействии, вести себя мудро и в соответствии сложившейся на данный момент ситуации.

Вслед за Э. Торндайком собственное определение дали также: Ф. Мосс и Е. Хант – способность ладить с другими; П.Е. Вернон – способность человека ладить с людьми в целом, обладание социальными техниками, легкость в общении, знания социальных вопросов, восприимчивость к стимулам со стороны других членов группы, а также понимание перемен-

чивости настроений или основных черт личности незнакомых людей [1]; и многие другие зарубежные (Г. Айзенк, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Д. Гоулман, Г. Олпорт, Р. Селман и др.), а также отечественные (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Е.И. Ишутина, М.Л. Кубышкина, В.Н. Куницына, А.Л. Южанинова и др.) исследователи.

В настоящее время под социальным интеллектом принято понимать индивидуально-личностное свойство человека, которое заключается в способности правильно понимать свое поведение и поведение окружающих, прогнозировать результаты своих действий, формировать отношение к своей личности, определять чувства и намерения людей по вербальным и невербальным признакам, полученным от них. Данное свойство личности выполняет регулирующую функцию в межличностном общении, обеспечивая успешную социально-психологическую адаптацию и социализацию.

Успешные социально-психологическая адаптация и социализация – важные составляющие в подростковом возрасте, так как в результате отсутствия данных процессов может наступить социальная дезадаптация, ведущая за собой множество трудно разрешаемых проблем. Именно поэтому особое значение приобретает диагностика социального интеллекта у подростков, который включает в себя следующие компоненты: когнитивный (социальные знания, память, интуиция, прогнозирование), коммуникативно-поведенческий (социальные восприятие, взаимодействие, адаптация), эмоциональный (социальная выразительность, сопереживание, саморегуляция).

На становление и формирование социального интеллекта оказывает влияние большая группа факторов, главная из которых это семья. Семейная ситуация, характерологические и поведенческие особенности родителей и близких родственников, с которыми регулярно контактирует растущий ребенок, отношения в семье, методы и формы семейного воспитания, отношение к ребенку влияют абсолютно на все сферы его жизни, в том числе и на развитие социального интеллекта.

Отправная точка формирования социального интеллекта – начало школьного обучения, когда увеличивается круг общения ребенка и развиваются сензитивность, социально-перцептивные способности, способность переживать за других людей без непосредственного восприятия их чувств, умение ставить себя на место другого человека. Именно это составляет базис описываемого нами явления.

С 50-х годов XX века ученые делали акцент на важности изучения роли среды в развитии подростка. Э. Эриксон считал именно пубертатный период важнейшим и сложным периодом в жизни человека, подчеркивал, что психологическая напряженность, сопутствующая формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, но и от духовной атмосферы среды, в которой человек живет и социализируется. Взаимодействие с обществом для подростка становится сложнее, что может привести к наступлению кризиса идентичности. И именно те подростки, у которых наиболее развит социальный интеллект, переживают данный период своей жизни легче по причине того, что умеют понимать и себя, и других.

Существует большое количество исследований взаимосвязи уровня социального интеллекта несовершеннолетних и семейной ситуации. Рассмотрим некоторые из них.

В исследовании, проведенном О.Н. Егоровой, было выявлено, что подростки имеют низкий уровень общих знаний о закономерностях начала, развития и исхода различных социальных ситуаций, имеют низкий уровень знаний о нормах, которые выступают регуляторами во взаимодействии и общении, а также о вербальных особенностях общения. О.Н. Егорова отмечает, что наблюдаемые трудности носят социальный характер и тесно связаны ситуацией семейно-педагогической запущенности. У тех подростков, которые воспитывались обоими родителями, не было выявлено существенных отклонений в уровне развитости социального интеллекта. Подростки, которые воспитывались в неполной семье, одним из родителей (матерью или отцом), в семьях, где один из родителей или оба были лишены родительских прав, в семьях, где родители вели противоправный образ жизни, а также имели различные зависимости, показали низкий уровень развитости социального интеллекта по 4 субтестам теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда. Несовершеннолетние, которые являются сиротами или социальными сиротами, также продемонстрировали низкие показатели по данной методике [2].

М.Б. Овчинникова и Ж.А. Барсукова считают, что учащиеся, у которых есть братья или сестры, обладают высоким уровнем эффективного взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Они используют более широкий репертуар социальных ролей. Ученые отмечают, что особенности детско-родительских отношений играют большую роль, чем состав семьи (полная или неполная). Так, в полных семьях отец, являясь авторитетной фигурой, влияет на уровень развития социального интеллекта у сыновей. В неполных семьях, наоборот, мать способствует развитию социального интеллекта дочерей. При этом, чем более непредсказуемо и непоследовательно мать осуществляет воспитательное воздействие, тем эффективнее развивается способность прогнозирования различных ситуаций у дочерей [3].

И.Ю. Филатова, опираясь на исследования В.С. Мухиной, описывает влияние типов семейного воспитания на уровень развития социального интеллекта подростков. Так, при авторитарном стиле семейного воспитания проявляется агрессивный способ взаимодействия подростка с окружающими. В семьях с попустительским стилем воспитания ребенок рискует стать эгоистичной и конфликтной личностью, что негативно сказывается на его общении с другими людьми. Подростки, которых гиперопекали, вырастают неактивными, молчаливыми и неспособными высказать свое мнение, вследствие чего им становится сложно выстраивать межличностные отношения [4].

Итак, социальный интеллект является индивидуально-личностным свойством человека, которое заключается в способности правильно интерпретировать свое поведение и поведение окружающих. Именно он помогает несовершеннолетним в грамотном построении межличностных отношений и эффективном взаимодействии. На развитие социального интеллекта влияет семейная ситуация. В семьях, которые находятся в трудной жизненной ситуации, и в семьях группы риска у подростков низкий уровень развитости компонентов социального интеллекта. В то время как у несовершеннолетних из полных благополучных семей хорошо развит социальный интеллект.

Список литературы

1. Андронникова О.О. К вопросу о роли социального интеллекта в социализации личности / О.О. Андронникова, П.С. Герасимова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – №4. – С. 120–125.
2. Егорова О.Н. Особенности социального интеллекта у интеллектуально полноценных подростков с девиантным поведением / О.Н. Егорова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2013. – С. 243–246.
3. Овчинникова М.Б. Связь социального интеллекта с особенностями семейного воспитания старшеклассников / М.Б. Овчинникова, Ж.А. Барсукова // Сборник научных работ студентов Республики Беларусь «НИРС 2011» / редкол.: А.И. Жук (пред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – С. 467.
4. Филатова И.Ю. Семья как фактор формирования социального интеллекта в подростковом возрасте / И.Ю. Филатова // Современная психология: теория и практика. – 2015. – С. 298–301.

Сычева Анна Ивановна
бакалавр, студентка
Научный руководитель
Бобровникова Наталия Сергеевна
преподаватель, ассистент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ТРЕВОЖНОСТЬ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ. ЗНАЧИМОСТЬ СЕМЬИ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНАМ

Аннотация*: в статье рассмотрена проблема тревожности, которая занимает особое место в современном научном знании. Поэтому неудивительно, что этой теме посвящено очень большое количество исследований. Автор отмечает, что поддержка родителей играет большую роль в подготовке детей к экзаменам.*

Ключевые слова*: школьная тревожность, подростковый период, семья, общий государственный экзамен, поддержка.*

Школьная тревожность – понятие, включающее различные аспекты стойкого школьного эмоционального неблагополучия. Она проявляется в волнении, повышенной обеспокоенности на уроках, в классе, в ожидании отрицательного отношения к себе, негативной оценки со стороны педагогов, ровесников. Ребенок стабильно чувствует свою аномальность, неполноценность, не уверен в правильности своих действий и решений [1].

Изучением феномена школьной тревожности занимались отечественные и иностранные ученые, такие как А.Д. Андреева, Л.А. Головей, А.И. Захаров, В.В. Зоткин, А.В. Микляева, А.В. Петровский, А.М. Прихожан, П.В. Румянцева, Е.Ф. Рыбалко, Ч. Спилбергер, Дж. Тэйлор, Е.Е. Шотт и др. К примеру, А.Л. Вегнер, Е.Н. Новикова, О.А. Слепичева выделили несколько причин появления школьной тревожности – неблаго-

получные отношения со сверстниками или особенности взаимодействия с учителем, чрезмерная перегруженность, завышенные требования со стороны родителей. Е.Ю. Брель, А.М. Прихожан отразили в своих работах причины появления тревоги, а также способы ее предотвращения и коррекции. Например психологическая работа с детьми и подростками, направленная на выработку и усиление уверенности в себе, умения вести себя в трудных ситуациях, знакомя их с содержанием и условиями этих ситуаций, обсуждая возможные трудности, обучения конструктивным моделям поведения в них [2; 3]. И.В. Дубровина в своей работе отметила рост числа тревожных детей, характеризующихся неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью, повышенной тревожностью [2].

Объясняя подходы к исследованию подросткового возраста, можно отметить, что многие исследователи смотрят не только на значение подросткового возраста, но и на временные рамки.

Курт Левин описывал подростковый кризис, как период отсутствия уверенности и конкретности, которые приводят к нестабильности поведения подростка, а сам подростковый период он считал одним из наиболее значительных и скоротечных. В подростковый период расширяется жизненное пространство индивида, как в географическом смысле, так и в социальном. Но главным новообразованием считается расширение пространства во временном измерении. Это является одним из главных новообразований этого возраста. Подросток может планировать на годы вперед, у него есть цели, планы, мечты, но это планирование отличается от планирования взрослого. Особенность планирования подростка состоит в том, что его будущее строится мире взрослых, который он не знает, и который является для него идеальной формой. Поэтому такой тип планирования больше похож на идеальный жизненный путь, ведь подросток часто опирается на идеализированные им формы и сценарии. Подросток, представляет себя в будущем и планирует его в своих мыслях исходя из представлений о себе. Немецкий и американский психолог Курт Левин говорит, что в подростковом возрасте членство в группах меняется. Человек переходит из детской группы во взрослую. Однако стоит отметить, что во взрослую группу он еще не вошел. Следовательно, его можно считать маргинальным человеком – он больше не хочет находиться в группе, в которой его принимают, но и не разрешают присоединиться к более привилегированной группе [4].

Вильям Штерн, говорил о подростковом возрасте, как о периоде, когда подросток сталкивается с внешним миром. Чтобы преодолеть переживания стресса, подросток должен понять и согласиться со своей позицией и своими желаниями, открыть собственное «Я». Так, В. Штерн вводит термин «серьезная игра» для описания поведения характерного только для подросткового возраста, связанного с желанием понять себя, свои сильные стороны и способности. Примеры серьезной игры: выбор профессии и подготовка к ней; занятия спортом, вовлеченность в юношеские организации. Серьезная игра очень значима для развития подростка, потому как в ней подросток учится «укрощать свои цели, закалять свои силы, устанавливать отношение к разнообразным типам интересов, что возникают у него и которые он должен понять» [5].

Говоря о подростковом возрасте, можно прийти к выводу, что подросткам очень важно сформулировать представление о себе, сформи-

ровать мировоззрение, найти место в новой системе отношений и все это нужно делать на фоне физических изменений. Следует отметить, что подростковый период становится кризисным из-за того, что подросток ищет свое место, свое единственное «я», которое не может быть принято внешним миром и особенно миром взрослых.

Стоит отметить важность семьи во время подготовки подростков к экзаменам. В частности, именно родители в основном вселяют уверенность детям в своих силах или же, напротив, усиливают беспокойство, помогают, волнуются и переживают из-за недостаточно высоких оценок [6]. В период подготовки и сдачи ОГЭ тяжело не только девятиклассникам, но и их родителям.

Сама процедура ОГЭ способна вызывать определенные затруднения у определенных типов подростков. К примеру, некоторым детям сложно удерживать высокую степень выносливости в течение всего экзамена, тревожные ребята испытывают стресс от самого факта ограниченного времени. Родители должны принимать в расчет личностные особенности своего ребенка.

В процессе подготовки к экзаменам важно снизить у ребенка стресс и тревогу, а также создать соответствующие условия для занятий, оказать психологическую поддержку.

Психологическая поддержка – это один из ключевых моментов, предопределяющих благополучность подростка при сдаче общего государственного экзамена. У взрослых появляется множество шансов, для демонстрации ребенку своего удовлетворения его достижениями или усилиями. В значительной степени важно, также обучить подростка разнообразные задачи, создав установку: «Ты сможешь это сделать, я в тебя верю» [6].

Представим, как существенно снизить напряжение и тревожность ребенка и обеспечить подходящие условия для занятий.

Организация режима – недопустимо перегружать организм во время подготовки, исключить занятия в ночное время, чередование учебной и физической деятельности, включение коротких перерывов во время подготовки.

Составление индивидуального плана подготовки – помощь в организации работы по подготовке к экзаменам, важно правильно распределить время, отдав предпочтение более трудоемким и сложным для понимания темам.

Желательно провести пробный экзамен – подготовить несколько вариантов тестирований, так у подростка появится умение концентрироваться на заданиях, ориентироваться во времени.

Создание поддерживающей психологической атмосферы за счет более частого контакта с ребенком – во время перерывов между его занятиями, за общим приемом пищи, вечером перед сном, возможно, рассказать о своих собственных переживаниях на экзаменах и иных испытаниях и об опыте их успешного преодоления.

Поэтому в профилактике и преодолении тревожности перед ОГЭ у подростков существенную роль играет обеспечение ребенка требующимся набором средств и способами действий, разработка личностных действующих вариантов поведения.

Подготовка к экзаменам – сложный период в жизни подростка. Поэтому необходимо создать определенную среду, в которой старшеклассник сможет полноценно подготовиться к итоговой аттестации, не абстра-

гируясь, имея личное пространство для обучения. Важно, чтобы семья оказывала поддержку ребенку не только в сам период сдачи экзаменов, но и во время всего периода подготовки.

Список литературы

1. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Перовского. – М.: Академия, 2014. – 288 с.
2. Микляева А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2016. – 248 с.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб., 2017. – 192 с.
4. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб.: Сенсор, 2000. – С. 166.
5. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология / Л.Ф. Обухова. – М., 1996.
6. Методические рекомендации для самостоятельной подготовки к ОГЭ / ФИПИ. – 2020.

Цзо Цин
аспирант
УО «Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В КИТАЙСКОЙ СЕМЬЕ

***Аннотация**: в статье рассмотрено музыкальное воспитание детей в китайской семье, которое традиционно опирается на ряд фундаментальных положений философии, психологии и педагогики: роль музыкального искусства в мире, деятельностная природа развития психики ребенка, развитие теории музыкального восприятия, исполнения и сочинения музыки. Традиции семейного музыкального воспитания были заложены в Китае еще известными философами, мыслителями Конфуцием, Мо Цзы, Лао Цзы, музыковедом Сыма Цянь. Семейные музыкальные традиции в Китае насчитывают не одно тысячелетие, сравнение семейного музыкального воспитания в разных странах показывает, что долговременность традиций, их многоплановость обеспечивают успешность развития музыкальных способностей детей, а ряд выявленных педагогических условий обеспечивают актуализацию в семье ценностей музыкального воспитания и продуктивность семейного музыкального образования.*

***Ключевые слова**: музыкальное воспитание, китайская семья, эмоциональное воздействие музыки, педагогические условия, семейные музыкальные традиции.*

Музыка обладает наибольшей силой эмоционального воздействия на человека, а поэтому служит одним из важных средств формирования высоких нравственных и эстетических качеств личности. Музыкальное искусство, отражая жизнь во всем ее многообразии, расширяет кругозор человека, обогащает его духовный мир. Особое значение приобретает в этом случае начальный этап приобщения детей к музыкальному искусству, который осуществляется в семье. Недаром известный русский педагог

А.С. Макаренко считал, что воспитывает ребенка все: люди, вещи, явления, но на первом месте стоят родители и педагоги.

Как показали исследования венгерских, китайских, немецких и российских ученых, дети, занимающиеся музыкой, обладают лучшей реакцией, быстрее усваивают счёт, легче ориентируются в пространстве. Была отмечена также прямая связь между музыкальными и математическими способностями ребёнка (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, А.В. Кенеман и другие) [1; 2].

Начальный этап музыкального обучения в семье является той базой, на основе которой происходит становление личности ребенка, развитие его музыкальных способностей, воспитание нравственности. Проблемой нашего исследования стало выявление условий музыкального воспитания детей в китайской семье.

Необходимость разрешения противоречия между важностью семейного музыкального воспитания и недооценкой его в современном обществе повышает актуальность данной работы. Усугубляет положение и то, что многие родители не знают, как его осуществлять (отсутствуют необходимые методические разработки и рекомендации). Необходимо осознание того, что семейное музыкальное воспитание не обязательно должны осуществляться профессионалами, что каждый родитель способен заложить фундамент музыкальных вкусов и потребностей своего ребенка. В отличие от программ по музыке для общеобразовательной школы (нивелирующих требования для всех обучающихся), в семье есть возможность учитывать индивидуальные способности и потребности каждого ребенка.

Поскольку в современном мире проявляется тенденция разобщения детей и родителей, то объединение семьи на основе преданности музыкальному искусству способствует ее сплочению, а если семья устойчива, то и государство укрепляет свои позиции. Все вышеизложенное подчеркивает своевременность и актуальность обращения к заявленной проблеме.

Методологической базой исследования стали:

– Философские взгляды на роль музыкального искусства в жизни человека и государства (Платон, Аристотель, Лао Цзы, Конфуций, Г.-Ф. Гегель, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, П. Флоренский и др.).

– Фундаментальные положения педагогики и психологии XX века о деятельностной природе развития личности (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Д.Б. Эльконин и др.).

– Разработка теории подражания в фундаментальной науке: Платон, Аристотель, Ж. Пиаже, Д.М. Болдуин, Э. Торндайк, Г. Тард, Д. Уотсон.

– Разработка современными исследователями особенностей семейного музыкального воспитания (Н.А. Ветлугина, А.Н. Зимина, А.В. Кенеман, Л.Р. Мадорский и др.).

– Развитие теории музыкального восприятия (Б.М. Теплов, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, Б.С. Мейлах, Ю. Кремлев, Н.Л. Лейзеров и др.).

– Разработку групп (систем) методов, используемых в музыкальном обучении и воспитании (Э.Б. Абдуллин, Т.П. Королева, Е.С. Полякова, Г.М. Цыпин, Л.В. Школяр и др.).

Следует отметить, что музыкальная педагогика всегда обращалась к философии и гносеологии для осознания и решения своих собственных проблем.

Так, например, в древнекитайской философии важным моментом является идея об изначальной музыкальности мира. Конституционной сущ-

ностью каждой вещи реального мира является звук, а в совокупной целостности все звуки мироздания составляют музыку. Музицирование, например, Сыма Цянь (древнекитайский философ и музыковед) рассматривает как процесс ментальной концентрации, в результате которого человек воспринимает гармонию мира и действует как ретранслятор мировых частот. В таких условиях цель музыки – предотвращать бесчинства и излечивать страдания народа [3]. Являясь своеобразным отражением мироздания, музыка, в своем непосредственном звучании, позволяет человеку использовать ее как источник информации об устройстве мира, музыка приобретает статус онтологической категории и позволяет описывать Вселенную [4].

По-разному рассматривали в древнекитайской философии и сущность развития, изменения человека. Конфуций (551–479 до н.э.), например, признавал божественную волю и судьбу источником движения и изменения в мире. Источник развития лежит вне человека. Мо Цзы (479–381 до н. э.), в противовес Конфуцию, доказывал, что человек – творец своей судьбы. Эта позиция делает самого человека источником изменений, обосновывает его самоизменение, саморазвитие. Альтернативных взглядов придерживался и ЛаоЦзы (VI–V вв до н.э.), утверждая отсутствие божественной воли в процессе движения и изменения вещей. Таким образом, можно с достаточной точностью сделать вывод, что музыка играла в древнем Китае значительную роль как модель мироздания и онтологическая категория, обусловливающая изменения человека, общества и государства для достижения ими мировой гармонии, т.е. развивающая функция музыки являлась одной из ведущих, четко осознаваемой и общепризнанной.

Проанализировав состояние семейного музыкального воспитания в мире и сравнив его с музыкальным образованием в семьях Китая, можно констатировать следующее: в китайских семьях учитываются наиболее важные обстоятельства жизни в первичной ячейке социума, которые обеспечивают успешное музыкально-эстетическое развитие детей. Выявленные обстоятельства можно определить как *педагогические условия эффективного семейного музыкального воспитания детей*.

Опора семейного воспитания на культурологический, аксиологический и деятельностный подходы является важным педагогическим условием. Можно отметить также и принципы развивающего обучения в коллективной и индивидуальной творческой деятельности, которые при всех прочих условиях очень четко прослеживаются в китайских семьях. Трудолюбие китайского народа, вошедшее в пословицы и поговорки, повышают ценность музыкального воспитания для целостного развития личности ребенка, т. к. включают детей в различные виды как индивидуальной, так и групповой музыкальной деятельности.

Создание эмоционально-благоприятной атмосферы в семье в процессе музыкальных занятий с детьми имеет немаловажное значение: эмоционально-психологический комфорт обусловливает позитивное отношение ребенка к занятиям музыкой. Стремление подражать родителям в музыкальной деятельности несет в себе важный продуктивный результат – вся эстетическая деятельность детей протекает в обстановке благожелательности и обеспечивает семейную сплоченность.

Для успешного семейного музыкального воспитания значимым является свобода выбора методов, форм и средств музыкальной творческой

деятельности в семье (существующей в двух формах – индивидуальной и коллективной): пение, игра на музыкальных инструментах, танцы и т. д.

Музыкально-эстетический материал, используемый в семейном воспитании, обладает определенной эмоциональной выразительностью, использование которой позволяет усилить воспитывающий и развивающий характер музыкальной деятельности в семье. Таким образом следует вывод: опора на особенности музыкального восприятия, сопутствующее оформление зрительного ряда, повышение эстетизации семейного пространства через использование литературно-музыкальных, игровых, музыкально-театрализованных форм, подключение к семейному музыкальному воспитанию телевидения, кино (игровых и мультфильмов), CD, радио и компьютерных сайтов, программ, игр и т. д. – является значимым педагогическим условием.

К педагогическим условиям успешного музыкального воспитания в семье относится и наличие в доме музыкальных инструментов (классических, народных, современных). Помочь родителям в их сложной работе помогают специально изданные для семейного пользования методические разработки, самоучители, компьютерные программы, музыкальные развивающие игрушки и т. д.). Умение родителей и старших детей использовать все эти возможности, включая исполнение на музыкальных инструментах, обеспечивает эффективность семейного музыкального воспитания.

Следует отметить также, что важнейшим педагогическим условием являются семейные музыкальные традиции. Совместное пение детей и родителей, домашние танцы, игра на музыкальных инструментах, проведение домашних музыкальных праздников, посещение концертов, музыкальных фестивалей, проведение бесед с детьми о музыке различных народов и стран, чтение вслух литературы о музыке и музыкантах не только развивает музыкальный кругозор молодого поколения, но и обеспечивает преемственность семейных музыкальных традиций.

Эмпирические данные, полученные в процессе наблюдений за китайскими семьями, показали следующее: дети, в семьях которых есть музыкальные инструменты, создана развивающая музыкальная среда, долгое время существуют музыкальные традиции, – лучше адаптируются к школьным музыкальным занятиям, у этих учеников лучше проявляются музыкальные способности, они чище интонируют в процессе сольного и хорового пения, развитые музыкально-слуховые представления позволяет детям лучше откликаться на музыкальные художественные образы в своих рисунках, танцах, ритмических движениях и пластическом интонировании, они знают больше композиторов (отечественных и зарубежных) и т. д.

Итак, музыкальное воспитание детей в китайской семье опирается на ряд фундаментальных положений философии, психологии и педагогики. Традиции семейного музыкального воспитания были заложены в Китае еще известными философами, мыслителями Конфуцием, Мо Цзы, Лао Цзы, музыковедом Сыма Цянь. Семейные музыкальные традиции в Китае насчитывают не одно тысячелетие, сравнение семейного музыкального воспитания в разных странах показывает, что долговременность традиций, их многоплановость обеспечивают успешность развития музыкальных способностей в семьях, а ряд выявленных педагогических условий обеспечивают актуализацию в семье ценностей музыкального воспитания и продуктивность семейного музыкального образования.

Список литературы

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 413 с.
2. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А.Н. Зимина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 14–116.
3. Сыма Цянь. Юэ шу (Трактат о музыке) / Сыма Цянь // Исторические записки (Ши цы). Т. 4. – М.: Наука, 1986. – С. 77–92.
4. Тарапата-Більченко Л.Г. Філософія музики: навчальний посібнік для студентив та магістрантів факультету мистецтв / Л.Г. Тарапата-Більченко. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – 76 с.

Чирикова Эльвира Илкамовна
педагог дополнительного образования, заведующая
Центр психолого-педагогической помощи детям и молодежи «Нур»
г. Альметьевск, Республика Татарстан
магистрант
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан
Меркурьева Юлия Борисовна
заведующая
МБДОУ «Д/С ОР №5 «Колокольчик» г. Альметьевска»
г. Альметьевск, Республика Татарстан
Научный руководитель
Каюмова Альбина Рамилевна
доцент
Институт филологии и межкультурной коммуникации
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация*: следует отметить, что в последние годы большое внимание уделено возрастным особенностям дошкольников при овладевании иностранным языком, поиску мотивации детей к изучению языков. Ведь цель иноязычного дошкольного образования – создание человека как индивидуальности. Результаты исследования статьи приводят к выводу, что основным источником мотивации для дошкольника в обучении иностранному языку является его внутренние психические силы, его психоэмоциональное состояние, которые формируются в среде дошкольника: дома с родителями; в саду с друзьями и педагогами.*

Ключевые слова*: мотивация, дошкольный возраст, иностранный язык, психоэмоциональное состояние.*

Актуальность статьи обуславливается продолжающимся активным исследованием в освоении иностранного языка детьми дошкольного воз-

раста. Однако при этом многие аспекты исследования интерпретируются достаточно разнопланово, остаются спорные, проблемные моменты в их истолковании.

Итак, для всех стало очевидным, что без знания иностранных языков современному человеку обойтись невозможно. Поэтому объектом внимания последнего десятилетия является процесс обучения иностранному языку детей дошкольного возраста. Иностранный язык прочно входит в дошкольное образование, демонстрируя свою привлекательность, легкость в освоении, интерес и потенциальные возможности для развития ребенка. Активно ведется подготовка кадров, способных преподавать иностранный язык детям.

Новые социально-экономические условия делают необходимым изучение иностранных языков как средства межкультурного, делового и личностного общения. Все вышеперечисленные обстоятельства обуславливают интерес к проблемам раннего обучения детей иностранным языкам.

Все больше родителей начинают уделять внимание обучению детей английскому языку как можно раньше. Ученые отмечают высокие способности малыша к восприятию языка, что сложнее дается детям в школьной и взрослой жизни.

Как правило, сложность обучения иностранному языку дошкольников вызывает мотивация. Кроме того, подвижность, неусидчивость и сконцентрированность внимания на занятии требует огромных усилий, как со стороны ребенка, так и со стороны педагога.

Поэтому в данной статье мы обратимся к рассмотрению особенностей развития детей 5–6 лет, субъектов иноязычного дошкольного образования.

Действительно, ребенку данного возраста требуются внутренние психические силы для освоения иностранного языка, что является источником мотивации ребенка.

Для исследования данной проблемы было использованы: результаты мониторинга образовательной деятельности контрольной группы детей (6 человек), их психологическое состояние на основе диагностического материала 8 цветового Теста Люшера для детей.

Цветовой Тест Люшера используется для оценки эмоционального состояния и уровня нервно-психической устойчивости, выявления внутриличностных конфликтов и склонности к депрессивным и аффективным реакциям.

В процессе диагностического обследования дошкольнику предъявляются восемь различных по цвету карточек, и предлагается сделать выбор наиболее привлекательных цветов на момент тестирования. Набор карточек предъявляется дважды. Обследование можно проводить с помощью компьютера, ноутбука и смартфона при наличии интернета. Результаты диагностики возможно получить сразу же.

По результатам мониторинга освоения содержания образовательной программы на начало учебного года у всех детей контрольной группы выявлен высокий показатель.

В ходе обследования у детей выявляется уровень овладения необходимыми навыками и умениями по следующим образовательным областям: социально-коммуникативное развитие, физическое развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие.

Общие результаты освоения основной образовательной программы и результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Общие результаты освоения основной образовательной программы на начало учебного года и результаты диагностики психологического состояния дошкольника

№ п/п	Имя, возраст	Результат диагностики (8 цветовой тест Люшера)	Результаты освоения программного материала на начало учебного года	Примечание
1.	Р*****, 5 лет	Эмоциональная напряженность, 4 из 12 (старается воздерживаться от участия в новых делах, опасаясь, что они принесут лишь одни неприятности)	высокий	Воспитывается опекуном.
2.	Д****, 5 лет	Незначительная тревожность, 1 из 12 (крайне беспокойное состояние, которое может ослабить способность к концентрации внимания)	высокий	Воспитывается в полной семье
3.	А*****, 5 лет	Эмоциональная напряженность, 4 из 12 (нервное напряжение может достичь такой степени, что способность к концентрации внимания может быть ослаблена)	высокий	Воспитывается в полной семье
4.	Р******, 5 лет	Незначительная тревожность, 0 из 12 (старается создать прочный фундамент надежного и удобного будущего)	высокий	Воспитывается в многодетной семье
5.	С****, 5 лет	Незначительная тревожность, 0 из 12 (ставит перед собой высокие цели)	высокий	Воспитывается в полной семье
6.	Э******, 5 лет	Незначительная тревожность, 0 из 12 (жаждет испытать жизнь во всех ее проявлениях, изучить все ее возможности и жить полнокровно)	высокий	Воспитывается в полной семье

Кроме этого, в индивидуальном порядке дошкольникам был предложен тест-вопросник для исследования уровня комфортности ребенка в детском саду, диагностики ситуации дома.

Результаты исследования показывают доброжелательное отношение детей к дошкольному образовательному учреждению, желание посещать детский сад, встречаться с друзьями, проявили желание работать в детском саду во взрослой жизни. Результаты диагностики ситуации

дома также говорят о доброжелательных взаимоотношениях дома. При вопросе о том, с кем бы ты пошел кататься на карусели, 50% детей ответили, что взяли бы с собой обоих родителей, 1 ребенок выделил маму (ребенок воспитывается в опекунской семье) и 2 детей выделили из членов семьи – папу.

По результатам исследования можно с уверенностью сказать, что контрольная группа дошкольников готова к формированию лексического запаса иностранного языка, так как созданы благоприятные условия для его освоения со стороны родителей (законных представителей), педагогического состава дошкольного образовательного учреждения.

Высокий уровень социально-коммуникативного развития детей говорит о благоприятной среде внутри дошкольной группы, среди детей. Что также очень важно для психоэмоционального состояния ребенка.

Список литературы

1. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком [Текст] / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – №5. – С. 24.

2. Гуревич К.М. Психологическая диагностика: учебное пособие / К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. – М.: УРАО, 1997.

3. Безруких М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет. Руководство по тестированию и обработке результатов / М. Безруких, Л. Морозова. – М.: Новая школа, 1996. – С. 44.

ЮВЕНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Лаврентьев Максим Владимирович
канд. юрид. наук, доцент
Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ТРУДОМ В ИСПРАВИТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗАВЕДЕНИИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ «АМ-УРБАН» В ГЕРМАНИИ В НАЧАЛЕ XX В.

Аннотация*: статья посвящена методам воспитания трудом в колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Ам-Урбан» в начале XX в. в Германии. Рассказывается об условиях и особенностях воспитательного процесса, о процессе воспитания и обучения трудом несовершеннолетних правонарушителей.*

Ключевые слова*: Германия, XIX век, «Ам-Урбан», несовершеннолетние правонарушители, колония, наказание, пенитенциарная система.*

Борьба с преступностью несовершеннолетних в 20–30-х годах XIX в. постепенно вышла на новый этап развития. Вместо отправления несовершеннолетних правонарушителей в тюрьму стали создаваться специализированные исправительно-воспитательные заведения, где юные правонарушители находились и отбывали срок своего наказания вплоть до истечения срока или вплоть до совершеннолетия. По всей Европе начали создаваться земледельческие колонии и ремесленные приюты. Во Франции была создана «Меттрэ» – земледельческая колония на 700 человек, в Швейцарии – «Бехтелен», в Германии – знаменитый «Суровый Дом» («Раугхаус»), основанный пастором И.Х. Вихерном. Государство и общество всеми силами старались вернуть «преступных» детей на путь законности, тем самым превратив их, путем воспитания и обучения, в законопослушных граждан. Несколько статей на эту тему уже вышли [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Ситуация с ростом преступности несовершеннолетних в Западной Европе была катастрофической. По мнению профессора В.В. Микляшевского, приведенному в «Трудах Первого Съезда представителей русских исправительных заведений для малолетних» в 1882 г., «всем хорошо известно, что с 1848 года количество малолетних преступников увеличивается по всей Европе в удивительной прогрессии. Есть государства, в которых процент малолетних преступников до 16 лет достигает почти 10% всех преступников» [10, с. 210].

В Германии в 20–30-х годах XIX века стали открываться ремесленные приюты и земледельческие колонии для содержания несовершеннолетних правонарушителей. Одним из таких исправительно-воспитательных

учреждений являлся «Институт для нравственно-испорченных детей Ам-Урбан», находившийся в Целлендорфе, недалеко от Берлина. «Ам-Урбан» возник в 1824 г. по инициативе «Общества воспитания нравственно-испорченных детей в Берлине». Первые почти семьдесят лет своего существования заведение пребывало в Берлине, ничем особенным не выделяясь, пока, наконец, для него не было построено «громадное четырехэтажное здание, с большими участками земли (13 гектаров)» [1, с. 48].

Приют вмещал в себя до 300 детей – «мальчиков и девочек (200 и 100). Мальчики в возрасте до 14–15 лет; девочки есть и старше – до 18 лет. Заведение внутри устроено просто, но хорошо: высокие комнаты, большие окна, широкие коридоры, поскольку хватает средств – цветы и картины, идеальная чистота» [1, с. 359].

Лишь продажа земли, «принадлежавшей обществу в центре Берлина, и полученный таким образом капитал дал возможность построить за городом, в 6 ½ часа езды от Берлина, на вновь приобретенном участке земли новое здание института» [11, с. 7].

По свидетельству очевидца, И. Шнеерсона, который не раз бывал в «Ам-Урбане», «когда вы из Берлина проедете ½ часа с Ванзеенбаха до станции Целлендорф и по прекрасной дороге мимо красивых вилл и домиков попадете в Ам-Урбан, то вас приятно удивит здание в легком готическом стиле. Тут же впереди тянутся огороды, где в летний день вы неизменно застанете группу воспитанников, работающих там под наблюдением воспитателя. Когда через красивые ворота вы мимо изящного садика проходите в главный подъезд, то при входе вас не может не поразить общее впечатление красоты и простора, которое вас оставляет вестибюль» [11, с. 7].

Вестибюль здания строился с расчетом, «чтобы питомцы заведения вступали в институт не как в исправительное заведение, а как в храм, где царят красота, изящество и любовь» [11, с. 7].

Прежде всего, практиковалось исправление трудом. Проводились занятия в школьном саду. Школьный сад «занимает довольно обширную площадь и распадается, так сказать, на несколько отделений. Все воспитанники института, во-первых, работают на полях и огородах, как простые крестьяне. Они сеют, очищают поле от плевел, собирают плоды, трудятся тут, как любой рядовой крестьянин» [11, с. 16]. Лучшим ученикам «отдаются самостоятельные клумбы, на которых они по своему вкусу выращивают овощи и цветы. Затем существуют клумбы для общей обработки, на которых дети познают великое значение коллективного труда. Ряды клумб заняты торговыми и промышленными растениями: дети близко знакомятся и сами выращивают те растения, из которых потом вырабатываются ткани или такие вещества, как чай и т. д.» [11, с. 16].

Сад состоял из «нескольких отделений. В одном находится, так сказать, кухонный отдел. Девочка должна тут же на грядке вырастить, например, кочан капусты и потом сварить его на особой ученической плите школы. Рядом же помещается пчельник: перед ним клумбы пестрых цветов, где на глазах детей пчелы собирают цветочную пыль и переносят ее в ульи. Там дети наблюдают многосложную и интересную жизнь пчелиного царства» [11, с. 17].

В саду также «небольшая площадь отведена сельскохозяйственному опытному полю в нем различным культурам. Тут дети на практике знакомятся с завоеваниями науки в этой области. На их глазах производятся опыты с искусственным одобрением, искусственным опылением на цветках картофеля на других» [11, с. 17].

Небольшое отделение сада было посвящено плодовым растениям и их культуре. «Наконец, последний отдел сада непосредственно примыкает к школьному преподаванию естествоведения. Ботаника преимущественно проходится летом перед грядками на широких дорожках, на которых стоят школьники. Этот отдел в свою очередь имеет три подотдела: систематика растений, их морфология и биология» [11, с. 17].

Для девочек в «Ам-Урбане» «тоже устроен отдельный зал для игр, в котором не столько играют, сколько работают в виде игры. В этом зале помещаются четыре отделения: 1) уход за грудными детьми, 2) детский сад, 3) детские игры и 4) отделение для танцев» [1, с. 57]. Интересно, что в отделении «уход за грудным ребенком» помещаются все рациональные предметы для детей грудного возраста: люлька, корзинка, подушечка, детское белье, детские рожки, бутылки, аппараты для кормления детей» [1, с. 57].

А.М. Рубашева, российская исследовательница в области исправления несовершеннолетних правонарушителей, посетившая «Ам-Урбан» в 1910 г., отмечала, что в колонии существовала пожарная команда, «состоящая из 20–25 человек, имеет особую форму, в нее вступают лишь самые крепкие мальчики. Они выполняют упражнения, учатся своему делу и во время больших собраний находятся на своих постах» [9, с. 362].

Методы воспитания трудом в колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Ам-Урбан» были направлены на максимальный результат исправления и возвращения в законопослушную жизнь, спасения от криминалитета возможно большего количества бывших «малолетних преступников».

Список литературы

1. Гришаков Н.П. Детская преступность и борьба с нею путем воспитания / Н.П. Гришаков. – Орел: гос. Изд-во, Орловск. отд, 1923.

2. Лаврентьев М.В. Германская колония для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX – начале XX вв. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Образование и педагогика: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 дек. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – ISBN 978-5-907313-97-2.

3. Лаврентьев М.В. Специфика поощрений и взысканий в германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.Н. Сулимин // Общество и наука: векторы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 18 дек. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

4. Лаврентьев М.В. Воспитание и обучение в германской колонии для несовершеннолетних преступников Раугхаус в XIX в. – нач. XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Мастерство педагога: от вопросов к решениям: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 30 окт. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

5. Лаврентьев М.В. Институт «старших братьев» в германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей Раугхаус в XIX – начале XX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 6 нояб. 2020 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2020.

6. Лаврентьев М.В. Исправительная колония для несовершеннолетних правонарушителей «Ам-Урбан» в Германии во второй половине XIX – начале XX вв. // Педагогика, психология, общество: актуальные исследования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 19 март 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

7. Лаврентьев М.В. Германский педагог – пенитенциарист И.Х. Вихерн об исправлении и воспитании несовершеннолетних правонарушителей // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 авг. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

8. Лаврентьев М.В. Иоганн Хинрих Вихерн, немецкий педагог, основатель и первый директор германской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Раугхаус» в XIX в. / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июля 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

9. Рубашева А.М. Особые суды для малолетних и система борьбы с детской преступностью. Т. 1 / А.М. Рубашева. – М., 1912.

10. Труды Первого съезда представителей русских исправительных заведений для малолетних. – М.: Изд-во К.В. Рукавишникова, 1882.

11. Шнеерсон И. Воспитание нравственно испорченных детей в воспитательном заведении «Ам Урбан» близ Берлина / И. Шнеерсон. – М., 1912.

Лаврентьев Максим Владимирович
канд. юрид. наук, доцент
Поволжский институт управления им. П.А. Столыпина
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Саратов, Саратовская область

ФИНАНСИРОВАНИЕ ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКОЙ КОЛОНИИ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ «МЕТТРЭ» ВО ФРАНЦИИ В XIX В.

***Аннотация**: статья посвящена теме финансирования французской колонии «Меттрэ». Рассказывается об источниках финансирования, из каких средств формировался бюджет колонии.*

***Ключевые слова**: Франция, XIX век, несовершеннолетние правонарушители, «Меттрэ», исправительная колония, пенитенциарная педагогика, финансирование.*

Рост преступности среди несовершеннолетних во Франции в первой половине XIX в. заставил власти задуматься об организации специализированных учреждений для содержания несовершеннолетних преступников. Французские тюрьмы для этого явно не подходили из-за суровости содержания арестантов, поэтому правительство обратилось к широкой общественности с предложением организовать частные исправительно-воспитательные заведения для содержания малолетних нарушителей закона. Общественность откликнулась на призыв властей, и по всей стране стали возникать ремесленные приюты в городах и земледельческие колонии в сельской местности. Некоторые исправительные заведения сочетали в себе и занятия ремеслом, и занятия сельским хозяйством в воспитательно-исправительных целях. Детей отправляли в колонии по приговорам судов.

Одной из самой знаменитой колоний для содержания несовершеннолетних преступников является «Меттрэ» [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Она была органи-

зована французскими филантропами Деметцем и де Куртейлем в 1839 году, «при содействии так называемого «Отеческого общества». Это заведение послужило образцом для многих других, основанных и во Франции, и в разных странах Европы» [1, с. 84]. Колония была открыта близ города Тура, для этого де Куртейль пожертвовал своим фамильным имением.

Финансирование земледельческой колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» складывалось из нескольких источников. Сразу же по основании колонии граф Леон де Урш пожертвовал 160 000 франков. Поступили «…десятитысячные вклады Бенжамена Делессера, Жиро, госпожи Обер и других лиц, около 80 000 франков, оставленных Меттрэ по завещаниям, масса ежедневных частных приношений, ежегодные взносы 78 департаментских советов, 19 апелляционных палат и большого числа судов первой инстанции, муниципальных советов, ученых обществ, жюри, школ и т. д. обеспечивают судьбу колонии, которая, по всеобщим отзывам, является образцом своего рода, так что с первых же лет своего существования породила множество подобных заведений во Франции, и даже в Англии вызвала подражания» [11, с. 385].

Также, по мнению М.Н. Капустина, «во Франции на исправительные приюты, особенно на колонию «Меттрэ», употреблены весьма значительные средства. С 1840 по 1849 год пособия от казны и частные пожертвования составляли 2 300 000 франков; правительство, в этот период времени, выдало 600 000 франков вспоможения и платило за каждого содержавшегося в колонии; сверх того члены каждого суда выдают ежегодной по 100 франков. На первоначальное обзаведение каждого приюта полагается от 250 до 300 тысяч франков, а «Петит Рокьетт» стоила 5 000 000 франков» [2, с. 630–631].

«Меттрэ», как образцовая земледельческая колония для несовершеннолетних правонарушителей, «обходилась крайне дорого; но эта дороговизна оправдывается теми благими результатами, которыми справедливо гордится эта колония. Правительство сознало это и выразило свое участие тем, что оказывает колонии материальную поддержку, отпуская ежегодно около 70 сантимов на каждого колона. Другими материальными средствами Меттрэ являются: личные средства, частные пожертвования и пособия от департаментов» [1, с. 103].

Колония зарабатывала деньги и получала определенный доход. По сообщению А.Р.Ж. Лепелетье, «граф Гаспарен, с его опытностью в сельском хозяйстве, давая отчет за 1854 год о сельских работах в Меттрэ, говорит, что несмотря на препятствия вследствие неблагоприятной погоды, продукты ее земли получили значительное приращение. Так, в 1850 году, валовой доход простирался до 31 309 франков, в 1852 г. – до 62 339, в 1854 г. – до 92 787. В числе улучшений он указывает на очистку полей от камней, дренаж, введение порядка и очереди в засевании участков, очистку земли от дурных трав, большее производство» [10, с. 64].

Помощь от французского правительства также была очень значительна. «До 1 января 1853 года вспомосуществования, оказанные детским исправительным заведениям, простирались уже до 4 424 785 франков 47 сантимов, и из них 2 267 203 франков 22 сантима были собраны частными подписками, балами, лотереями и т. п. Правительство, кроме того, выдавало постоянно на каждого малолетнего колониста от 60 до 90 сантимов в день и полное одеяние, при его поступлении в колонию; в настоящее время поденная плата, выдаваемая правительством, снизошла до 70 и 60 сантимов средним числом» [12, с. 181].

Также, по мнению П.Н. Ткачева, «правительство, с похвальной проницательностью на этот раз, поняло все великое значение этих новых учреждений; оно не только распространило на них право, которым до сих пор пользовалось только государство – содержать и воспитывать детей, уличенных в преступлениях; но стало выдавать им денежную поддержку; так например на содержание арестантов в этих колониях оно отпускает по 70 сантимов в день на человека, и 70 франков в два года на их платье, так что, круглым числом, каждый заключенный стоит правительству 80 сантимов в день» [11, с. 56].

Финансирование земледельческой колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» было весьма важно для дела исправления малолетних арестантов и возвращения их в нормальную, законопослушную жизнь.

Список литературы

1. Альбицкий Е. Исправительно-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников и детей заброшенных в связи с законодательством о принудительном воспитании / Е. Альбицкий, А. Ширген. – Саратов: Типография Губернского земства, 1893.

2. Капустин М.Н. Московский исправительный приют / М.Н. Капустин // Вестник Европы. – 1871. – №8.

3. Лаврентьев М.В. Воспитание и обучение несовершеннолетних правонарушителей во французской земледельческой колонии Меттрэ (вторая половина XIX в. – начало XX в.) / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 18 февр. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

4. Лаврентьев М.В. Основание и первые годы существования французской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» в XIX в. / М.В. Лаврентьев // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: материалы Регион. науч.-практ. конф. (Тула, 17 июня 2021 г.) / редкол.: С.В. Пазухина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

5. Лаврентьев М.В. Методы воспитания трудом несовершеннолетних преступников во французской земледельческой колонии Меттрэ (вторая половина XIX в. – начало XX в.). / М.В. Лаврентьев, А.В. Косырев // Педагогика, психология, общество: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июня 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2020.

6. Лаврентьев М.В. Фредерик-Огюст Демец – основатель и первый директор французской земледельческой колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» (вторая половина XIX в.) / М.В. Лаврентьев // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 15 апр. 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

7. Лаврентьев М.В. После выпускного: дальнейшая судьба колонистов из французской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» в XIX в. / М.В. Лаврентьев // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: материалы Регион. науч.-практ. конф. (Тула, 17 июня 2021 г.) / редкол.: С.В. Пазухина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021.

8. Лаврентьев М.В. Патронат во французской колонии для несовершеннолетних правонарушителей «Меттрэ» в XIX в. / М.В. Лаврентьев // Общество, педагогика, психология: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 мая 2021 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – ISBN 978-5-907411-34-0.

9. Лаврентьев М.В. Распорядок рабочего дня колониста из «Меттрэ», французской колонии для несовершеннолетних правонарушителей в XIX в. / М.В. Лаврентьев // Актуальные вопросы права, экономики и управления: материалы III Всерос. науч. конф. (Ульяновск, 30 апр. 2021 г.) / редкол.: Т.А. Макарова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – ISBN 978-5-907411-30-2.

10. Лепелетье А.Р.Ж. Земледельческая и пенитенциарная колония Меттрэ / А.Р.Ж. Лепелетье. – СПб., 1869.

11. Ткачев П.Н. Рабоче-воспитательные заведения для несовершеннолетних преступников / П.Н. Ткачев // Юридический вестник. – 1864. – №43.

12. Щербань Н. Меттрэ – исправительная колония для малолетних преступников. Из дорожных заметок. Статья Первая / Н. Щербань // Отечественные записки. – 1866. – №18.

Лебединец Наталия Викторовна
канд. полит. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО В ГРАЖДАНСКОМ ПРОЦЕССЕ: К ВОПРОСУ ЗАЩИТЫ ПРАВ И ИНТЕРЕСОВ ДЕТЕЙ

***Аннотация**: в статье рассматривается институт представительства, установленный законодательством РФ и наделяющий представителя правом совершать от имени представляемого лица все процессуальные действия в гражданском процессе, при этом основное внимание автор уделяет законному представительству. Исследуется роль законных представителей (родителей) в части осуществления ими деятельности по защите прав и интересов детей.*

***Ключевые слова**: представительство, гражданский процесс, защита прав и интересов детей, законное представительство.*

Представительство как правовое явление, бесспорно, хорошо известно современному обществу, поскольку базовые представления о представительстве сложились еще в римском праве. В России судебная реформа императора Александра II закрепила базовые принципы судопроизводства, и в 1864 году в Устав гражданского судопроизводства (глава вторая «О поверенных») был включен развернутый перечень лиц, которые не могли быть поверенными в судах. В настоящее время положения о представительстве нашли свое закрепление в Гражданском кодексе РФ, в Семейном кодексе, в Уголовном кодексе РФ, в кодексах процессуальных отраслей права. И если в публичном процессе решение задачи соблюдения интересов всех участников судопроизводства возлагается на уполномоченные государственные органы, то в диспозитивном гражданском процессе соблюдение предъявляемым законом требований – это задача самого заявителя. Способствовать решению этих задач призван институт представительства, выполняющий в гражданском процессе важную правозащитную функцию [3, с. 23].

Анализ п. 1 ст. 182 Гражданского кодекса Российской Федерации позволил нам дать следующее определение представительства – это «отношение, в силу которого сделка, совершенная представителем от имени представляемого в силу полномочия, основанного на доверенности, указании закона либо акте уполномоченного на то государственного органа или органа местного самоуправления, непосредственно создает, изменяет и прекращает гражданские права и обязанности представляемого» [2].

Востребованность института представительства определяется тем, что в жизни человека довольно много ситуаций, когда нет возможности самостоятельно обратиться в определенные инстанции или суды по различным причинам – например, если лицо не достигло возраста совершеннолетия, или состояние здоровья не позволяет лицу самостоятельно обратиться в суд за защитой своих прав и законных интересов, либо лицо находится за пределами РФ. Самой распространенной причиной обращения к институту судебного представительства является желание заявителя найти помощь в лице

профессионалов, владеющих особыми знаниями и навыками представительства. С помощью представителя можно реализовывать личные неимущественные и имущественные права. Но есть сделки, при осуществлении которых требуется присутствие самого гражданина – например, оформление доверенности или составление завещания, что регламентировано положениями Гражданского кодекса РФ. При этом не стоит сводить полномочия представителя исключительно к процедуре заключения сделок – так П.В. Крашенинников указывает, что представитель, кроме заключения сделок, может быть уполномочен и на совершение иных юридических действий, а также он совершает фактические действия [2, с. 43]. В связи с этим вызывают заинтересованность иные подходы к пониманию института представительства, например, М.Ю. Дороженко определяет рассматриваемый институт более широко – институт представительства охватывает все нормы права, регулирующие отношения, в рамках которых одно лицо (представитель) оказывает юридическое содействие другому лицу (представляемому) в приобретении и реализации субъективных прав и обязанностей последнего в его отношениях с третьими лицами, включая определённые предписания конституционно-правового характера и нормы процессуальных отраслей права. Преобладающее место в указанном комплексном (многоотраслевом) институте занимают гражданско-правовые нормы [4, с. 16].

Закон устанавливает несколько видов представительства: в соответствии с законом или законное; в соответствии с волей представляемого (по доверенности) – договорное. Словосочетание «законное представительство» отчасти является условным, и не следует его трактовать буквально, чтобы не создалось ложное представление, что все иные виды представительства являются незаконными. О такой «ловушке» нас предупреждают исследователи института представительства [6, с. 202].

К основным признакам законного представительства исследователи относят: тот факт, что представитель действует без доверенности; тот факт, что происходит полное замещение представляемого лица по необходимым процессуальным действиям; тот факт, что законный представитель наделяется полным объемом полномочий.

Необходимость существования законного представительства в юридической науке обосновывается тем, что лицо из-за проблем с дееспособностью не имеет физической возможности высказать свою волю по выбору представителя, в связи с чем доверенное лицо назначается в соответствии с нормами закона. В отношении несовершеннолетних необходимость существования законного представительства обосновывается тем, что в силу возраста дети не в состоянии самостоятельно защищать свои права и законные интересы.

В соответствии со ст. 48 ГПК РФ граждане вправе вести свои дела в суде лично или через представителей, при этом представитель вправе совершать от имени представляемого лица все процессуальные действия (ст. 54 ГПК РФ). Согласно ст. 52 ГПК РФ права, свободы и законные интересы недееспособных или не обладающих полной дееспособностью граждан защищают в суде их родители, усыновители, опекуны, попечители или иные лица, которым это право предоставлено федеральным законом. Согласно ч. 4 ст. 53 ГПК РФ полномочия законных представителей подтверждаются представленными суду документами, удостоверяющими их статус и полномочия. Статья 64 Семейного кодекса РФ прямо указывает на то, что родители являются законными представителями своих детей. Конституционное право на судебную защиту прав и свобод гаран-

тируется каждому гражданину РФ. Это конституционное положение относится ко всем гражданам независимо от их возраста. Законодатель подчеркивает, что именно родители должны осуществлять защиту прав и интересов детей. Родители имеют возможность защищать интересы своих детей во всех сферах жизни, независимо от того, на территории какого государства требуется такая защита. Родители могут осуществлять защиту прав и интересов своих детей в суде без специальных полномочий (без доверенности). Для этого им достаточно предъявить документ, подтверждающий факт происхождения ребенка от конкретных родителей (свидетельство о рождении ребенка) [5].

Гражданский кодекс РФ содержит нормы, ограничивающие круг возможных представителей. Данное ограничение направлено на предотвращение возможного конфликта интересов между представителем и его поверенным. А вот ч. 2 ст. 64 Семейного кодекса прямо запрещает родителям представлять интересы своих детей, если органом опеки и попечительства установлено, что между интересами родителей и детей имеются противоречия. Кодекс отмечает, что в случае разногласий между родителями и детьми орган опеки и попечительства обязан назначить представителя для защиты прав и интересов детей.

Анализ научных публикаций и материалов судебной практики показывает, что отдельные положения ГПК РФ, регулирующие отношения, связанные с участием представителя в гражданском процессе, требуют модернизации, а некоторые вопросы требуют серьезной аналитической проработки, что в результате приведет к внесению изменений и законодательство. На практике можно встретить случаи злоупотребления правом со стороны процессуальных представителей, возникают и ситуации, когда они прямо действуют во вред лицу, интересы которого представляют. При этом случаи привлечения процессуальных представителей к гражданско-правовой ответственности за некачественное ведение дел практически уникальны [3, с. 24–25]. В случаях законного представительства факты злоупотребления также известны, несмотря на то что законные представители обычно находятся в близких родственных связях с лицами, интересы которых они представляют. Такие недобросовестные представители откровенно пренебрегают положением Семейного кодекса РФ о том, что защита прав и интересов несовершеннолетних детей – это обязанность родителей.

Список литературы

1. Гонгало Б.М. Представительство и доверенность: постатейный комментарий главы 10 Гражданского кодекса РФ / Б.М. Гонгало, П.В. Крашенинников. – М.: Статут, 2019. – С. 43.

2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 №51-ФЗ (ред. от 16.12.2019). – М.: Юристъ, 2020.

3. Гук В.А. Представительство в гражданском процессе: правозащитная функция и актуальные вопросы совершенствования законодательства / В.А. Гук // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2014. – №2 (28). – С. 23.

4. Дороженко М.Ю. Гражданско-правовое регулирование представительства: проблемы теории и законодательства: автореф. дис. … канд. юрид. наук / М.Ю. Дороженко. – М., 2007. – С. 16.

5. Семейный кодекс Российской Федерации (актуальная редакция с комментариями по состоянию на 19.09.2021) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://skodeksrf.ru/rzd-4/gl-12/st-64-sk-rf (дата обращения: 28.10.2021).

6. Стрыгина А.В. Законное представительство в гражданском судопроизводстве: вопросы теории и практики / А.В. Стрыгина // Вестник гражданского процесса. – 2017. – №2. – С. 202.

Тронина Елизавета Геннадьевна
канд. полит. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

КОНСТИТУЦИОННОЕ ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

***Аннотация**: в статье рассматриваются вопросы конституционно-правового регулирования ценностных основ воспитания юных поколений граждан России. Автором подчеркивается особое значение принятых в 2020 г. поправок к Конституции РФ, направленных на сохранение и защиту традиционных ценностей, культуры многонационального российского народа, укрепление института семьи, материнства, отцовства и детства, подтверждение необходимости создания государством наилучших условий для всестороннего развития и воспитания детей как «важнейшего приоритета государственной политики России». Обосновывается мнение о том, что приоритетной задачей воспитательной политики государства является создание наиболее благоприятных условий для формирования всесторонне развитой, способной к мирному созиданию, гармоничной личности ребенка, его развитие и совершенствование на основе системы российских духовно-нравственных ценностей и традиций, гармонично включенных в современный контекст и адаптированных к меняющимся условиям жизни современного общества. Закрепляющие ценностные основы воспитания конституционно-правовые нормы задают импульс и магистральное направление развитию воспитательной политики нашего государства на долгосрочную перспективу.*

***Ключевые слова**: Конституция, воспитание, образование, традиции, ценности.*

Современная Конституция Российской Федерации как Основной Закон государства, имеющий высшую юридическую силу и прямое действие, закладывающий базовые основы функционирования всех сфер общества, является ключевым фактором социально-политической стабильности и устойчивого развития нашего государства в современном динамично трансформирующемся мире. Однако глубокое осознание природы конституционных норм приводит к выводу о том, что Конституция формирует не только юридический фундамент общественной и государственной жизни, но также и ее духовно-нравственные основы, закладывает принципы, ценности и идеалы, являющиеся важнейшей опорой социального развития. Значительное число норм, в особенности после принятия в 2020 г. поправок к Конституции РФ, направлено на сохранение и защиту традиционных ценностей, культуры многонационального российского народа, укрепление института семьи, материнства, отцовства и детства, закрепление необходимости создания государством наилучших условий для всестороннего развития и воспитания детей как «важнейшего приоритета государственной политики России» (ст. 67.1) [1]. Важно подчерк-

нуть, что в конституционно-правовых нормах наиболее ярко прослеживается идея воспитания юных поколений граждан России в духе традиционных ценностей и культурных традиций, которые складывались в ходе многовековой истории, развивались, претерпевали определенные трансформации и были переданы потомкам, чтобы они знали и не теряли свои корни и, во многом благодаря этому, сохраняли жизнестойкость перед лицом современных вызовов и испытаний.

Внесение данных норм в Конституцию РФ обозначило важный вектор развития системы нормативно-правовых актов, регулирующих сферу образования в Российской Федерации. В значительной степени тенденцию усиления воспитательного компонента образовательного процесса отражают изменения, внесенные в текст Федерального закона «Об образовании в Российский Федерации». В частности, речь идет об особом акценте именно на воспитательной составляющей в определении понятия «образование», которое, помимо приобретения обучающимся различных знаний, умений и навыков, а также всестороннего гуманистически направленного развития личности обучающегося, включает также процесс формирования у него необходимых ценностных установок. Для кого и для чего необходимых? Безусловно, и для самого человека, и для всего нашего общества и государства, обеспечить суверенитет, территориальную целостность и национальную безопасность которого не возможно без воспитания настоящих и будущих поколений граждан России в духе «социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирования у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [2].

Необходимость разработки в образовательных организациях рабочих программ воспитания, которые должны реализовываться в урочной и внеурочной деятельности совместно с семьей и другими институтами социализации, закреплена в Федеральном законе «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» «по вопросам воспитания обучающихся» [3]. В духе конституционных поправок речь идет о необходимости его осуществления на фундаменте традиционных российских ценностей; при этом успешной реализации данного процесса должна содействовать трансформация структуры основных общеобразовательных и профессиональных образовательных программ посредством включения в них примерной рабочей программы и календарного плана воспитательной работы.

В конституционных нормах подчеркивается обеспечиваемый государством приоритетный характер и главенствующая роль семейного воспитания детей, необходимость традиционного понимания брака и семейных ценностей, охраны и защиты материнства, отцовства и детства. Однако, в случае невозможности осуществления семейного воспитания детей, государство обязуется взять на себя родительскую заботу о них. С учетом содержащихся в Конституции РФ норм о необходимости консолидации усилий государства,

общества и семьи по формированию, сохранению и укреплению национально-культурной идентичности юных поколений российских граждан, их гуманистического воспитания на основе духовно-нравственных традиций многонационального народа России реализуются, в частности, «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепция развития дополнительного образования детей», федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», и др. Так, в последнем документе в качестве фундаментальной опоры воспитательной деятельности определяется сложившаяся в ходе многовекового историко-культурного развития России система духовно-нравственных ценностей, – «таких, как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [4].

Таким образом, приоритетной задачей и главным ориентиром воспитательной политики государства является создание и стимулирование наиболее благоприятных условий для формирования всесторонне развитой, способной к мирному созиданию, гармоничной личности ребенка, его развитие и совершенствование на основе системы российских духовно-нравственных ценностей и традиций, гармонично включенных в современный контекст и адаптированных к меняющимся условиям жизни современного человеческого общества. Закрепляющие ценностные основы воспитания конституционно-правовые нормы задают импульс и магистральное направление развитию воспитательной политики нашего государства на долгосрочную перспективу.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 11.11.2020).

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 13.11.2020).

3. Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 №304-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/

4. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 №996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/a308e4ee261bdfe8d83c3582a0944e291b33fce6/

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ БРАКЕ И МЕЖПОКОЛЕННОЙ СЕМЬЕ

Подпругина Виктория Викторовна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»
г. Москва

DOI 10.31483/r-99865

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ БРАКАХ

Аннотация*: рассматриваются особенности эмоционального воспитания в семьях родителей с разной национальностью. В ходе пилотажного исследования выделены преобладающие стили эмоционального воспитания в русских, венгерских и русско-венгерских семьях по отношению к детям предподросткового возраста. Установлено, что благополучные семьи, независимо от принадлежности родителей к национальности, транслируют эмоциональный стиль воспитания по типу «эмоциональный воспитатель».*

Ключевые слова*: эмоциональный стиль воспитания, национально-гомогенные, национально-смешанные семьи.*

Мы, вслед за авторами, выделяем семьи родителей с разной национальностью в особый тип, именуемый: национально-смешанная семья, разноэтническая семья, гетероэтническая семья, семья с этнодифференциальным составом, национально-своеобразная семья [1]. Такие семьи создаются на основе смешанных браков между представителями различных национальностей. Исследования по воспитанию детей в таких семьях значительно уступают по количеству исследованиям однонациональных семей. Интерес к таким семьям возрастает в связи с ростом миграции, урбанизации, межэтнических контактов. В соответствии с национальностью родителей выделяют, национально-гомогенные и национально-смешанные типы семей.

В ранее проведенных исследованиях мы ставили задачи: определить конкретно-личностные отношений ребенка в современной семье: «отношение к матери»; «отношение к отцу»; «отношение к матери и отцу как родительской чете»; «отношение к братьям и сестрам»; «отношение к бабушке; дедушке и другим взрослым близким родственникам». Эмпирическим путем установлено, что дети младшего школьного возраста предпочитают отношения с мамами отношениям со всеми другими родственниками; в своих предпочтениях ребенок младшего школьного возраста чаще демонстрирует отношение к родительской паре, чем к отцу; общение с бабушками и дедушками наименее значимо для младших школьников [3];

определить с опорой на письменные отчеты представления родителей, как о причинах возникновения, так и о паттернах поведения в демонстрации эмоций радости и страха [4]; проанализировать, как родители распознают эмоции своих детей, имеющих задержку речевого развития [5]. Было показано, что учащиеся с тяжелыми нарушениями речи имеют низкий когнитивный уровень эмоционального развития, что проявляется в непонимании эмоциональных ситуаций, эмоционально неадекватном реагировании на ситуацию и неумение выразить чувства словами или действиями; эмоциональный интеллект родителей влияет на быстроту эмоциональных проявлений детей ($r = -0,59$ при $p = 0,00$) по коэффициенту Спирмена, чем ниже эмоциональный интеллект родителей, тем менее они способны распознать и понять эмоции детей и тем активнее ребенок склонен менять свои эмоциональные реакции; эмпатия родителей связана с умением распознавать эмоции ($r = 0,416$ при $p = 0,04$): чем выше уровень эмпатических способностей родителей, тем быстрее и лучше они распознают эмоции других людей, в том числе и детей; общий уровень эмоционального развития детей связан с умением родителей управлять своими эмоциями ($r = 0,514$, при $p = 0,01$), с их умением сопереживать, соучаствовать ($r = 0,721$, при $p = 0,00$): чем отзывчивее родитель, чем больше сочувствия он проявляет к ребенку, умеет его понять, тем выше уровень эмоционального развития ребенка.

Особую роль эмоциональному компоненту в детско-родительских отношениях отводил Д. Готтман [2]. Автор выделил эмоционально интеллигентные семьи и отметил, что «…эмоциональное воспитание больше похоже на искусство, оно требует осознанности, умения слушать и поведения, направленного на решение проблем, – того поведения, которое я и мои коллеги обнаружили, наблюдая за здоровыми, хорошо функционирующими семьями [Цит. по: 4, с. 44].

Мы предположили, что при условии благоприятного психологического климата в семье и согласованности воспитательных воздействий на ребенка в национально-смешанной семье так же, как и в национально-гомогенной, будет преобладать наиболее оптимальный и сбалансированный стиль воспитания. В связи с этим мы проанализировали характер детско-родительских отношений, посредством стилей эмоционального воспитания в двух типах семей: национально-гомогенные семьи (русские/венгры) и национально-гетерогенные семьи (русско-венгерские семьи) с целью выявить преобладающий стиль родительского эмоционального воспитания в выделенных группах.

Методика: «Тест самооценки: какого стиля воспитания вы придерживаетесь?» Дж. Готтмана. Уделяя особое внимание пониманию и принятию родителями эмоций, переживаемых детьми, автор выделил четыре стиля эмоционального воспитания. Стили эмоционального воспитания: отвергающий неодобряющий, невмешивающийся эмоциональный воспитатель [4, с. 45–55].

Анализируя классификацию стилей воспитания Д. Баумринд (Baumrind, 1967), дополненную Э. Маккоби и Дж. Мартином, можно соотнести отвергающий стиль эмоционального воспитания с индифферентным, неодобряющий с авторитарным, невмешивающийся с либеральным (попустительским), а стиль эмоционального воспитателя с авторитетным стилем. В

нашем исследовании решались следующие задачи: выявить воспитательные тенденции в национально-гомогенных: русских и венгерских семьях и в национально-смешанных: русско-венгерских семьях; провести сравнительный анализ особенностей родительского воспитания в русских и венгерских и национально-смешанных, русско-венгерских семья.

Эмпирические гипотезы:

1. Частотность гиперпротекции, как частного случая авторитарного стиля воспитания, в русских семьях выше, чем в венгерских.

2. Венгерские родители менее склонны контролировать своих детей.

3. Внимание к эмоциям и переживаниям ребенка, а также эмоциональное воспитание детей в русских семьях присутствует в большей степени, чем в венгерских.

4. При условии благополучной обстановки в семье в смешанных, русско-венгерских, семьях чаще используется наиболее оптимальный, с психологической точки зрения, стиль воспитания, нежели в национально-гомогенных семьях.

Участники исследования: семьи учащихся средней общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранного языка при Посольстве России в Венгрии, а также двуязычной русско-венгерской гимназии им. Кёрёши Чома Шандора, г. Будапешт (Kőrösi Csoma Sándor Baptista Gimnázium), из которых были сформированы три группы испытуемых, всего 60 человек (см. таблицу 1).

Таблица 1

Состав участников исследования

Группа	Количество семей	Средний возраст родителей	Количество лет в браке	Средний возраст детей
Группа 1 Русские семьи (гомогенные семьи)	10	35,5	10,8	9,1
Группа 2 Венгерские семьи (гомогенные семьи)	10	46,5	16,8	11,3
Группа 3 Русско-венгерские семьи (гетерогенные семьи)	10	38,5	15,5	12,5
Итого	30	40,2	14,4	10,9

Процедура проведения исследования. Опросники передавались родителям тремя способами: лично, через детей и по электронной почте. Аналогичным образом принимались их ответы. Был проведен качественно-количественный, сравнительный анализ по группам: русских и венгерских семей; национально-гомогенных и национально-гетерогенных семей.

Полученные результаты и их обсуждение

Пилотажное исследование стилей эмоционального воспитания в семьях разной национальности показало, что частотность применения «неодобряющего», соотносимого с авторитарным стилем воспитания среди русских родителей в среднем оказалась выше, чем среди венгерских

(русские – 48%, венгерские – 36%). Наряду с этим показатели по «невмешивающемуся» эмоциональному стилю у венгров немногим, но выше (русские – 57%, венгры – 59%). Следовательно, наша гипотеза о том, что частотность авторитарного стиля воспитания, в русских семьях выше, чем в венгерских, отчасти подтвердилась. Более низкие показатели по авторитарному стилю среди венгерских родителей подтверждает то, что они менее склонны контролировать своих детей и прибегать к наказаниям, нежели русские родители. Что же касается национально-смешанных семей, среди них средний показатель по «неодобряющему» стилю выше, чем у венгров, но ниже, чем у русских (42%). Аналогичная ситуация наблюдается и по «невмешивающемуся» стилю (58%).

Стиль «эмоциональный воспитатель» во всех трех группах занял лидирующие позиции. При этом средний показатель по русским семьям ниже показателей по венгерским и русско-венгерским семьям (русские – 67%, венгерские – 73%, русско-венгерские –73% соответственно). Таким образом, наша гипотеза о том, что внимание к эмоциям и переживаниям ребенка, а также эмоциональное воспитание детей в русских семьях присутствует в большей степени, чем в венгерских, не подтвердилась. Меньший процент по русским семьям может свидетельствовать о том, что родители этой группы обладают большей тревожностью за ребенка, в связи с чем, склонны брать всю ответственность на себя и устанавливать более сильный контроль за ребенком. При этом открытое проявление эмоций и переживаний с его стороны считается неприемлемым и зачастую подавляется.

В национально-смешанных семьях стиль «эмоциональный воспитатель» занимает более высокие позиции по сравнению с русскими семьями (73%). Как русские, так и венгерские семьи являются национально-гомогенными. В связи с этим, затруднительно сделать однозначный вывод о том, что в благополучных национально-смешанных семьях данный стиль используется чаще, чем в национально-гомогенных. Следовательно, гипотеза о том, что при условии благополучной обстановки в семье в смешанных, русско-венгерских, семьях чаще используется наиболее оптимальный с психологической точки зрения стиль воспитания, нежели в национально-гомогенных семьях, не подтвердилась. Мы объясняем это тем, что в национально-гетерогенной семье, как правило, происходит столкновение двух разных национальных взглядов на воспитание детей. При этом, даже при благополучном раскладе и достижении компромисса, возможны три исхода: 1) доминирующим стилем становится тот, которого придерживается отец; 2) доминирующим стилем становится тот, которого придерживается мать; 3) вырабатывается общий стиль, синтезирующий национальные воспитательные традиции обоих родителей.

В нашем пилотажном исследовании приняли участие достаточно опытные родители и супруги с десятилетним семейным стажем из благополучных, по общим параметрам, семей, возможно, это объясняет преобладание эмоционального стиля воспитания по типу «эмоциональный воспитатель», но и требует дальнейших исследований с привлечением различных категорий семей.

Список литературы

1. Айгумова З.И. Психология биэтнических семейных отношений / З.И. Айгумова. – М.: Изд-во Московского государственного педагогического университета, 2014. – 144 с.

2. Готтман Дж. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Дж. Готтман, Дж. Деклер; пер. с англ. Г. Федотовой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 288 с.

3. Подпругина В.В. Особенности конкретно-личностных отношений ребенка в современной семье / В.В. Подпругина // Психология семьи в современном мире: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2017. – С. 246–250 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=32722619

4. Подпругина В.В. Эмоциональная компетентность родителей как фактор распознавания эмоциональных проявлений у детей с тяжелыми нарушениями речи / Подпругина В.В. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, №3 (28). – С. 366–369 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/contents

5. Подпругина В.В. Декодирование и понимание родителями причин проявления эмоций детьми дошкольного возраста / Подпругина В.В. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социогинетика. – 2019. – №3. – С. 72–76.

Пронина Наталья Андреевна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ЛЮДЕЙ, ЗАНЯТЫХ УХОДОМ ЗА ПОЖИЛЫМ БОЛЬНЫМ ЧЛЕНОМ СЕМЬИ

***Аннотация**: автор дает понятие эмоционального выгорания родственников, ухаживающих за пожилыми больными родственниками. Приводятся стадии развития эмоционального выгорания. Анализируются причины данного феномена. Описываются варианты профилактических мероприятий, которые необходимы для эмоциональной разгрузки человека, который ухаживает за пожилым больным родственником.*

***Ключевые слова**: профилактика, больной, пожилой человек, член семьи, эмоциональное выгорание.*

Пожилые родственники в силу своего возраста и сопутствующих хронических болезней требуют от близких людей заботы и внимания. Чем ближе приближается старость, тем больше человек нуждается в постоянном уходе. Угасают физические силы. Когнитивные функции могут нарушаться. Портиться характер. Близкие, которые ухаживают за пожилыми близкими, вынуждены менять образ жизни, подстраивать свой образ жизни под образ жизни пожилого родственника. Собственные проблемы и трудности отходят на второй план, погружение в мир пожилого человека ведет к эмоциональному выгоранию.

Сам процесс эмоционального выгорания достаточно хорошо изучен в психолого-педагогической литературе. Так описание данного феномена можно встретить в работах В.Н. Князева [1], Ю.Н. Рытенковой [2], А.В. Стебловской [3] и др.

Под эмоциональным выгоранием родственников, ухаживающих за больными пожилыми людьми, мы будем понимать процесс физического и психического истощения, состояние умственного и физического утомления, связанного с монотонностью деятельности и неумением переключаться.

Целью нашего исследования является выявление различных способов профилактики эмоционального выгорания.

Люди, ухаживающие за пожилым человеком, испытывают сильнейший дистресс и целую гамму негативных эмоций. Причин для этого масса: постоянные эмоциональные и физические нагрузки, недостаток сил и времени, перманентная психическая и физическая усталость, ослабленность всего организма, озлобленность на пожилого родственника, чувство вины за свои негативные эмоции, беспомощность и раздражение, эмоциональные срывы на близких, ощущение утраты контроля над своим эмоциональным состоянием.

Также к причинам эмоционального выгорания можно отнести однообразную и повторяющуюся изо дня в день деятельность. Близкие должны подстроить всю свою жизнь, привычки под режим дня пожилого родственника: прогулка, прием пищи, гигиенические процедуры. Все это выматывает и эмоционально, и физически.

Сопереживание не может быть длительным. Постепенное угасание сил и здоровья пожилого родственника приводит к эмоциональной холодности, черствости и равнодушию близких.

Родственники, ухаживающие за пожилым человеком, меняют свое место жительства, чтобы ухаживать за ним или же вынуждены постоянно его навещать. Это может привести к нехватке времени на других близких, что тоже может спровоцировать конфликты с другими членами семьи.

Стадии эмоционального выгорания проходят медленно и могут не быть ярко выражены как для самого человека, так и для окружающих.

Если на первой стадии человека, ухаживающего за пожилым родственником, переполняет энтузиазм, желание справиться с болезнью, привлекаются все силы и средства, но если болезнь прогрессирует, то ухаживающий человек начинает испытывать стресс и беспомощность.

На второй стадии происходит эмоциональный спад, энтузиазм, которым был полон человек, начинает постепенно угасать, появляется эмоциональный вакуум, прекращается общение с друзьями, некоторые люди увольняются с работы, чтобы посвятить все свободное время родственников, количество контактов значительно сокращается.

На третьей стадии родственник, ухаживающий за пожилым больным, становится очень агрессивен и конфликтогенен, то есть он провоцирует конфликты в межличностных отношениях с близкими. Появляются злость, обида и другие негативные эмоции по отношению к пожилому человеку. На данной стадии пожилой человек может стать объектом буллинга со стороны родственника, который за ним ухаживает.

На человека давит постоянное чувство ответственности за жизнь и здоровье близкого родственника, нежелание или отсутствие возможности переложить груз ответственности на плечи других родственников приводит к эмоциональному опустошению, появлению равнодушия и даже халатности в исполнении своих обязанностей.

Профилактические меры способствуют восстановлению физических сил, эмоциональной стабильности.

В течение дня необходимо найти время, которое нужно уделить себе и своим любимым занятиям. Хобби позволяет отвлечься от грустных мыслей, переключиться на радостные эмоции.

Питание должно быть разнообразным и здоровым, насыщенным и полезным витаминов. Употребление фастфуда, перекусы на бегу не способствуют поддержанию физического здоровья, тем более что пожилому человеку также важно здоровое и диетическое питание, которое способствует его долголетию. Ни в коем случае не надо заедать стресс, употребляя большаке количество сладкой и вредной пищи, такое поведение будет способствовать набору лишнего веса и проблемам со здоровьем.

Полноценный восьмичасовой сон и правильный распорядок дня способствует повышению работоспособности, препятствует накоплению хронической усталости.

Прогулки на свежем воздухе способствуют снятию эмоционального напряжения, переключению внимания на красоту природы, получению положительных эмоций, насыщению крови кислородом, что будет благотворно влиять на человека.

Занятия спортом также способствуют профилактике эмоционального выгорания. Можно выбрать любой вид физической нагрузки: плавание, занятия в фитнес клубе, прогулки на велосипеде, йога, скандинавская ходьба, они способствуют снятию стресса, снятию мышечных зажимов.

Необходимо следить за своим физическим и психическим здоровьем, регулярно посещать специалистов. Психосоматика у родственников, ухаживающих за пожилыми людьми, – это довольно распространенное явление. Мышечные зажимы провоцируют различные виды болей. Может начать болеть спина, голова.

Общение с другими членами семьи, друзьями и домашними питомцами служит источником положительных эмоций.

Надо научиться воспринимать происходящее терпеливо и с юмором. Есть замечательная фраза Станислава Ежи Леца, которая помогает любому: «Не можешь изменить ситуацию, измени свое отношение к ней».

Необходимо разделить бремя ответственности и разделить бремя забот за пожилым родственником с другими близкими или же обратиться за помощью к профессиональной сиделке. Таким образом, освободившееся время надо потратить на себя, встречи с друзьями, общение с окружающими, походы в театры, кино и на выставки, что будет способствовать переключению и появлению положительных эмоций.

Также необходимо провести большую работу над собой, научиться говорить «нет», выстраивать свои личные границы, не все просьбы пожилого родственника должны выполняться ежесекундно.

При необходимости в борьбе с депрессией, которая очень часто сопровождает эмоциональное выгорание необходимо правильно подобрать медикаментозное лечение.

Если справиться самостоятельно не получается, то необходимо обратиться за помощью к психологу, который проведет диагностику и выявит уровень эмоционального выгорания.

Также на помощь может прийти психотерапия, которая поможет решить проблемы, связанные с эмоциональным выгоранием. Психолог может провести ряд встреч и при помощи использования различных методов психотерапии: поведенческой, арт терапии, телесно-ориентированной терапии и методик психологической саморегуляции, среди них прогрессивная мышечная релаксация по Джекобсону, аутогенная тренировка, дыхательные упражнения стабилизирует эмоциональный фон, позволит обрести силы и уверенность, поможет человеку более гибко реагировать на вызывающие эмоциональное выгорание факторы.

Таким образом, проблема эмоционального выгорания у родственников, ухаживающих за пожилыми больными родственниками, является очень актуальной и малоизученной. Человек не должен стыдиться и прятать свои негативные эмоции, помочь ему в этом призваны различные профилактические мероприятия. Также эффективным будет обращение за помощью к специалисту.

Список литературы

1. Князев В.Н. Современное состояние проблемы эмоционального выгорания в психологической науке / В.Н. Князев, К.А. Ремизова // Вестник университета. – 2017. – №5. – С. 181–189.

2. Рытенкова Ю.Н. Эмоциональное выгорание как психологическая проблема: методологический аспект / Ю.Н. Рытенкова // Наука и образование сегодня. – 2018. – №2 (25). – С. 12–15.

3. Стебловская А.В. Теоретическое представление понятие «эмоционального выгорания» в психолого-педагогической литературе / А.В. Стебловская // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – S1. – С. 140–146.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА

Асмаловская Оксана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПРОФИЛАКТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Аннотация*: в статье рассматривается такое понятие, как билингвизм, и актуальная проблема овладевания русским языком детьми-билингвами в России. Подчёркивается необходимость осуществления психолого-педагогического сопровождения лиц данной категории с целью интеграции в монолингвистическое общество детей из двуязычных семей, их социальной и коммуникативной адаптации. Автор обосновывает необходимость мероприятий по профилактике коммуникативной дезадаптации детей-билингвов.*

Ключевые слова*: билингвизм, двуязычие, профилактика, коммуникативная адаптация.*

В настоящее время в России как в многонациональной стране проживают представители около двухсот национальностей и народов, имеющих свою культуру, обычаи и язык. Как показывают исследования современных ученых и перепись населения 2010 года, не все коренные жители, представители этноса, владеют государственным языком Российской Федерации. Это является большой проблемой, на решение которой нацелена социальная политика нашей страны.

Как показывает практика, с проблемой овладения русским языком сталкиваются не только некоторые категории граждан России, но и переселенцы из других стран. До пандемии 2019 года поток мигрантов в Россию с каждым годом неизменно увеличивался. Граждане бывших союзных республик по разным политическим и экономическим причинам целыми семьями пополняли число прибывших в нашу страну. В связи с этим остро назрела проблема социализации и адаптации не только взрослых мигрантов, но и, прежде всего, детей-билингвов, столкнувшихся с неродной языковой средой.

Вернемся к понятию «билингвизм». В психолого-педагогической литературе нет единого подхода в трактовке данного термина. Термин «билингвизм» заимствован из французского языка (bilinguisme). По определению Л.А. Леонтьева [3], быть билингвом – это значит «уметь осуществлять речевую деятельность (точнее отдельные виды речевой деятельности или их комплекс), пользуясь в зависимости от ближайшей социальной среды, цели общения, информированности о собеседнике и тому подобными языковыми средствами не одного, а двух языков, имея более или менее свободный выбор языка для общения».

Билингвизм является комплексной проблемой для многих специалистов: учителей, логопедов, психологов, лингвистов. Обучение детей-билингвов на русском языке предполагает владение ими полноценной развернутой фразовой речью, умениями адекватно вступать в коммуникацию со сверстниками и педагогами.

Понимание сущности проблем социализации детей из двуязычных семей с позиции коммуникативно-личностного подхода ориентирует на поиск путей и предупреждение и преодоление их коммуникативных трудностей.

Особенно остро стоит проблема обучения и воспитания таких детей, их внедрение в детскую популяцию и коммуникативная адаптация. Специалисты, работающие в полиэтнических группах и классах, подчеркивают, что помимо обучения детей русскому языку как языку второму, особые трудности возникают именно в общении, ибо помимо языковых затруднений детям, являющимся представителями и носителями своей национальной культуры, сложно быстро войти в чужую социокультурную среду. Поэтому важной функцией образовательного учреждения, где учатся дети обозначенной категории, является их психолого-педагогическое сопровождение, включающее профилактику их коммуникативной дезадаптации.

Согласно критериями, разработанным с точки зрения логопсихологического подхода к изучению коммуникативной дезадаптации детей с нарушениями речи (Т.Н. Волковская, 2012) [3], степень проявления коммуникативной дезадаптации детей-билингвов, может быть различным, а ведущим механизмом нарушения – мотивационный и операциональный компонент коммуникативной деятельности.

Критериями оценки мотивационного компонента могут выступать: социально-личностная зрелость (социальный статус ребенка в референтной группе сверстников; самооценка); сформированность социально-коммуникативных умений (заинтересованность в общении; коммуникативная активность; умение ориентироваться в ситуации общения, самостоятельно преодолевать коммуникативные трудности, согласовывать свои действия с партнерами по общению; адекватность аффективно коммуникативных проявлений). Показателями, характеризующими операциональный компонент общения могут служить: сформированность средств общения и когнитивной основы коммуникативного процесса [1].

В основу оценки степени проявления коммуникативной дезадаптации могут лежать критерии, разработанные в диссертационном исследовании Т.Н. Волковской (2012), которые определяют степень выраженность трудностей, ограничивающих возможности полноценной коммуникации детей-билингвов и их межличностного взаимодействия с детьми-монолингвами из русских семей.

Однако в настоящее время содержание психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов и комплекс мер по профилактике их коммуникативной дезадаптации разработаны недостаточно и требуют от специалистов разного профиля пристального внимания, дальнейшего научного практического подхода.

Список литературы

1. Волковская Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова // Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – М.: Книголюб, 2007. – 102 с.

2. Волковская Т.Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи: учебно-методическое пособие / Т.Н. Волковская. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 144 с.

3. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – 2-е изд., стер. / А.А. Леонтьев. – М.: УРСС, 2013.

Житникова Алина Валерьевна
магистрант
Васина Юлия Михайловна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДВУЯЗЫЧНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация*: в статье рассматривается проблема речевого развития у детей, растущих в семьях, где родители говорят на двух разных языках. Описываются особенности развития речи детей-билингвов, раскрываются трудности и ошибки в их звукопроизношении, грамматике, лексике языка, фонематическом восприятии, развитии связной речи и понимании смысла услышанного.*

Ключевые слова*: дети-билингвы, развитие речи, двуязычие.*

В настоящее время большое количество детей растут и развиваются в двуязычной среде. Билингвизм, или двуязычие, – это способность человека использовать два языка в процессе общения. Однако использование двух активных языков в семье может негативно влиять на речь ребенка, усугублять проблемы речевого развития.

Проблемами речевого развития двуязычных детей занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Л.В. Столярчук, Е.М.Верещагин, З.Г. Муратова, С.Н. Цейтлин.

По мнению выдающегося психолога Л.С. Выготского, «трудности могут возникать в развитии речи ребенка, когда условия воспитания не гарантируют формирование более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайного смешения языковых систем, когда детское двуязычие развивается спонтанно» [1].

При овладении сразу двумя языками одна (доминирующая) языковая система влияет на вторую, в результате чего они смешиваются, что может привести к различным речевым и языковым трудностям у ребенка.

Развитие речи на родном и неродном языках у двуязычного ребенка имеет два варианта происхождения. В первом случае это зависит от

условий, в которых протекает овладение вторым языком. А во втором – с центральными нарушениями механизмов речи, что свидетельствует о наличии речевой патологии. В обоих случаях могут наблюдаться нарушения речи при использовании как первого, так и второго языков.

Изучив развитие речи двуязычных детей, можно прийти к выводу, что у двуязычные имеют те же модели развития речи, что и дети, использующие один язык для общения. Они могут совершать как ошибки физиологического характера, так и специфические ошибки, связанные с патологией речи, которые затрудняют усвоение родного и неродного языка. Влияние одной языковой системы на другую может быть как незначительным (наличие акцента), так и весьма значимым (ребенок в одной фразе использует слова из разных языков).

Наиболее частыми проблемами речевого развития двуязычных детей являются следующие.

Большая часть детей-билингвов имеют неправильное или неустойчивое звукопроизношение на русском языке, так как влияние особенностей родного языка не дает закрепиться правильному звуковому образу. Также типичной ошибкой является смешение звуков двух языков, из-за чего возникают и лексико-грамматические трудности, которые выражаются в упрощении грамматических конструкций, заменах и смешении значений слов [2].

Также в своем экспериментальном исследовании известный лингвист С.Н. Цейтлин установила, что наиболее часто встречающимися ошибками являются орфоэпические. Двуязычные дети допускают их даже в самых простых словах, например, сидеть за стОлом, пить водУ. Кроме того, лингвист отмечает, что не менее распространенной ошибкой является и перенос звукового произношения родного языка на русский: заменяются твердые и мягкие звуки (например, люк – лУк, мял – мАл), заменяются звуки, отсутствующие в родном языке на акустически сходные (например, щепка – шЭпка), добавляются лишние звуки (например, булка – булЫка) [3].

Ошибки многие дети допускают и в употреблении родовых понятий. Это связано с тем, что в некоторых языках (армянский, грузинский, азербайджанский) отсутствуют категории рода имен существительных, дети не понимают смысла слова и не соотносят его к родовой группе (мой игрушка, моя папа). Поэтому нарушения согласования прилагательных, числительных и притяжательных местоимений с существительными являются частыми (например, красный яблока, большой ручка). Неверное употребление предлогов (например, пойдем на логопеда) также распространённая ошибка двуязычных детей [3].

Таким образом, можно отметить, что ребенок, овладевающий двумя или несколькими языками одновременно, сталкивается со множеством проблем в речевом развитии. Так как речь является главной функцией коммуникации, ее нарушение или недостаточное усвоение негативно отражается на жизни ребенка. Билингвизм является фактором риска возникновения речевых нарушений, но также наличие патологических нарушений речи затрудняет восприятие и использование как родного, так и иностранного языка. Поэтому очень важно внимательное отношение как со стороны семьи, так и педагогов к двуязычному ребенку.

Список литературы

1. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. – Л., 1935. – С. 53–72.

2. Логопедия: учебник для студ. дефектологических. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2004. – 704 с.

3. Цейтлин С.Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго / С.Н. Цейтлин // Вопросы психолингвистики. – 2009. – №9.

Зеленова Ольга Анатольевна
аспирант, ассистент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С БИЛИНГВИЗМОМ

***Аннотация**: в статье рассмотрены особенности семейного образования в России. Раскрыты понятия «семейное образование» и «билингвизм». Представлены статистические данные о количестве детей, обучающихся на семейном образовании, за последние три года. Описаны отличительные черты семейного образования от домашнего (надомного) образования и экстерната. Также приведен анализ преимуществ и недостатков семейного образования для детей с билингвизмом и их семей.*

***Ключевые слова**: семейное образование, дети с билингвизмом, преимущества семейного образования, недостатки семейного образования.*

В настоящее время в России существует несколько форм получения основного общего образования: получение образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, или в форме семейного образования (п. 2 ст. 63 Закона №273-ФЗ). Обучение в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, производится в очной, очно-заочной или заочной форме. Вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность, образование и обучение предусмотрено в семейной форме и в форме самообразования.

Семейное образование или обучение в семье – это форма освоения ребенком общеобразовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в семье с периодической отчетностью перед школой. Иными словами, по данной форме обучения дети изучают образовательные программы при помощи родителей или репетиторов [2].

По данным Министерства образования Российской Федерации в 2016–2017 учебном году на семейном обучении обучались 8,5 тысячи детей, а в 2018–2019 учебном году число таких детей увеличилось до 25 тысяч. В 2019–2020 учебном году на семейном образовании обучались 16,5 миллионов детей. За 2020–2021 учебный год на сегодняшний день сведений не представлено.

Важно отметить, что многие путают семейное образование с домашним (надомным) образованием. Это связано с тем, что в обоих случаях

дети не посещают школу. Разница заключает в том, что в первом случае обучение осуществляют родители, наёмные репетиторы или онлайн-школы, а во втором – школьные учителя. В семейном образовании вся ответственность лежит на родителях, а в домашнем (надомном) образовании ответственность несет школа. Также семейное образование не следует путать с понятием экстерната. Экстернат – это самостоятельная, часто – ускоренная форма получения образования. Дети, обучающиеся в условиях экстерната, не числятся в списках той или иной школы, т.е. они не являются учениками школы [4].

Билингвизм как психологический феномен предполагает владение ребенком двумя языками на одинаково хорошем уровне и умение использовать оба эти языка в различных условиях общения. Кроме этого, отличительной чертой двуязычия является способность билингвов легко осуществлять переключение с одного языка на другой, исключая их смешение в процессе общения [1]. Очень важно отличать билингвизм от полилингвизма. Полилингвизм подразумевает под собой владение ребенком родного языка и одновременное изучение им иностранного языка. Соответственно, билингвами могут считаться только те дети, которые используют оба языка попеременно в повседневной жизни.

Дети-билингвы часто испытывают трудности при обучении в школе. Рассмотрим основные преимущества семейного образования для детей с билингвизмом и их семей.

– Возможность корректировать образовательную программу в соответствии с индивидуальными склонностями ребенка. Ученик изучает все обязательные предметы, но степень их изучения может варьироваться. Количество часов, необходимых для изучения какого-либо предмета, может изменяться. Например, в семейном обучении количество часов на освоении ребенком с билингвизмом темы, а которой он испытывает трудности, можно увеличить. В рамках школьного или надомного образования изменение количества часов на освоение детьми образовательных предметов запрещено.

– Одним из преимуществ семейного образования для семей, воспитывающих детей-билингвов, является финансовая экономия. В семьях, воспитывающих детей с билингвизмом, разный материальный доход и часто у родителей возникает негодование касаемо сбора средств на «школьные нужны», потому что им кажется, что эти средства идут «в никуда». Семейное образование же не подразумевает финансовые затраты. Исключение составляет решение родителей нанять платных репетиторов или отправить ребенка в частную онлайн-школу.

– Семейное образование способно создать комфортные условия для обучения. Дома родители могут обеспечить ребенка всем необходимым, чтобы ребенок лучше концентрировался на уроках.

– Также семейное образование может способствовать более успешному психологическому благополучию ребенка. Ведь ученик защищен от возможной дискриминации или буллинга, которые часто можно наблюдать во взаимоотношениях учеников в школе.

– Еще одним достоинством семейного образования является свобода вероисповедания. В школах религиоведение зачастую преподают учителя

Православной Церкви. При семейном обучении подача предмета будет непредвзятой.

Наряду с достоинствами семейное образование имеет и недостатки. Рассмотрим некоторые из них.

– При семейном обучении у ребенка с билингвизмом могут отмечаться проблемы с социализацией. Ведь именно находясь в коллективе сверстников, ребенок учится проявлять себя, излагать и отстаивать собственное мнение. Но семейное образование не предполагает ограничений в общении со сверстниками. Эту проблемы родители решают с помощью посещения кружков, секций и т. д.

– Также одним из недостатков семейного образования является отсутствие типового договора. Чтобы оформить семейное обучение, родителям рекомендуют заключить договор со школой. Чётких требований по содержанию данного договора не предусмотрено, поэтому родителям необходимо проконсультироваться с юристом, что требует определенных временных затрат.

– Многие родители, выбирая семейное образование, не могут адекватно оценить свои силы и возможности, ведь именно на них лежит ответственность за обучение ребенка. Также тут возможны проблемы с авторитетом, если ребёнок ранее потерял уважение к взрослым.

В завершение важно отметить, что в случае если в процессе семейного образования ребенок не справляется с программой хотя бы на уровне школьной «тройки», школа может предложить перевести ребенка в школу или оставить его на второй год.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что при принятии родителями решения перевести ребенка на семейное образование необходимо ознакомиться с особенностями данного обучения, а также предельно ответственно, реально оценивать свои силы и возможности. Для оказания помощи семьям, желающим перевести своих детей на семейное образование, следует организоваться консультации на базе школ, где родители смогут при желании получить советы школьных учителей по преподаванию тех или иных предметов.

Список литературы

1. Боченкова М.Ю. Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен / М.Ю. Боченкова // Концепт. – 2016. – Т. 2. – С. 591–595.

2. Карпов А. Семейное обучение как система: сборник произведений / А. Карпов. – М.: Ресурс, сор., 2015. – 355 с.

3. Касаткин М.Н. Семейное образование как правовая форма получения образования в России и Великобритании / М.Н. Касаткин // Вестник Московского университета МВД России. – 2015. – №4. – С. 30–33.

4. Якунина А.Н. Семейная форма обучения как способ модернизации российского образования / А.Н. Якунина // Инновации в образовании. – 2010. – №9. – С. 4–16.

Лещенко Светлана Геннадьевна
канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

СОЗДАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В СЕМЬЕ КАК ПРИЕМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

***Аннотация**: в статье представлены результаты анкетирования педагогов различных регионов России по вопросу организации сопровождения детей-билингвов и их семей. Рассмотрены возможности логопедического воздействия в рамках проведения психолого-педагогического сопровождения через вовлечение в процесс семей детей-билингвов. Описана методика использования приема создания речевых ситуаций в условиях семьи с целью овладения детьми-билингвами языковыми средствами и методами развития речевых навыков.*

***Ключевые слова**: дети-билингвы, психолого-педагогическое сопровождение, логопедическое воздействие, речевая ситуация.*

Печатается в рамках выполнения научно-исследовательских работ по государственному заданию № 073-00073-21-01 от 14.07.2021 г. на оказание государственных услуг (выполнение работ) Министерства просвещения России по теме «Научно-методическое обеспечение интеграции билингвов в современную школу, психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка-билингва, развитие семейного образования как одного из элементов общего образования билингвов».

Многонациональность и многоязычие нашего государства создаёт особые условия обучения детей-билингвов не только в образовательных организациях, но и в условиях семьи. В большинстве случаев, характерный тип билингвизма в России выступает сочетание национального и русского языков. При этом в РФ государственным языком и языком межнационального общения является русский, другие языки обслуживают сферы местного общения и регионального общения. Лингвистическая специфика каждого региона создает особые билингвистические и полилингвистические условия, которые в значительной степени влияют на обучение и воспитание детей школьного возраста [2]. Оба языка усваиваются как при обучении детей в общеобразовательных учреждениях, так и при непосредственном общении с населением определенных административно-территориальных объединений.

Опрос педагогов семи регионов РФ показал, что только у 9,8% учащихся-билингвов процесс образования проходит без проблем и каких-либо сложностей. 41,3% двуязычных детей испытывают трудности в обучении и столько же в коммуникации, 28% демонстрируют наличие препятствий в социализации.

Подавляющее большинство педагогов (67,9%), участвующих в исследовании, высказались за специально организованную работу по психо-

лого-педагогическому сопровождению семей детей-билингвов и детей-инофонов с целью их адаптации и интеграции в школьную среду.

Одним из ведущих специалистов такого сопровождения 43,4% респондентов видят учителя-логопеда, способного учитывать особенности лингвистического тандема, характерного для конкретного региона, и способного осуществлять логопедическое воздействие с привлечением родителей детей-билингвов.

Анкетируемые отметили важность участия семьи в решении проблем ребенка-инофона и нежелание некоторых родителей сотрудничать с образовательными учреждениями. Такое нежелание, в частности, может объясняться сложностью процесса интеграции, в том числе и речевой, и недостаточностью компетенции родителей в этом вопросе. На этом фоне остро встает вопрос об использовании методов и приемов простых по организации и доступных для членов семьи двуязычного ребенка.

Одним из действенных приемов в работе с детьми-билингвами, доступный к применению в условиях семьи, является прием создания речевых ситуаций. Ситуация (от фр. situation – совокупность обстоятельств) – система внешних по отношению к человеку условий, фрагмент действительности, побуждающие его к выполнению действий. Другими словами, ситуация – это стечение обстоятельств, которое требует от кого-либо каких-либо действий [1]. Следовательно, речевая ситуация – это система коммуникативных условий, побуждающая человека к использованию конкретных средств, характерных для определенного языка. Другими словами, это взаимодействующие факторы (реальные и моделируемые), побуждают участников к общению и определяют их речевое поведение, в том числе выбор языка.

Если при работе с детьми-билингвами коммуникативную речевую ситуация выбрать как ведущее направление в процессе обучения вербальным умениям, то эффективность применения этих умений возрастает. Коммуникативные речевые ситуации в обучении максимально приближают к жизненным ситуациям общения людей, давая тем самым возможность сформировать у ребенка-билингва важные в повседневной речевой практике коммуникативные умения. Они позволяют преодолеть такой существующий разрыв между «хорошей» речью ребенка в обучении и низким уровнем его речевых высказываний в повседневном общении.

Использование приема создания речевых ситуаций позволяет избавиться от позиции «говорения ради говорения», которая часто встречается в практике работы специалистов, работающих с детьми названной категории, и ведет к снижению интереса детей, особенно двуязычных, к использованию языка межнационального общения.

Проигрывание речевой ситуации в кругу семьи, а, впоследствии проживание этой ситуации с участием членов семьи, позволяет школьнику перенеси полученные умения в реальные ситуации общения, закрепить речевые умения и навыки. Повторенные несколько раз в кругу близких и хорошо знакомых людей речевые ситуации, позволяют ребенку-билингву определиться с лексическим полем, остановиться в выборе наиболее адекватных синтаксических конструкций, отработать интонационное оформление речи. В этом случае перенос речевой ситуации в реальные условия пройдет максимально успешно.

В процессе консультации родителей детей-билингвов учитель-логопед должен выяснить ряд условий, которые должны быть учтены при разработке комплекса речевых ситуаций, реализуемого в семейном окружении.

Во-первых, двуязычен ли ребенок с рождения (при этом один из родителей хорошо говорит по-русски или оба в разной степени владеют знаниями неродного языка).

Во-вторых, введен ли второй язык в старшем дошкольном возрасте или уже позднее (усвоение будет качественно отличаться от изучения на более поздних этапах).

В-третьих, имеет ли ребенок возможность на русском языке слушать радио, смотреть телепередачи, фильмы, слушать сказки и рассказы, которые читает взрослый.

В-четвертых, проживает ли семья среди русскоговорящего населения или ее средой является национальное сообщество.

При создании речевой ситуации родители детей-билингвов должны учесть ряд моментов:

– место речевого общения (официальность или неофициальность обстановки, привычность или новизна места общения, реальное это или моделируемое место общения, особенности социальной среды – где происходит общение: в гостях у друга, во дворе, в городе или деревне, дома, в волшебном лесу, в группе, школе и т. д.);

– адресат речи (реальный или предполагаемый собеседник), его возраст, характер, внешность, возможности и особенности, осведомленность или неосведомленность адресата в теме разговора;

– цель коммуникации (речевая задача, которую надо решить – попросить, проинформировать, утешить, успокоить, порадовать, помочь, предупредить об опасности, отвлечь и т. д.);

– предмет коммуникации (собственно тема);

– система речевых средств (этот компонент зависит от всех предыдущих компонентов ситуации и определяется ими).

Таким образом, можно сказать, что коммуникативные речевые ситуации в обучении детей-билингвов максимально приближают смоделированную ситуацию к жизненной. Это дает возможность сформировать у ребенка-билингва важные в повседневной речевой практике коммуникативные умения, сформировать необходимые речевые средства общения, умение пользоваться двумя языковыми системами параллельно. Речевые ситуации способствуют преодолению существенного разрыва между «говорением ради говорения» или «хорошей» речью ребенка в условиях обучения и низким уровнем его речевых высказываний в повседневном общении, что для детей-билингвов особенно важно.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2017.

2. Алпатов В.М. Языковая ситуация в регионах современной России / В.М. Алпатов // Отечественные записки. – 2005. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://magazines.gorky.media/oz/2005/2/yazykovaya-situacziya-v-regionah-sovremennoj-rossii.html (дата обращения: 07.11.2021).

Семина Анна Игоревна
магистрант
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

***Аннотация**: в статье рассматривается проблема билингвизма, который получил активное распространение в современном мире, благодаря межрегиональной интеграции и углублению глобализации. А также влияние билингвизма на развитие высших психических функций у детей.*

***Ключевые слова**: дети-билингвы, проблема двуязычия, родной язык.*

При миграции в Россию нужно помнить, что двуязычная среда является необходимостью, а не выбором родителей. Для речевого развития детей мигрантов характерны трудности в освоении русской фонетики, грамматики, это обусловлено ограниченной речевой практикой на русском языке, кроме того, у детей-билингвов могут наблюдаться специфические нарушения речи органического и функционального происхождения: заикание, дизартрия, алалия, ринолалия, дислалия и т. д.

Наиболее характерным типом билингвизма в России является национально-русский язык, который усваивается как путем обучения, так и непосредственным общением с русскоязычным населением. Распространенным является ранний бытовой билингвизм, когда усвоение родного и русского языков идет практически параллельно. Двуязычие представляет огромный интерес как с точки зрения изучения иностранных языков, так и с точки зрения обучения родному языку, диагностики и коррекции расстройств языковой функции [2]. Все больнее актуальной проблемой, в связи с расширением межкультурных контактов, является коррекционное обучение детей с нарушениями речи, овладевающих русским языком как вторым.

Г.В. Чиркина выделяет несколько вариантов двуязычия:

– естественный, когда отсутствует целенаправленное обучение и усвоение второго языка детьми происходит в речевой практике без осознания языковых правил;

– учебный билингвизм, когда происходит целенаправленное обучение неродному языку с использованием специальных методов и приемов под руководством учителя [4].

Огромное значение придается непосредственному взаимодействию носителя языка – специалиста (учителя, логопеда, психолога) и родителей ребенка. Перед семьями мигрантов встает сложная задача адаптации к иной культуре и иному языку. Родители тревожатся, что ребенок может быть отвергнут сверстниками, боятся языкового барьера между ними и ребенком. Многие дети рождаются уже после иммиграции и с рождения слышат местный язык, воспринимая его как родной, возникает языковой барьер между родителями и детьми, что может серьезно ухудшить взаимоотношения в семьях.

Существуют 3 основные стратегии, позволяющие ребенку освоить неродной язык, не путаясь в них и не создающий чрезмерной нагрузки на ребёнка, специалист должен рекомендовать родителям выбрать одну из них и четко следовать выбранной стратегии.

– один родитель – один язык (под родителем, в данном контексте подразумевается любой член семьи) – считается самым эффективным принципом;

– одна ситуация – один язык – разделение языков по ситуации их применения, родители делают выбор в какой ситуации и на каком языке будет идти общение;

– одна обстановка – один язык – домашний язык и язык, на котором говорят за пределами дома, при этом один и тот же родитель говорит с ребенком дома на одном языке, вне дома на другом [3].

В связи с этим важной психологической проблемой современности является развитие личности ребёнка в условиях билингвизма как формы взаимодействия языковых систем, на которых базируется формирующаяся речевая функция.

Речевое развитие ребенка-билингва имеет свои особенности. Семьи могут столкнуться с проблемой, когда дети не могут выделить принцип употребления слов одного и второго языка. Такие дети обычно начинают говорить позже, словарный запас на каждом из языков, как правило, меньше, чем у сверстников-монолингвов, но сумма словарей больше. Представления, стоящие за понятиями на каждом из языков, различны. По мнению российского психолингвиста В.П. Белянина, «знаки языка фиксируют национальные особенности мышления и поведения, тем самым влияя на понимание мира» [1].

Процессы внутреннего осмысления особенностей использования двух языков в речи стимулирует развитие мышления детей билингвов. Это выражается в более высоких темпах формирования у них житейских понятий и более широких представлениях о «языке» и «речи» в сравнении со сверстниками монолингвами.

При обучении период с 3 до 5 лет является одним из главных в речевом развитии ребёнка билингва. Отмечается заметный рост словарного запаса: растет опыт речевого общения, формируется чувство языка, которое подсказывает носителю языка место ударения в слове, грамматический отбор, способ сочетания слов в предложениях. Речевое развитие ребёнка в этот возрастной период влияет на развитие коммуникативных способностей представителей языковых групп. В течение 6-го года жизни ребёнок-билингв в полной мере овладевает всеми типами склонений, усваивает согласование. Языковой опыт, знание и чувство языка по мере развития речи в дошкольном возрасте формируют особую психолингвистическую систему. Слухоречевая память так же активно развивается, шестилетние билингвы начинают понимать простые формы юмора, подтекст некоторых предложений. Их речевые действия предшествуют практическим и помогают планировать эти действия.

Дж. Камминс выделяет два аспекта лингвистической компетенции:

– базовые коммуникативные навыки повседневного общения (понимание и говорение);

– когнитивно-академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций повседневного общения (умения анализа и синтеза) [5].

Исследуя степени развития и взаимоотношения между первым и вторым языками билингва, Дж. Камминс делает вывод, что уровень компетенции второго языка, которого достигает ребёнок, во многом зависит от степени развития его первого языка.

Таким образом, детский билингвизм – это прочно обосновавшееся в современном мире явление, требующее глубокого осмысления и грамотного подхода как со стороны родителей, так и со стороны специалистов.

Список литературы

1. Белянин В.П. Психолингвистика: учебник / В.П. Белянин. – М.: Флинта; Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.

2. Новицкий Н.Ю. Современная зарубежная психология / Н.Ю. Новицкий. – 2016. – Т. 5, №4. – С. 77–84.

3. Цветков А.В. Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки / А.В. Цветков, М.А. Трубачева. – 2009. – №4. – С. 43–49.

4. Чиркина Г.В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи – 4-е изд. / Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2014. – С. 139–204.

5. Cummins J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children // Review of Educational Research. Vol. 49/2.

Тахмезова Алина Рауфовна
бакалавр, студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ В ПЕРИОД ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация*: в статье рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, актуальность которой на сегодняшний день значима в связи с процессами миграции граждан из стран СНГ в Россию. Во многих образовательных учреждениях психолого-педагогическое сопровождение таких детей до конца не разработано. Благодаря правильно организованной работе специалистов всех структур процесс социальной интеграции и адаптации, обучения и воспитания в школе будет проходить для данных детей благоприятно.*

Ключевые слова*: дети-инофоны, психолого-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, психологические проблемы, социальные проблемы, проблемы в обучении, диагностическая работа, просветительская работа, психологический мониторинг.*

На сегодняшний день в России актуальность проблемы адаптации и социализации детей из семей социальных мигрантов не вызывает сомнений. Процессы миграции, которые зачастую происходят на территории

стран СНГ, вызывают изменения на всех этапах в образовании. Эмиграция, чужая страна и новый язык являются непростым периодом в жизни ребёнка.

Детей из семей мигрантов относят к категории детей-инофонов. Это дети, принадлежащие к иной языковой и культурной общности, чем большинство коренного населения страны, в которой они проживают и получают образование. Такие дети слабо владеют языком данной страны или вовсе не говорят на этом языке. Ребёнок-инофон может быть билингвом или полилингвом (владеть двумя или более языками, но не языком страны, в которую мигрировал) [2].

Дети-инофоны не владеют или владеют очень слабо русским языком, знанием культуры страны, ее истории и традиций.

Специалисты отмечают, что у таких детей в новых для них условиях отмечаются следующие проблемы:

– психологические проблемы (взаимоотношения с коллективом, тяжело протекающая адаптация, чувство изоляции);

– социальные проблемы (смена места жительства, неблагоприятный семейный климат, материальные трудности семьи);

– проблемы в освоении общеобразовательных программ (языковой барьер, новые требования в образовательном учреждении, отличающиеся от требований на предыдущем месте обучения) [4].

В связи с данной проблемой были выявлены трудности в организации работы специалистов с детьми-инофонами, т.к. механизм работы с такими детьми до конца не разработан.

Психолого-педагогическое сопровождение данной группы детей осуществляют следующие специалисты:

1. Учитель начальных классов.
2. Психолог.
3. Медицинский работник.
4. Логопед (если есть в штате школы).

Психолого-педагогическое сопровождение детей-инофонов включает в себя следующие направления работы:

1. Диагностическая работа.
2. Просветительская работа.
3. Коррекционно-развивающие занятия.
3. Психологический мониторинг.

На этапе диагностической работы проводится обследование ребёнка и его семьи. По беседе с родителями выявляют тип и состав семьи (полная или неполная семья, родители одной национальности или разной, наличие братьев или сестер), уровень владения и понимания русского языка, материальные и жилищные условия семьи. На этом этапе проводится психолого-педагогическая диагностика ребёнка (выявляется уровень развития его познавательной и интеллектуальной сферы, эмоционально-психического состояния, самооценки и готовности к школьному обучению) с применением проективных психологических методик: «Рисунок человека», «Несуществующее животное», «Рисунок семьи». Все особенности ребёнка-инофона и его семьи необходимо учитывать в процессе психолого-педагогического сопровождения.

На этапе просветительской работы педагогам необходимо проводить классные часы для детей и родителей на тему толерантного отношения к детям-мигрантам, тренинги для детей по навыкам коммуникации с детьми разных национальностей. Также необходимо включать в план мероприятий различные виды деятельности. Например, на представление к Новому году ученики могут показать театрализованную сценку и показать, какие особенности в праздновании Нового года есть у других народов и национальностей мира.

По результатам диагностического обследования учитель составляет индивидуальный план работы, в котором будет обязательно учтен дифференцированный подход к обучению такого ребёнка. Составляется план внеурочной деятельности, дополнительные занятия, кружки и факультативы. Процесс построения учебной деятельности в классе с ребёнком-инофоном должен строиться с учётом особенностей данной группы детей.

Основополагающим предметом в школе на коррекционно-развивающем психолого-педагогического сопровождения для таких детей будет русский язык. На русском языке формируются у инофона способности общаться, формируются мотивы изучения русского языка, происходит усвоение новой системы понятий, сквозь которую возможно воспринимать действительность окружающего мира, также формируется уважительное отношение к России: ее культуре и традициям [2]. Работу по овладению русским языком целесообразно проводить в подготовительных к школе группах. Для таких занятий подойдет пособие «Русский букварь для мигрантов» И.П. Лысаковой. Данное пособие предполагает не только изучение алфавита и формирование навыков чтения, но и овладение фонетической и интонационной стороной речи, формирование коммуникативной компетенции [1].

На уроках по русскому языку уделяется большое внимание коммуникативному методу в ситуациях общения и в ситуативных упражнениях. Работа начинается с формирования и развития лексического словаря. Педагог должен научить ребёнка пользоваться изученным лексическим материалом в коммуникативных ситуациях.

Для эффективного изучения лексического материала следует использовать следующие способы обучения:

– визуальная подсказка (иллюстрации);

– показ действия называемого слова.

В процессе обучения важно использовать и задействовать все анализаторные системы:

– зрительный (иллюстрации, показ движений называемого слова);

– слуховой (аудирование);

– тактильный (изучаемое слово или его признаки по возможности соотносить с предметом, который можно потрогать).

На занятиях по русскому языку особенно важно использовать как можно чаще коллективную форму взаимодействия. Такая форма работы помогает ребёнку чувствовать себя увереннее. Работа в парах помогает отработать навыки составления диалога на определённую тему. Учитель должен призывать ребят оказывать помощь в правильном и чётком произношении неродной речи [3].

Если в штате школы имеется учитель-логопед, то он также проводит занятия с данной категорией детей. Учитель-логопед выполняет следующие задачи:

– артикуляционная гимнастика;
– фонетические упражнения;
– понимание текста;
– обучение речевому этикету;
– пальчиковая гимнастика.

На этапе мониторинга отслеживается динамика в психоэмоциональном и когнитивном развитии детей и проводится профилактическая работа с детьми- инофонами, которые находятся в «группе риска».

Необходимо придерживаться ряда условий при организации психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов:

– высокий уровень профессионально-личностной культуры педагога;
– высокий уровень профессионализма и компетенции педагога;
– взаимодействие со всеми педагогами и специалистами, которые участвуют в психолого- педагогическом сопровождении;
– выстраивание продуктивных и доверительных отношений между родителями ребёнка-инофона и педагогами.

Только при сотрудничестве всех специалистов психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов можно добиться высокого положительного результата в социальной адаптации, улучшении психоэмоционального состояния, коммуникативных способностей детей.

Список литературы

1. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации / Е.А. Железнякова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №28. – С. 774–778.

2. Касенова Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей-инофонов, билингвов и мигрантов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в условиях ФГОС: учебно-методическое пособие / Н. Касенова, О.В. Мусатова, С.В. Подзорова [и др.]; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Тип. «Кант», 2017. – 92 с.

3. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку учащихся полиэтнических классов: методическое пособие / Т.Б. Михеева. – Ростов¬ н/Д, 2008. – 182 с.

4. Рыскина В.Л. Языковой барьер. Социально-языковая среда детей мигрантов / В.Л. Рыскина, С.Н. Цейтлин, М.М. Эпштейн // Проблемы и пути решения. Специальный выпуск журнала «На путях к новой школе». – 2010.

ОСНОВЫ СЕМЕЙНОЙ МЕДИАЦИИ

Клышевич Наталья Юлиановна
канд. психол. наук, доцент
Оскина Ольга Алексеевна
студентка

Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ И ПРИТЯЗАНИЯ ЖЕНЩИН С РАЗЛИЧНОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ БРАКОМ

Аннотация*: в статье представлены результаты эмпирического исследования ролевых ожиданий и притязаний женщин в браке. Доказано существование статистически значимых различий ролевых ожиданий и притязаний участниц исследования с различным уровнем удовлетворенности браком.*

Ключевые слова*: супружеские отношения, брак, ролевые ожидания, ролевые притязания, удовлетворенность браком.*

В современном мире роль брака и отношение к нему претерпевают изменения. Наблюдаются трансформации традиционно сложившейся ролевой структуры семьи, распределения ролевых функций между супругами, обеднением её воспитательного потенциала (Т.А. Гурко) [4]. Необходимость изучения института брака и семьи в свете его изменений, важность гармонизации семейно-брачных отношений обусловили актуальность темы исследования.

Важнейшими показателями психологического благополучия семьи является удовлетворенность браком, которая понимается как субъективная оценка супругами их отношений внутри пары [6]. По мнению С.И. Голода, удовлетворенность браком формируется в результате реализации представления о семье и согласованности этих представлений с супругом [3]. В связи с этим важнейшим фактором удовлетворенности браком выступают ролевые представления и ролевые ожидания относительно брачного партнера (С.И. Голод, Г.В. Лагонда). Ролевые ожидания – это установка мужа или жены на активное выполнение партнером семейных обязанностей, ролевые притязания – личная готовность каждого из партнеров выполнять семейные роли (А.Н. Волкова).

В ходе исследования нами были использованы следующие методики: «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой [2], тест – опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко [7].

В эмпирическом исследовании приняли участие 62 женщины в возрасте от 20 до 40 лет. Все испытуемые состоят в браке от 2-х до 7 лет. У всех испытуемых брак первый. У 61,3% женщин один ребенок в семье, у 38,7% женщин – двое детей.

Согласно результатам тестирования, для нашей выборки характерны как высокие ожидания, так и высокие требования к партнеру в эмоци-

онально-психотерапевтической, родительско-воспитательской сферах и в сфере внешней привлекательности.

В частности, результаты диагностики по методике «Ролевые ожидания и притязания в браке» показали, что для испытуемых наиболее важна эмоционально-психотерапевтическая сфера в семейных отношениях, то есть установка на взаимную моральную и эмоциональную поддержку членов семьи, ориентация на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации. Так, у большинства женщин высокие ожидания в эмоционально-психотерапевтической сфере. 59,7% респонденток желают, чтобы роль эмоционального лидера семьи взял на себя муж, и нет ни одной женщины, для которой бы не была важна эмоциональная сфера, психологическая поддержка супруга. При этом ожидания выражены больше, чем притязания, то есть женщинами от партнера ожидается большая степень поддержки, чем они сами готовы дать супругу.

Также очень важной сферой является внешняя привлекательность, ее соответствие стандартам современной моды. Так, у каждой второй участницы исследования отмечаются средние или высокие ожидания в данной сфере. Только 6,5% женщин не ожидают от партнера наличия привлекательного внешнего облика. И в этом случае ожидания участниц исследования выше притязаний: женщины в большей степени желают иметь внешне привлекательного партнера, чем стараться самим быть привлекательными.

В родительско-воспитательной сфере лишь 6,5% женщин не требуют участия мужа в воспитании детей, в то время 33,9% респонденток ожидают активной родительской позиции брачного партнера.

Роль активного сексуального партнера, по мнению женщин, в равной степени реализуют и женщины, и мужчины.

У большинства женщин наблюдаются высокие притязания в социальной активности. У них имеются профессиональные интересы, стремление к активной социальной деятельности.

Таким образом, по результатам диагностики можно говорить о том, что для самих женщин важна интеграция различных сторон жизни: они желают реализовать себя в профессии, в социальной жизни, в роли матери, готовы оказывать психологическую поддержку супругу.

На следующем этапе эмпирического исследования был проведен анализ уровня удовлетворенности браком у респондентов. Было выявлено, что у 40,3% женщин низкая удовлетворенность браком, их супружеские отношения неблагополучны. Для 32,3% респонденток характерна средняя удовлетворенность браком. Высокая удовлетворенность браком наблюдается лишь у 27,4% женщин.

Особый интерес для нас представлял анализ ролевых ожиданий и притязаний участниц исследования с различной удовлетворенностью браком.

Как выяснилось, для женщин с низкой удовлетворенностью браком больше всего важны эмоционально-психотерапевтическая сфера и социальная активность. При этом женщины в большей степени ожидают, что брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье, у самих женщин очень выражены собственные профессиональные потребности. Наименьшей значимостью для респонденток с низкой удовлетворенностью браком является интимно-сексуальная сфера.

Для женщин со средней удовлетворенностью браком также наиболее важны такие сферы, как эмоционально-психотерапевтическая и сфера социальной активности. При этом женщины в большей степени ожидают, что брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье. Собственные профессиональные притязания оказались у них более выражены, чем ожидания. Менее значимыми для участниц исследования данной группы являются личностная идентификация с супругом и интимно-сексуальная сфера.

Согласно полученным эмпирическим данным, для респонденток с высокой удовлетворенностью браком очень важной сферой является внешняя привлекательность. При этом у них больше выражена установка на собственную привлекательность, чем на привлекательность супруга. Менее значимыми для женщин с высокой удовлетворенностью браком являются родительско-воспитательная и хозяйственно-бытовая сферы. При этом женщины в большей степени сами притязают на активную родительскую позицию и собственное активное участие в ведении домашнего хозяйства.

Как видим, при низкой удовлетворенности браком у женщин ожидания от партнера выражены больше, чем свои притязания во всех сферах, кроме социальной активности. При высокой удовлетворенности браком собственные притязания женщин во всех сферах выражены несколько больше, чем ожидания от партнера.

Результаты статистического анализа показали, что ролевые ожидания и притязания значимо различаются у женщин с разным уровнем удовлетворенности браком.

Для женщин с высокой удовлетворенностью браком сексуальная сфера в браке является более значимой, чем для женщин со средним и низким уровнем удовлетворенности браком ($H=13,4$; $p\leq0,01$).

Вероятно, что интимная сфера личности, сексуальность женщин тесно связаны с отношениями в браке. При недооценке интимной сферы, неудовлетворенности в ней или разногласия супругов в их сексуальных отношениях существенно снижается удовлетворенность браком.

Женщины с высокой удовлетворенностью браком значительно меньше требований предъявляют к участию супруга в организации быта, чем женщины со средним и низким уровнем удовлетворенности браком ($H=12,7$; $p\leq0,05$).

Принцип распределения обязанностей между супругами в хозяйстве и быте является очень важным в семье. Такие обязанности проговариваются заранее, и, если женщина недовольна тем, как супруг выполняет свои обязанности и в то же время не готова взять их на себя, удовлетворенность браком может существенно снижаться.

Женщины с высокой удовлетворенностью браком значительно меньше требуют от супруга участия в воспитании детей, чем женщины со средним и низким уровнем удовлетворенности браком ($H=14,7$; $p\leq0,01$).

Этим подтверждается то, что чем выше согласованность ожиданий брачных партнеров в родительско-воспитательской сфере, тем выше уровень удовлетворенности браком. Если женщина считает, что супруг недостаточно принимает участие в воспитании детей, удовлетворенность браком снижается.

У женщин с низкой удовлетворенностью браком больше выражены притязания на социальную активность, удовлетворение собственных

профессиональных потребностей, чем у женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком (H=13,4; p≤0,01).

Ориентация женщин на серьезные профессиональные интересы может повышать требовательность к супругу, его участие в домашних делах, в воспитании детей. Если супруги не соглашаются и конфликтуют по этому поводу, снижается и удовлетворенность брачными отношениями.

Женщины с высокой удовлетворенностью браком значительно меньше ожидают, что брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера семьи в коррекции психологического климата, оказании моральной и эмоциональной поддержки, чем женщины со средним и низким уровнем удовлетворенности браком (H=6,85; p≤0,05).

Вероятно, что, если женщины не ощущают психологической поддержки от мужа, удовлетворенность браком будет низкой, поскольку эмоционально-терапевтическая сфера в семейных отношениях является наиболее важной независимо от удовлетворенности браком.

У женщин с высокой удовлетворенностью браком значительно выше ролевые притязания на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться, чем у женщин со средним и низким уровнем удовлетворенности браком (H=18,0; p≤0,01).

Это может быть связано с установкой женщин с высокой удовлетворенностью браком на то, что мужчине приятно видеть рядом с собой красивую женщину. Женщины с низкой удовлетворенностью браком не придают большого значения своей внешности.

У женщин с низкой и средней удовлетворенностью браком функция воспитания детей в значительно большей степени реализуется женой, чем у женщин с высокой удовлетворенностью браком (H=13,7; p≤0,01).

Это может быть связано с установкой женщин с высокой удовлетворенностью браком на традиционную семью, где женщина преимущественно занимается детьми. Если женщина требует равного участия партнера в воспитании детей, а супруг не способен на это или не желает, удовлетворенность браком может существенно снижаться.

Таким образом, в проведенном нами исследовании установлены ролевые ожидания и притязания женщин с различным уровнем удовлетворенности браком. Женщины с высокой удовлетворенностью браком предъявляют значительно меньше требований к участию супруга в организации быта, в воспитании детей, коррекции психологического климата семьи, оказании моральной и эмоциональной поддержки, чем женщины со средним и низким уровнем удовлетворенности браком.

У женщин с низким и средним уровнями удовлетворенности браком больше выражены притязания на социальную активность, удовлетворение собственных профессиональных потребностей и ниже притязания на собственную привлекательность по сравнению с теми, кто обладает высоким уровнем удовлетворенности браком.

Список литературы

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2006. – 436 с.

2. Волкова А.Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений / А.Н. Волкова, Т.М. Трапезникова // Вопросы психологии. – 2011. – №5. – С .110–116.

3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С.И. Голод. – СПб.: Петрополис, 2008. – 199 с.

4. Гурко Т.А. Трансформация брачно-семейных отношений / Т.А. Гурко // Россия: трансформирующееся общество: сб. трудов сотрудников Института социологии РАН / под ред. В.А. Ядова. – М.: Канон-пресс-Ц, 2001. – С. 272–283.

5. Лагонда Г.В. Системы брачных экспектаций как основа супружеской роли / Г.В. Лагонда // Психология. – 2008. – №1. – С. 14–24.

6. Криченко Е.В. Психологические аспекты качества семейно-брачных отношений / Е.В. Криченко, В.А. Терехин // РЭГ. – 2010. – №12 (42). – С. 23–29.

7. Столин В.В. Тест-опросник удовлетворенности браком / В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. – М.: МГУ, 1988. – С. 114–118.

Писанкина Дарья Сергеевна
студентка
Дурач Дарья Анатольевна
студентка
Черных Ксения Сергеевна
студентка
Научный руководитель
Макконен Кристина Феликсовна
д-р мед. наук, профессор

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
г. Белгород, Белгородская область

DOI 10.31483/r-99893

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЯХ

***Аннотация**: в статье рассматриваются такие важные вопросы последствий жестокого обращения с детьми в современных семьях, как отсутствие единой классификации критериев последствий насилия, различие выраженности последствий детского насилия в разных сферах жизнедеятельности у мужчин и женщин разных возрастов, суицидальное поведение подростков вследствие жестокого обращения, а также правовые аспекты ответственности за жестокое обращение.*

***Ключевые слова**: насилие, дети, психические нарушения, травма, последствия.*

Жестокое обращение с детьми – это все типы физического и/или эмоционального жестокого обращения с детьми в возрасте до 18 лет, а также сексуальное насилие и эксплуатация в коммерческих или иных целях, что влечет за собой реальный или потенциальный вред здоровью ребенка, его выживаемости, социализации, развитию или достоинству. По оценке международных исследований, одна четверть всех взрослых подвергались в детстве физическому насилию, 1 из 5 женщин и 1 из 13 мужчин – актам сексуального надругательства до совершеннолетия. По оценкам, каждый год происходит 41 000 убийств детей в возрасте до 15 лет. Эта статистика не учитывает случаи падения, ожогов, утопления и других причин смерти,

произошедших в результате жестокого обращения с детьми и приписываемых несчастным случаям [4]. Помимо этого, не представляет возможности сосчитать количество детей, подвергающихся психологическому насилию и пренебрежительному отношению. Жестокое обращение с детьми является всемирной проблемой, которая влечет серьезные последствия в экономическом и социальном развитии страны, вследствие пожизненного нарушения психического и физического здоровья значительной группы граждан. Поэтому данная тема требует тщательного изучения для разработки эффективных мер по предотвращению жестокого обращения и прививанию родителям позитивной стратегии в воспитании детей.

В настоящее время затруднительно определить вероятность возникновения того или иного психического отклонения в зависимости от определенного вида жестокого обращения. Поэтому остро встает вопрос четкой классификации критериев и оценки последствий детского насилия. З.В. Луковцева выделяет три группы психологических последствий:

1. Первая группа – это эмоционально-волевые, поведенческие, психосоматические и другие проблемы, способные приводить к глубокой дезадаптации. Так, например, различные виды пренебрежения способны вызывать негативное отношение к своему телу; физическое и сексуальное насилие чаще приводит к расстройству личности.

2. Вторая группа – собственно нарушения психического развития. Сюда относят задержку психического развития, дисгармоничное психическое развитие и др.

3. Третья группа – возрастные симптомы, отражающие реакцию на опасные воздействия, типичные для определенного периода становления психики. Так, у младенцев нарушаются простейшие жизненные функции – сон, иммунитет, мышечный тонус и др., у детей дошкольного возраста преобладают патологические привычки, а у детей младшего школьного возраста – эмоциональная нестабильность, агрессивность [6, с. 68].

Другие авторы на первое место ставят классификацию последствий в зависимости от временного критерия. Выделяют ближайшие и отдаленные последствия. К ближайшим относят физические травмы, повреждения, головные боли и др. К отдаленным же относят нарушения физического и психического развития ребенка, проблемы в социальной сфере, эмоциональные и личностные патологии. Примерами могут быть: в ближайших последствиях – глубокая заторможенность и безразличие или, наоборот, излишняя возбудимость, в отдаленных – нарушение успеваемости в школе, развитие нервно-психических заболеваний, таких как тики [3, с. 163]. Еще одна классификация делит расстройства на облигатные, фиксирующиеся вскоре после начала ситуации насилия, и факультативные, зависящие от возраста ребенка и его обстоятельств жизни. К облигатным расстройствам И.А. Марголина относит аффективные нарушения, появляющиеся с раннего возраста (напр., тревожная депрессия), расторможение влечений (патологические привычные действия, нарушения поведения, элементы аутоагрессии) и нарушение формирования личности (феномен привязанности, нарушение коммуникативных функций и др.). К факультативным же расстройствам автор относит задержку психического развития, астенические и соматовегетативные симптомы [7]. Можно сделать вывод, что изучение и разработка общей классификации последствий жестокого обращения представляет важную проблему современной психологической и правовой практики. Должны разрабатываться четкие критерии оценки не только физического вреда (который зачастую не выявляется у детей, подвергшихся,

напр., эмоциональному насилию), но и психологического для обеспечения уголовно-правовых норм в отношении данного вопроса.

Второй вопрос, который требует обсуждения в данной теме, – различие отклонений и негативных последствий во всех сферах жизнедеятельности у мальчиков и девочек, подвергшихся жестокому обращению. Е.В. Нуцкова и В.Д. Бадмаева провели исследование в группах мальчиков и девочек для выявления наиболее встречающихся психологических последствий пережитого сексуального насилия и злоупотребления в разных сферах психической деятельности. Изучение было построено на определении степени проявления негативных признаков, которые объединили в 6 сфер психической деятельности: сфера отношений и смыслов, сфера самосознания, эмоционально-волевая сфера, поведенческая сфера, психосексуальная и психосоматическая сферы. По результатам исследования было выявлено, что «гендерная специфика последствий сексуального насилия и злоупотребления состоит в том, что девочки в большей степени демонстрируют их интернальные формы (чувство вины, трудности установления социальных контактов и др.), в то время как у мальчиков преобладают экстернальные формы (повышенная возбудимость, реакции агрессии, оппозиции и негативизм и др.) наряду с повышенным психическим напряжением, чувством стыда, жалобами на неблагополучие в соматической сфере и снижение школьной продуктивности» [8, с. 242]. Это подтверждается Е.Н. Романовой в работе «Гендерные аспекты взаимосвязи жестокого обращения и делинквентности несовершеннолетних», в которой она рассуждает о различных реакциях и уязвимости у подростков, вследствие жесткого поведения. Так, «мальчики в ответ на сексуальное насилие чаще реагируют внешним поведением (в том числе агрессией), открытым непослушанием, насилием и даже рискованным сексуальным поведением», тогда как девушки чаще испытывают внутреннюю агрессию в виде депрессии [9, с. 52]. Герсамия и др., касаясь этой проблемы, выявила различие последствий жестокого обращения не только в гендерном аспекте, но и в зависимости от возраста. Было установлено, что «влияние детского стресса на выраженность депрессии у женщин отмечается в достаточно зрелом возрасте (старше 36 лет), в то время как для мужчин оно оказывается значимым уже в молодом возрасте и с годами связь усиливается» [2, с. 119]. Таким образом, пережитое в детстве жестокое обращение и злоупотребление вызывают различные по характеру психические расстройства у женщин и мужчин в будущем и разную степень их проявления в зависимости от возраста, что определяет проблему детского насилия в семье приоритетной в изучении профилактических и лечебных мер, направленных на неблагополучные семьи.

Еще одной, несомненно, важной и распространенной медико-социальной проблемой является смертность детей, а конкретно самоубийство, в результате жестокого обращения. Многие авторы считают сильную психологическую травму одним из решающих условий в суицидальном поведении подростков. Л.С. Акопян и соавторы утверждает, что «причины суицидального поведения подростков могут далеко отстоять друг от друга по времени…», а эмоциональные переживания могут накапливаться годами и в итоге быть не связанными с определенными календарными событиями [1, с. 27]. Что не отменяет факта наличия этих негативных

эмоций, возникших в результате насилия в семье. Сушков А. В. описывает три основных фактора деструктивного развития и подросткового суицида, главным из которых выделяет фактор взаимоотношения с родителями, понимание ими своих детей [10, с. 51]. Д.С. Косицина и соавторы также доказывает наличие связи между суицидальным поведением и неблагополучием в семья, утверждая, что подростки основными предпосылками самоубийств называют «отсутствие эмоциональной поддержки со стороны родителей…», их равнодушие [5, с. 53]. На данный момент проведено множество исследований среди подростков о причинах суицидальных наклонностей и во всех случаях отслеживается связь с родителями и эмоциональной обстановкой в семье.

Подводя итог, можно сказать, что тщательное изучение жестокого обращения и его последствий именно с психологической точки зрения представляет на сегодняшний день больший интерес, чем изучение физических травм, которые составляют лишь малую часть от всех последствий злоупотребления в отношении детей. Уголовный кодекс РФ предусматривает установление факта жестокого обращения и уголовной ответственности за него только по наличию физического или сексуального насилия. Хоть психологическое и эмоциональное насилие тоже встречается в материалах дела, обычно их не рассматривают в отдельности от физических увечий. Поэтому анализ психологических последствий в отрыве от других критериев насилия является основной задачей современной науки для разработки более точной и своевременной оценки действий обвиняемых.

Список литературы

1. Акопян Л.С. Эмоциональные состояния как детерминанты суицидального поведения подростков / Л.С. Акопян // Поволжский педагогический вестник. – 2019. – Т. 7, №1 (22). – С. 24–28.

2. Герсамия А.Г. Гендерные и возрастные аспекты влияния детского стресса на психологические особенности личности пациентов с пограничными психическими расстройствами / А.Г. Герсамия, А.А. Меньшикова, А.А. Яковлев // Экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10, №3. – С. 110–125.

3. Дронова С.В. Последствия жестокого обращения с детьми // Территория новых возможностей / С.В. Дронова, О.Ю. Ильченко. – 2011. – №2 (11). – С. 162–167.

4. Жестокое обращение с детьми // Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment (дата обращения: 25.10.2021).

5. Косицына Д.С. Факторы риска проявления суицидального поведения и намерений у подростков / Д.С. Косицына, Н.А. Кора // Политика и право: Ученые записки. – 2018. – С. 51–58.

6. Луковцева З.В. Актуальные проблемы профилактики жестокого обращения с детьми / З.В. Луковцева, Д.Р. Кулажина // Психология и право. – 2013. – №3. – С. 66–76.

7. Марголина И.А. Психический дизонтогенез у детей из условий хронического внутрисемейного физического насилия: дис. … канд. мед. наук / И.А. Марголина; Российская академия медицинских наук. – М., 2006.

8. Нуцкова Е.В. Последствия сексуального насилия и злоупотребления в отношении несовершеннолетних: гендерная специфика / Е.В. Нуцкова, В.Д. Бадмаева // Психология и право. – 2020. – Т. 10, №3. – С. 235–247.

9. Романова Е.Н. Гендерные аспекты взаимосвязи жестокого обращения и делинквентности несовершеннолетних / Е.Н. Романова // Научный потенциал. – 2012. – №1. – С. 50–54.

10. Сушков А.В. Социально-психологические причины суицидального поведения подростков / А.В. Сушков // Избранные вопросы науки XXI века: сборник научных статей. – 2019. – С. 49–52.

Тинькова Ирина Эдуардовна
студентка
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ОСОБЕННОСТИ МЕДИАЦИИ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

***Аннотация**: в статье проанализирована одна из актуальных проблем сегодняшней правовой действительности – особенности процедуры медиации в брачно-семейных отношениях как досудебного способа разрешения правовых конфликтов в семье. Медиация, представляющая собой неформальный процесс, направленный на примирение сторон, предполагает рассмотрение спора нейтральной стороной – посредником, который помогает сторонам прийти к общему решению, которое оформляется посредством соглашения о посредничестве. Семейное посредничество, как правило, предполагает поиск ответов на вопросы, связанные с расторжением брака супругов, определение вопросов о месте жительства ребенка при расторжении брака его родителей, а также о дальнейшей судьбе ребенка. Также работа медиатора сосредоточена на процессе преодоления кризиса в семье. Важнейшей целью семейного посредничества является уклонение от судебного процесса и применение мер по защите прав ребенка путем мирного решения проблем.*

***Ключевые слова**: правовой спор, правовой конфликт, процедура семейной медиации, проблемность применения медиативных процедур в семье, медиативное соглашение.*

Медиация (от лат. mediare – посредничество) – процедура разрешения споров посредником на основе добровольного согласия сторон с целью нахождения общего решения. По мнению российского законодателя, посредничество направлено на содействие развитию партнерских отношений и формированию этики ведения бизнеса, гармонизацию общественных отношений. Правовая природа семейного права определяет необходимость совершенствования правовых механизмов, препятствующих распаду семьи и возникновению семейных правовых конфликтов. К сожалению, практика показывает, что предусмотренный законом механизм посредничества не учитывает специфику семейных процедур, в частности неспособность супругов или родителей выбрать посредника (посредника) для разрешения своего конфликта. Это неотложная проблема, которую необходимо решить как можно скорее.

В случае семейных споров, требующих надлежащего разрешения, следует ввести обязательную процедуру рассмотрения семейных дел. Представляется справедливым, что «посредничество, проводимое по взаимной воле сторон на основе принципов добровольности, конфиденциальности, сотрудничества и равенства сторон, беспристрастности и независимости посредника, необходимо при разрешении споров, связанных с семейным правом». Поэтому представляется разумным, чтобы стороны приняли все необходимые меры для урегулирования спора в рамках предварительного производства, включая использование профессионального омбудсмена. В большинстве случаев при принятии семейного решения возникает

ситуация, когда одна из сторон является «победителем», а другая, соответственно, «проигравшей».

Такое разделение является условным, но в основном подчеркивает тот факт, что между сторонами существует соперничество, часто также враждебное отношение, возникающее в результате неразрешенного спора о том, как дети общаются, воспитывают и укрывают детей, или другой семейной ситуации. Родители должны максимально стремиться к достижению согласия в урегулировании споров, связанных с воспитанием детей, что, несомненно, должно привести к разрешению существующих конфликтов между ними.

Основной целью института семейного посредничества является использование наиболее быстрого и практичного метода разрешения споров, который был бы гибким и соответствовал решениям, принятым в процессе посредничества, и позволил бы сэкономить судебные издержки.

Научное сообщество предложило дифференцировать медиа-соглашения по видам, доказав эти аргументы, а именно различать медиа-соглашения, заключенные до или после судебного разбирательства. Эта позиция поддерживается законодателем и отражена в законе о посредничестве. Представляется разумным предположить, что соглашения о посредничестве, заключенные до обращения в суд, являются так называемыми соглашениями по семейному праву (в семейном праве нет понятия, но оно носит доктринальный характер).Если мы рассмотрим медиа-соглашения, заключенные после увольнения; спор в суде, они, несомненно, относятся к мирным соглашениям (термин, используемый в материальном и процессуальном праве). Разница между примирительной процедурой и судебной процедурой заключается в том, что процессуальные правила устанавливаются сторонами; продолжительность рассмотрения также зависит от сторон; нейтральный посредник, рассматривающий спор, является представителем интересов сторон и не принимает решения. Предполагая, что посредничество по своей юридической природе является процедурой, но не правоотношением; процедура, проводимая сторонами в конфликте или споре (то есть такие двусторонние отношения, юридически значимые действия совершаются непосредственно сторонами), с привлечением независимых лиц для оказания помощи сторонам. Следует также отметить, что процедура посредничества основана на соглашении о посредничестве между сторонами в споре. Неоспоримой особенностью является то, что он выполняется как на бесплатной, так и на бесплатной основе. Наконец, результатом процедуры посредничества является компромиссное соглашение о посредничестве.

Применение посредничества в семейных спорах имеет неоспоримую специфику, которая проистекает из различий между семейными правоотношениями и одними и теми же гражданско-правовыми отношениями.

Представляется оправданным применение соответствующих процедур и урегулирование споров, возникающих в связи с конфликтами. В этом случае они кажутся промежуточной процедурой между добровольцем (после заключения соглашения об уплате алиментов) и судебной процедурой выплаты алиментов. Но имейте в виду, что в этом случае фактически нет никаких юридических гарантий осуществления и защиты права на питание. Научное сообщество объясняет это неопределенностью правового характера соглашений со СМИ по спорам, касающимся как алиментов, так и семейных отношений в целом.

Посредничество должно достаточно четко регулироваться законом, поскольку, с одной стороны, соглашение сторон семейного конфликта должно быть официально оформлено, с другой стороны, чрезмерная

сложность переговорного процесса медленно популяризирует его среди широких слоев населения, вызывает определенное недоверие

Правовое урегулирование семейных споров должно быть ориентировано на их урегулирование на основе буквы закона, кроме того, оно должно учитывать дух закона; определять механизмы процесса урегулирования конфликтов с учетом характера и особенностей внутрисемейных отношений в каждой российской семье. Эти положения следует распространить на регулирование семейных отношений с участием иностранного элемента. Следует отметить, что процедура посредничества не может проводиться в случаях лишения родительских прав, ограничения родительских прав, восстановления, ограничения родительских прав, восстановления родительских прав или отмены ограничений родительских прав. Споры по этим категориям дел могут разрешаться только в судебном порядке, при этом стороны не могут заключить по ним мирное соглашение в силу их правового характера и особенностей доказательств. Однако аналогичная практика существует и в других странах.

Таким образом, в исследовании делается вывод о том, что применение процедур посредничества в семейных отношениях является довольно спорным и необходимо активизировать юридические исследования в рассматриваемой области связей с общественностью.

Список литературы

1. Дерюшева О.И. Медиация в семейных спорах / О.И. Дерюшева // Территория науки. – 2017. – №3. – С. 173–176.

2. Добролюбова Е.А. Медиация в системе способов защиты прав предпринимателей / Е.А. Добролюбова. – М., 2012. – 25 с.

3. Чернова Е.А. Медиация в семейно-брачных отношениях / Е.А. Чернова, И.Ю. Семенова // Проблемы качества российского законодательства. – 2017. –748 с.

Туревская Елена Ильинична
канд. психол. наук, доцент
Хвалина Наталия Анатольевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОСТОЯНИИ РАЗВОДА

Аннотация*: в статье определяется влияние развода родителей на личностные особенности подростков. Отсутствие полноценного образца для внутрисемейной социализации может способствовать неблагоприятным проявлениям в психическом развитии ребенка. Такие подростки чаще встречаются с травмирующими ситуациями, которые могут оказывать влияние на их дальнейшую судьбу.*

Ключевые слова*: семья, развод, подросток, отношение к родителям.*

Дети черпают знания о моделях поведения из разных источников, в том числе из семьи. Родительский дом для ребенка – первая, главная и

ничем не заменимая школа жизни. Именно семья оказывает решающее влияние на развитие личности, закладывает фундамент важнейших человеческих качеств. И чтобы фундамент этот был прочным, семья должна быть благополучной. От гармоничных отношений в семье зависит, как правило, не только состояние самих супругов, но и физическое и духовное развитие детей.

Влияние родителей на поведение и поступки ребенка, способы общения с ним, проявление чувств по отношению к нему – все это в той или иной степени определяет то, как будет развиваться его личность в дальнейшем.

По результатам исследования А.А. Реан, даже в подростковом возрасте, когда максимально проявляется тенденция ориентации на группу сверстников и отдаления от родителей («обесценивание родителей»), даже и тогда семья является мощным фактором влияния на подростка и его поддержки в трудной жизненной ситуации. Психологическая деформация семьи и системы отношений в ней оказывают непосредственное влияние на формирование девиантного, асоциального поведения подростков [1].

Как отмечает Г.Т Хоментаускас, взаимоотношения между родителями, отношение их к ребенку влияют на формирующуюся систему ценностей, позитивный взгляд на мир, на самого себя, на самоуважение и доверие к окружающим людям. Средства и навыки взаимодействия усваиваются ребенком, перенимаются им и в дальнейшем, почти наверняка будут использоваться в построении уже своей собственной семьи [3].

Важным для личностного развития является фактор полной или неполной семьи, и не любая полная семья является благоприятной средой для полноценного развития и воспитания ребенка. Но все же наличие в семье обоих родителей помогает успешнее решать многие задачи, связанные с сохранением его психического здоровья.

Агрессивные дети часто признаются, что чувствуют себя не нужными своим родителям, что родители, особенно отцы, их не любят и часто унижают. Прибегая к агрессивному поведению, дети просто борются за свое психологическое выживание, а, вырастая, своим асоциальным поведением мстят этому миру (своим родителям, и в первую очередь, своим отцам) за то что он не принимал их, не любил, не заботился об их внутреннем мире, так как в своей жизни они скорее встречали осуждение, чем понимание и участие [1].

Огромное значение для личностного развития имеет общение подростков со сверстниками. Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, во многом определяя все остальные стороны его поведения и деятельности. Для подростка важно не просто быть вместе со сверстниками, но и, главное, занимать среди них удовлетворяющее его положение. Для некоторых это стремление может выражаться в желании занять в группе позицию лидера, для других – быть признанным, любимым товарищем, для третьих – непререкаемым авторитетом в каком-то деле, но в любом случае, оно является ведущим мотивом поведения подростков. Именно неумение, невозможность добиться такого положения чаще всего является причиной недисциплинированности и даже правонарушений подростков [2].

По результатам сравнительного анализа подростков из полных семей и семей, находящихся в состоянии развода, можно констатировать различия в проявлении их личностных особенностей (Г.Т. Хоментаускас, обобщенные установки по отношению к родителям и к себе; Л.М. Семенюк «Карта личностного развития подростка»). В исследовании принимали участие подростки 13–14 лет (г. Тула).

По результатам анкетирования для большинства подростков (94%) из полных семей характерна установка по отношению к родителям: «Я нужен и любим, и я люблю вас тоже». Что означает, что в данной семье наблюдается благоприятная обстановка и взаимопонимание членов семьи. И лишь небольшое количество респондентов (6%) придерживаются установки «Я нужен и любим, а вы существуете ради меня», что в свою очередь может свидетельствовать о неправильном стиле воспитания в семье.

Среди подростков из семей, находящихся в состоянии развода, 36% выбирают установку «Я нужен и любим, и я люблю вас тоже», а типа взаимоотношений «Я нужен и я любим, а вы существуете ради меня» придерживаются 20% исследуемых. С установками по отношению к родителям «Я не любим, но больше всего желаю приблизиться к вам» и «Я не нужен и не любим, оставьте меня в покое» живут 44% респондентов. Причем, данные проценты распределились практически в равном порядке (по 20% и 22% на каждый тип соответственно). Данные показатели свидетельствуют о чувстве одиночества данных подростков в семье.

В результате почти половина подростков из семей, находящихся в состоянии развода, имеют неблагоприятный тип установки по отношению к родителям, да и к себе тоже.

По результатам исследования подавляющее большинство подростков из полных семей (90%) пользуются авторитетом среди большинства учащихся. И лишь 10% пользуются авторитетом либо у части одноклассников, либо у отдельных учащихся (по 5% на каждый тип положения в группе сверстников), в то время как многие респонденты из семей, находящихся в состоянии развода (90%), не пользуются популярностью среди своих сверстников и часто воспринимаются как лживые, не критичные по отношению к себе, хотя стремятся быть лидерами. Все это сопровождается высоким уровнем тревожности.

В группе подростков из семей, находящихся в состоянии развода, стремление к лидерству отмечается у 97% испытуемых и лишь 3% – не стремятся занять главенствующее положение среди сверстников. Среди подростков из полных семей положения лидера хотят занять лишь 52% опрошенных. Остальные 48% чувствуют себя комфортно в среде сверстников при любом положении. Все это может быть связанно с тем, что у подростка из семьи, находящейся в состоянии развода, существует потребность в самоутверждении, в познании самоценности. Он не может повлиять на взаимоотношения родителей и знает, что как прежде уже ничего не будет, но зато он может предотвратить такую ситуацию раскола в другой группе, будучи ее лидером.

По результатам наблюдения учителей, большинство подростков из семей, находящихся в состоянии развода (80%), были оценены как агрессивные. Из них 30% прибегали к агрессивным действиям ситуативно, а

остальные 50% проявляли агрессию постоянно. У 20% исследуемых данной группы наблюдался средний уровень проявления агрессии. Среди подростков из полных семей, преобладают респонденты со среднем уровнем агрессии (58%).

Если подросток из полной семьи имеет высокий уровень проявления агрессии, а таких респондентов 33%, то его агрессия носит ситуативный характер.

А также агрессивные подростки из семей, находящихся в состоянии развода, оценивались учителями по большей части как активные (94%), общительные (100%), неуверенные в себе и некритичные по отношению к себе (96%), с ослабленной функцией самоконтроля (100%) и в большинстве своем как лживые (88%). Неуверенность в себе и низкий процент решительности и смелости сопровождается повышенным уровнем тревожности. В то время как ложь и некритичность подростков из семей, находящихся в состоянии развода, выступают в роли защитного механизма, выполняют функцию ухода от травмирующей ситуации.

Сложившаяся семейная ситуация может провоцировать подростка на демонстрацию в своем поведении триады: агрессия – тревожность – лживость.

По результатам исследования, среди подростков из семей, находящихся в состоянии развода, у 97% были выявлены агрессивные тенденции, причем у 94% агрессия носит защитный характер. Только для 24% испытуемых из полных семей характерен оборонительный характер агрессии. У остальных подростков (76%) из данной группы можно констатировать уравновешенные, ровные тенденции.

Такая личностная черта как демонстративность присуща практически всем испытуемым выборки (88%), лишь у 22% от общего числа исследуемых не отмечается демонстративность в поведении. Следовательно, данная характеристика, скорее всего, является психологической особенностью данного возрастного периода.

Таким образом, семья оказывает существенное влияние на развитие личности. Любая неполная семья не всегда может являться оптимальной средой для полноценного развития и воспитания ребенка. Развод родителей способен создавать для подростка больше травмирующих ситуаций, что в дальнейшем может привести к затруднению и деформации вхождения ребенка в социальную среду.

Список литературы

1. Реан А.А. Отношение молодежи к институту семьи и семейным ценностям / А.А. Реан // Национальный психологический журнал. – 2016. – №1 (21). – С. 3–8.

2. Реан А.А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал / А.А. Реан. – 2018. – №2 (30). – С. 3–12

3. Хоментаускас Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментаускас. – М.: Рипол Классик, 2003. – 224 с.

Шестакова Ульяна Дмитриевна
студентка
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт-Петербург

ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАЦИИ В РАБОТЕ С РАССТРОЙСТВАМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

***Аннотация**: в статье рассмотрена проблема влияния скрытых семейных конфликтов на формирование у подростка пищевого расстройства. Выдвинуто предположение об эффективности семейной медиации как инструмента работы с семьями, где подросток имеет РПП. Актуальность обусловлена необходимостью широкого освещения темы пищевых расстройств и расширения инструментария работы с семьями и подростками с пищевыми расстройствами. Статья может быть полезна студентам, обучающимся по программе психологии и конфликтологии, в качестве дополнительного знания о семейных процессах как факторе формирования РПП у подростка, а также практикующим медиаторам при организации процесса семейной медиации.*

***Ключевые слова**: пищевые расстройства, семейный конфликт, анорексия, медиация.*

Одной из острых проблем последних десятилетий, которая в большинстве своем затрагивает подростков и девушек молодого возраста, стало распространение пищевых расстройств. Расстройством пищевого поведения (РПП) называют продолжительное нарушение поведения, связанного с потреблением пищи, которое приводит к изменению в потреблении и усвоении пищи и значительно ухудшает физическое и психологическое здоровье человека. Самыми распространенными среди пищевых расстройств являются анорексия, булимия, компульсивное переедание.

РПП является психологическим расстройством, и в настоящий момент сложно назвать точные причины, из-за которых оно возникает. Однако известно, что существует совокупность биологических, психологических и социокультурных факторов, которые влияют на пищевое поведение в связи с восприятием человеком собственного тела и своего стиля питания.

Исследования отмечают особую роль семьи и семейного взаимодействия при развитии у подростка РПП [1], ведь семья напрямую влияет на пищевое поведение человека, формируя его пищевые привычки. Например, чрезмерная концентрация родителей на питании определенным образом, демонизация различных групп продуктов (сладкого, фастфуда и т.д.) могут. Однако существуют и иные семейные установки и процессы, которые не касаются пищевого поведения напрямую, но в конечном итоге влияют на восприятие ребенком себя, своего тела и как следствие, на пищевое поведение подростка. И в данной проблематике очень важно осветить влияние семейных конфликтов на подростка.

Семейные конфликты, которые представляют собой эмоционально заряженное столкновение между различными членами семьи по поводу несхожести взглядов, позиций в различных сферах жизни, воздействуют на

всех членов семьи, в связи с тесной эмоциональной взаимосвязью между ними. Особенно восприимчивы к семейным дисбалансам дети и подростки.

Само наличие конфликта в семье невозможно избежать – он является частью жизни человека, как один из способов взаимодействия людей. Ключевую роль играет то, как члены семьи подходят к разрешению возникающих в семье сложных моментов и кризисных ситуаций, как проявляется конфликт. Существуют различные способы поведения в конфликте: стратегии сотрудничества, приспособления, компромисса, соревнования, избегания.

Семейный конфликт, который выражается, открыто, разрешается конструктивно и воспринимается, как естественная часть человеческой жизни, оказывает вполне здоровое влияние на ребенка, поскольку в таких случаях ребенок имеет возможность полноценно пережить опыт конфликта и научиться, как обращаться с ним в дальнейшей жизни. В подобных семейных конфликтах, где родители достаточно спокойно относятся к потенциальной возможности их возникновения и выбирают стратегии сотрудничества и компромисса, ребенок может перенять позитивный опыт для встреч с конфликтными ситуациями, как в подростковом, так и во взрослом возрасте. В такой семье, где члены семьи имеют свои интересы и не боятся их открыто выражать и отстаивать, ребенок чувствует себя полноценной личностью.

В той же семье, где часто присутствуют стратегии избегания, где конфликт не может полноценно проявиться, а вместо этого существует между супругами недосказанность, презрительные взгляды и пассивная агрессия, скрытое соперничество, ребенок не получает важного навыка для разрешения конфликтов, у него закрепляется неадекватная самооценка [8]. Наблюдая за родителями и их неспособностью конструктивно разрешать возникающие конфликты, ребенок не сможет адекватно воспринимать критику окружающих, не получит важнейшего навыка конструктивного разрешения как внутренних, так и внешних конфликтов, будет более ведомым и пассивным в дальнейшей жизни. Для родителей и учителей такой ребенок может показаться образцовым, поскольку его более, чем остальных, отличают послушание за счет старания угодить окружающим, однако для самого ребенка подобное поведение сказывается скорее негативным образом.

Подростку из семьи с превалирующим количеством скрытых конфликтов будет сложнее противостоять критике и отстаивать свое мнение при взаимодействии с другими людьми.

Желая угодить окружающим людям и существующем в данном обществе стандартам красоты, ребенок с высокой вероятностью может начать злоупотреблять диетами, особенно если он услышит в свой адрес негативные комментарии о собственной внешности, о размере своего тела [5]. К сожалению, ситуации, когда подростки осуждают и высмеивают сверстников на основании их внешности, не являются редкими, а одной из особенностей подросткового возраста является особая жестокость и цинизм по отношению к сверстникам.

Злоупотребление диетами так же может начаться, если подросток будет долгое время смотреть на отредактированные идеальные тела в социальных сетях, где люди рекламируют программы для похудения и призывают читателей к использованию неадекватных методов изменения фигуры. Подросток с низкой самооценкой будет менее способен проигнорировать разрекламированные предложения, приводящие к неадекватно быстрой потере веса. Учитывая, что подростки львиную долю времени проводят в социальных сетях, где они следят за популярными актерами,

крайне важно, чтобы ребенок умел противостоять внешнему давлению и фильтровать поступающую информацию.

Проблема нераскрытых конфликтов и как следствие низкой самооценки особо остро касается пациентов с анорексией. В семьях, где подростки страдают от булимии или компульсивного переедания, также замечены определенные дисфункции, которые могли отличаться от тех, что превалируют у семей подростков с анорексией. Семьи подростков с булимией представляли в исследованиях свои семьи как плохо сплоченные и сообщали о наличии высокого уровня семейных конфликтов и стресса. Семьи девочек-подростков с компульсивным перееданием сообщали о низком уровне эмоциональной вовлеченности и неэффективном общении в семье [3].

Нередким явлением становятся разнообразные конфликты в семьях уже после того, как подросток приобретает пищевое расстройство. Данное поведение особенно характерно для семей с детьми, больными анорексией, когда одним из явных показателей болезни является нездоровая худоба. На ранних этапах болезни подросток часто «прикрывает» свою болезнь разного рода диетами или увлечением фитнесом, которые активно пропагандируются СМИ и приняты как одобряемые социумом модели поведения [6]. Однако, когда болезнь начинает прогрессировать, это не может остаться не замеченным из-за измененного поведения ребенка и значительной потери веса.

Наличие в семье ребенка, страдающего от анорексии, может превратить семью в проблемную или кризисную, поскольку оно во многом влияет на семейную динамику, порождает чувство вины в родителях и рефлексию над тем, какие ошибки в воспитании были допущены. К тому же, когда родители замечают явные проявления болезни, вопросы возникают не только к самому ребенку, но и начинаются выяснения отношений между самими супругами, кто из них «довел ребенка до такого состояния». Другие вопросы и проблемы уходят на второй план, темы еды и веса становятся центральными для обсуждения.

В качестве индивидуального лечения золотым стандартом работы с пациентами, больными РПП, является когнитивно-поведенческая терапия [2], но и работа с семьей является важной составляющей на пути к стойкой ремиссии и полному выздоровлению.

Одним из наиболее признанных и эффективных способов работы с пациентами с пищевыми расстройствами является система семейной терапии Модсли (Family Based Therapy) [4], которая предполагает работу не только с самим пациентом, но и с членами семьи. Важным аспектом подхода Модсли является отказ от попытки винить семью и прошлое за пищевое расстройство. РПП в рамках данного подхода является внешней силой, и члены семьи приглашаются помочь в борьбе с данным раздражителем, который стремится навредить подростку; люди отделяются от проблемы. Протокол Модсли обладает преимуществом, поскольку его видение направленно на будущее, на решение существующей проблемы – борьбу с болезнью, а не на глубокую рефлексию прошлого.

Нами было замечено, что данный подход во многом перекликается с технологией медиации, которая представляет собой совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата.

Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 2011 года дал значительный толчок развитию в России семейной медиации [9].

Семейная медиация многогранна и при оказании услуг медиатор может помогать семье как при рассмотрении правовых моментов (подготовка, составление и изменение брачного договора, раздел общего имущества, исполнение алиментных обязательств и т.д.), так и при налаживании коммуникации между членами семьи по иным вопросам. Процедура медиации позволяет членам семьи услышать и понять друг друга, найти компромиссное решение в различных ситуациях. Когда в конфликт вовлечены дети, медиация может помочь родителям сфокусироваться на потребностях и переживаниях их детей, выработать схему дальнейших действий с целью помочь ребенку.

На основании большой эффективности описанного выше подхода Модсли и схожестью его принципов с семейной медиацией, смеем утверждать, что привлечение семейного медиатора так же может использоваться для работы с семьями, где дети болеют РПП и способствовать налаживанию семейной коммуникации и выздоровлению подростка.

Медиатор как профессионал может помочь родителям обсудить стратегии поведения в сложившейся ситуации, переключить общение из обвинения друг друга в ошибках воспитания на направление усилий на выздоровление подростка. Медиатор так же может осведомить о существовании психологов, специализирующихся на проблемах пищевого поведения для дальнейшей работы с подростком. Возможно проведение медиации между родителями и самим ребенком в том случае, если подросток отказывается напрямую обсуждать данную тему с родителями и не принимает их помощи. При этом остается важным вопрос осведомленности о проблеме пищевых расстройств как медиаторов, так и самих родителей.

Таким образом, внутрисемейные взаимоотношения, а в особенности семейные конфликты, оказывают значительное влияние на подростка и могут способствовать формированию у него пищевого расстройства. Для более эффективной работы специалистов с проблемой РПП, в том числе профессионалов медиаторов, необходимо дальнейшее освещение и изучение темы.

Список литературы

1. Cerniglia L. et al. Family profiles in eating disorders: family functioning and psychopathology //Psychology Research and Behavior Management. – 2017. – Т. 10. – С. 305.

2. Fairburn C. Cognitive behavior therapy and eating disorders. New York: Guilford Press; 2008. P. 23.

3. Holtom-Viesel A., Allan S. A systematic review of the literature on family functioning across all eating disorder diagnoses in comparison to control families. Clin Psychol Rev. 2014; 34(1): 29–43.

4. Le Grange D. The Maudsley family-based treatment for adolescent anorexia nervosa // World Psychiatry. – 2005. – Т. 4, №. 3. – С. 142.

5. Silverstone P. H. Is chronic low self-esteem the cause of eating disorders? // Medical hypotheses. – 1992. – Т. 39, №. 4. – С. 311–315.

6. Tiggemann M., Pickering A.S. 1996. Role of television in adolescent women's body dissatisfaction and drive for thinness // Intern. J. of Eating Disorders. 1996. №20. P. 199–203.

7. Костина О.В. Семейная медиация как одно из ведущих направлений государственной семейной политики / О.В. Костина [и др.] // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2014. – №10. – С. 42–46.

8. Лукина А.Ю. Стиль поведения родителей в конфликтах как фактор формирования самооценки детей / А.Ю. Лукина // Наука и бизнес: пути развития. – 2013. – №5 (23). – С. 143–145.

9. Федеральный закон от 27.07.2010 г. №193 «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» // Собрание законодательства РФ. – 02.08.2010. – №31. – Ст. 4162.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ

Двойнова Виктория Александровна
ассистент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ВОСПИТАНИЕ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

Аннотация*: семья является одним из важнейших институтов воспитания. Семью как социокультурный элемент общества изучает фамилистика. Главными показателями успешности данного института является семейное счастье и благополучие. Предметными проявлениями семейного счастья являются семейные традиции. Традиции в семье закладывают основы воспитания. Одним из направлений воспитания является экологическое. В статье рассмотрены вопросы экологического воспитания, которое является неотъемлемой частью экологического сознания и поведения.*

Ключевые слова*: воспитание, семья, фамилистика, семейные традиции, экологическое воспитание, экологическая культура.*

Институт семьи является одним из фундаментальных институтов общества. Согласно российскому законодательству семьей признается общность людей, основанная на единой общесемейной деятельности, супружеских узах, осуществляющая воспроизводство населения, преемственность поколений и социализацию семьи.

Существует комплексная наука – фамилистика, изучающая институт семьи. Данная наука рассматривает семью как социокультурный элемент общества. Фамилистика вбирает в себя все науки, изучающие семью. Например, такие как социология семьи, так как в ней рассматривается конкретно семья и все происходящие в ней процессы через призму всех наук, которых она касается (социальная психология, семейное право и т. д.) [1].

В отечественной фамилистике в отношении определения понятия «семья», сложилось достаточно много мнений. К примеру, А.Г. Харчев, являющийся одним из ведущих российских специалистов в науке фамилистике, предполагает, что семья – исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, а также малая группа, члены которой связаны брачными и/или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальной необходимостью, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения [2].

Проанализировав основные определения понятия семьи, мы можем сделать вывод, что неотъемлемой частью данного института общества является стремление к семейному счастью и семейному благополучию. Данное стремление находит свое отражение в семейных традициях. Семейные традиции – это тот самый компонент, которому члены семьи придерживаются, независимо от её количественного состава. Такие традиции

выражаются в вещах, обычаях, празднованиях памятных для членов семьи дат и во многом другом. В идеальном представлении семейные традиции должны быть основаны не только на кровнородственных связях, но и на воспитании детей в духе бережного отношения к окружающей среде и в духе сохранения природы.

Помимо прочего, в соответствии со ст. 11 Конституции Российской Федерации сохранение природы и окружающей среды, бережное отношение к природе и природным богатствам является обязанностью каждого гражданина. Семья, выступая важнейшим институтом социализации личности, должна опираться не только на моральные нормы, но и на правовые. Формирование экологического сознания и поведения начинается с семьи и в процессе всей жизнедеятельности человека трансформируется в экологическую культуру личности [3].

Большинство ученых (С.Н. Глазачев, В.А. Игнатова, Г.П. Сикорская) под экологическим образованием подразумевают непрерывный процесс обучения и воспитания, который направлен на усвоение знаний об окружающей среде, навыков и умений.

Экологическое воспитание, являясь неотъемлемой часть нравственного воспитания, основной целью ставит формирование единства экологического сознания и поведения. Именно с семьи должно начинаться формирование осознанного отношения и стремления к освоению знаний, умений и навыков, которые необходимы каждому человеку в разрешении и предупреждении экологических проблем современности. Для достижения цели необходимо решение основных задач экологического воспитания. К таких задачам имеет место отнести: формирование понятия о единстве и взаимосвязи окружающей среды и человека; создание условий для развития моральных установок и представлений об экологических ценностях; формирование потребностей и привычек в экологическом поведении; усвоение знаний об экологических проблемах и путях их решения [4].

Воспитание экологической культуры предполагает силу нравственного примера. Можно утверждать, что залогом успешного экологического воспитания в семье будет являться личный пример взрослых членов этой семьи. Исходя из вышесказанного, взрослые члены семьи сами должны обладать необходимыми прочными знаниями об окружающей среде, закладывая, с самых первых шагов, в сознание ребенка понятие, что все сферы жизнедеятельности человека на всех этапах развития неразрывно связаны с природой.

Считается, что человек стоит на самой высокой ступени развития на земле, однако это еще не означает, что вся природа принадлежит ему. Человек принадлежит природе. Он должен это понимать с самого детства и научиться рационально использовать ее богатства и беречь ее несравненную красоту [5].

Таким образом, одним из важных факторов формирования будущей личности является институт семьи. Семья, согласно фамилистике, изучается в рамках социокультурного подхода общества. В рамках отечественного подхода в педагогике семьи ведущими факторами развития личности являются высокая моральная ответственность в вопросах воспитания всех ее членов.

Залог семейного благополучия – формирование семейных традиций. В рамках традиций существуют не только семейные праздники, но и образ жизни. Воспитание подрастающего поколения в духе бережного отношения к окружающей среде и природе – тоже результат семейных традиций.

Экологическая культура, искренняя любовь к природе означают не только определённое душевное состояние, восприятие её красоты, но и её понимание и познание.

Список литературы

1. Азимов У.А. Духовное мировоззрение и его влияние на национальные ценности / У.А. Азимов, А.М. Умурзаков, Г.З. Абдурахмонов // Вестник науки и образования. – 2019. – №19–3 (73). – С. 12–20.
2. Ильиных С.А. Фамилистика: введение нового понятия «семейное сознание» / С.А. Ильиных // Известия ТулГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – №3–1. – С. 23–26.
3. Мамаюнусова М.И. Место экологического воспитания в семье // Вестник науки и образования / М.И. Мамаюнусова, Н.Г. Олтмишева. – 2019. – №20-3 (74). – С. 83–91.
4. Соколова О.А. Экологическое воспитание как средство социализации младших школьников / О.А. Соколова // Школьная педагогика. – 2016. – №2 (5). – С. 12–16.
5. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. – 2-е изд., перераб. и доп. / А.Г. Харчев. – М.: Мысль, 1979. – 367 с.

Желева Елена Грозева
канд. пед. наук, профессор
Медицинский университет «Проф. Доктор Параскев Стоянов»
г. Варна, Республика Болгария

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЬЕ

***Аннотация**: проблема исследований определяется человеческим отношением к экологическим проблемам, которые определяются как ведущие среди проблем глобальной планеты. Экологическое образование основано на экологическом подходе к развивающемуся человеку и его формированию надлежащего отношения к природе и окружающей среде. Центральное расположение в экологическом подходе принимает учебный процесс.*

***Ключевые слова**: экологическое воспитание, образование, экологический подход, развивающаяся личность, семья.*

Экологическое воспитание является целенаправленным строительным процессом позитивного отношения человека к природе и окружающей среде. Формирование взглядов, убеждений, моральных ценностей и готовности к природоохранению основано на экологическом подходе. Ответственность человека для соблюдения законов, ответственных за безопасность природы, осведомленность о необходимости постоянного ухода за сохранением и совершенствованием окружающей среды в качестве фактора, влияющего на все сферы жизни человека, адаптированы к экологическим потребностям развивающегося лица. Морально-экологическое развитие личности намного более оптимально, тем более удовлетворяющим экологическому благополучию социальной, естественной и географической среды [2, с. 256].

Экологический фонд образования – это пространство, в котором протекает образовательный процесс: жилье, учреждение, поселок. Экологический подход – методологическая основа теории экологического образования.

Развивающаяся личность – это динамическая сущность/структура, которая постепенно перемещается внутри среды и реорганизует ее, изменяет ее. В середине его существование и жизнедеятельность. Взаимодействие между развивающейся личностью и окружающей средой рассматривается как двустороннее и взаимное. Среда относительна и не рассматривается только с одним пространством. Окружающая среда имеет социальную, территориальную и природную структуру. Развивающаяся личность растет под прямым влиянием окружающих ее факторов окружающей среды. Наблюдаемые изменения, происходящие в развивающейся личности, основаны на образовательном процессе [2, с. 257].

Экологическое образование находится под влиянием противоречивых отношений между человеком и природой, природой и обществом. Взаимодействие развивающейся личности с природой является важным фактором развития и превращения ее экологических отношений с окружающей средой в экологически чистые. Это предполагает, что человеческая личность подчиняет свое поведение экологическим законам, действующим вне и независимо от его сознания. Экологическое образование направлено на развитие подростка как субъекта экологически дружественных отношений. Субъективный мир содержит идеал гармоничных отношений с природой и окружающей средой: ценностные ориентации, чувства, мечты, желания и приоритеты [2, с. 257].

Экологический подход к развитию личности в семье может применяться только тогда, когда члены семьи живут в экологически чистой среде. Повседневная жизнь развивающегося человека переходит в экологически здоровую среду. Взаимодействие в этой среде определяет позитивное развитие экологического образования и эффективное достижение поставленной цели. Цель достигается за счет неразрывной связи с потребностями развивающегося человека, с особенностями экологически здоровой среды обитания в условиях образовательного процесса. У развивающегося человека экологическая парадигма образовательного процесса требует от него формирования экологически адекватного отношения к: собственному внутреннему пространству (физическому и духовному); Ближайшее окружение человека (социальное, жилое, природное); другие люди и их окружение; природа как среда обитания всех живых существ [2, с. 258].

Развивающаяся личность в семье – это субъект экологически дружественных отношений, связанных с оценками и отношением к качествам окружающей среды. Это обязательное условие самостоятельной деятельности в развитии личности и постановка требования к саморазвитию.

Экологический подход к развитию личности в семье определяет также задачи экологического воспитания, а именно: формирование когнитивно-информационных детерминант экологически дружественного отношения к окружающему миру; формирование у подростка отношения к себе как к носителю сознательного, активного и ведущего начала во взаимодействии с окружающей средой; формирование и развитие навыков применения экологического подхода в самонаблюдении, наблюдении за своим окружением, за другими людьми и их окружением, за природой; формирование и развитие навыков, обеспечивающих экологически безопасные действия при прямом взаимодействии с окружающей средой; формирование интеллектуальных и практических навыков по освоению предметных способов действий по охране окружающей среды и экологически безопасных взаимоотношений с окружающей средой; формирование навыков прогно-

зирования экологических последствий своей деятельности и деятельности других и формирование исходной ориентации на охрану и охрану окружающей среды [2, с. 259–265].

Методами формирования экологически чистых отношений развивающегося человека являются: ассимиляция экологических знаний с окружающим миром через наблюдение, моделирование и экспериментирование. Эти три метода в экологии: наблюдение за природой; эксперимент на природе и в научной лаборатории; и моделирование, представляют этапы его развития и представляют собой единый процесс системного подхода в исследованиях окружающей среды. Приемы формирования экологически чистых отношений у подростка проявляются в практической деятельности, такой как: работа на природе; соблюдение экологических требований в мероприятиях по обеспечению общественной гигиены и экологической безопасности; участие в детских движениях за защиту и сохранение окружающей среды и природы. Своей практической деятельностью развивающаяся личность применяет в своей повседневной жизни и в семье усвоенное содержание основных экологических концепций для окружающей среды, для баланса в природе, для питания и адаптации [2, с. 266].

Применяемые к развивающейся личности формы организации экологического образования представляют собой устойчивую и логически завершенную организацию образовательного процесса. Они предоставляют возможность интерактивного экологически чистого взаимодействия между развивающимся человеком – его семьей и его окружением. В человеке формируется экологически чистое отношение к себе, к окружающей среде и природе. Формы предполагают состав участников, индивидуальный режим курса, условия осуществления собственной деятельности развивающейся личности. Мероприятия: систематическое обходы конкретных экологических троп, экологическая экскурсия, экологический туризм, экологическая экспедиция. Все виды деятельности должны учить развивающегося человека ставить цели и самостоятельно, под руководством и контролем своей семьи, исследовать природу, получать новую информацию из окружающей среды и природы. Ответьте на вопросы: «Что он хочет узнать?»; «Как узнать?» Желательно, чтобы у развивающегося человека была инициатива по охране и защите природы [2, с. 267–268].

Развивающаяся личность в процессе формирования экологически чистых отношений в семье использует средства для осознания своей деятельности и формирования определенного образа себя. Это средства его окружения, являющиеся ведущими и поддерживающими дополнительными средствами, которые не должны вытеснять ведущие [2, с. 268].

Педагогическая диагностика в экологическом подходе к развивающейся личности может быть проанализирована как фиксация, описание и систематизация данных, характеризующих педагогическое взаимодействие между развивающейся личностью и участниками образовательного процесса. Это дает возможность для развития экологически чистых отношений и отношения человека к процессам защиты и сохранения окружающей среды и природы. И это выявляет закономерности экологического подхода в семье развивающегося человека [2, с. 269].

Реализация поставленных задач предполагает конкретизацию познавательного содержания. Экологическая ответственность регламентирует самоконтроль над деятельностью развивающегося человека, соблюдение

принятых норм и правил, а также самовложение вины и самонаказание. Эта ответственность стимулирует проявления экологически чистого поведения и играет роль предупреждающего фактора при возникновении у человека желания нарушать нормы поведения [2, с. 266].

На первый план выдвигается внедренный междисциплинарный подход в воспитании развивающейся личности, экологическом воспитании и образовании. Применяются инновационные методы и модели обучения. Заложены основы формирования экологической культуры и экологического сознания у развивающегося человека, достойно вступающего в европейскую семью [1, с. 421].

Экологическое воспитание основано на экологическом подходе к развивающемуся человеку и формировании у него правильного отношения к природе и окружающей среде. Осознание необходимости постоянной заботы о сохранении и улучшении окружающей среды как фактора, влияющего на человечество и личное развитие. Экологический подход – это способ систематического познания и экологическая модель человеческого развития. Взаимодействие между развивающимся человеком и семейным окружением двустороннее и взаимное. Учебный процесс занимает центральное место в экологическом подходе.

Список литературы

1. Димитров Л. Теория воспитания / Л. Димитров, Н. Бояджиева [и др.] // Экологическое образование. – София, 2005. – С. 405–423.

2. Попов Т. Педагогика. Теория воспитания / Т. Попов [и др.] // Экологическое образование. – Габрово: ЕКС-прес, 2012. – С. 256–272.

Стародубцева Мария Валентиновна
студентка
Научный руководитель
Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
г. Тула, Тульская область

ЗАДАЧИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ И СПОСОБЫ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация*: в статье затрагивается вопрос экологического воспитания в семье; рассмотрены основные задачи, которые необходимо достичь в ходе экологического воспитания, а также предложены способы и методы формирования у детей бережного отношения к природе.*

Ключевые слова*: экологическое образование, экологическое воспитание, семья, семейные традиции.*

В настоящее время проблема угрозы экологическому состоянию окружающей среды все чаще является предметом обсуждения в научных сообществах. Глобальность этой проблемы проявляется во всех странах мира и на всех континентах. В связи с масштабом данной проблемы наибольший процент населения считают, что роль обычного жителя планеты незначительна и заниматься улучшением и контролем за состоянием

окружающей среды должны специализирующиеся на этом инстанции. Всеобщее убеждение, что влияние одного человека на экологическое состояние ничтожно мало, снижает эффективность всех средств, направленных на борьбу с загрязняющими факторами. Поэтому так важно проводить систематическую работу по экологическому воспитанию личности с самого раннего детства. Практика показывает, что образовательные организации, в одиночку, не справляются с задачами экологического воспитания, и как следствие этого результаты такой работы недостаточно обнадеживающие. Поэтому экологическим воспитанием детей нужно заниматься не только в школах и детских дошкольных учреждениях, но и в семьях. Еще В.А. Сухомлинский говорил: «Семья является школой эмоционального и нравственного воспитания детей» [3]. Она является первичной средой, в которой человек учится совершать хорошие поступки. Семья является основополагающим фактором воспитания личности.

И.Д. Зверев определяет экологическое образование как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды [1].

Понятие «экологическое образование» включает в себя: систему знаний о природе; осознание природных взаимосвязей; формирование положительного и бережного отношения к природе; побуждение ребёнка беречь и сохранять природу.

Научить ребёнка любить природу нелегко. Уроки чтения и окружающего мира недостаточны для того, чтобы сформировать у ребёнка бережное отношение к природе. Поэтому надо систематически, ежедневно и ненавязчиво учить детей подмечать всё вокруг, уметь любоваться красотой восхода и захода солнца, небом, облаками, цветами, наслаждаться пением птиц и т. д. Бережное отношение к природе должно стать нормой поведения людей [2].

Рассмотрим основные задачи, которые необходимо достичь в ходе экологического воспитания. Первой задачей является формирование нравственных качеств, которые отвечают за соблюдение норм поведения в природе и обществе. То есть ребёнок должен уметь выбрасывать за собой мусор, не ломать деревья, не вредить животным и насекомым. Данную задачу трудно выполнить только с помощью теории. В первую очередь, родители должны показывать собственный пример своим детям. К следующей задаче относится воспитание этических и эстетических чувств. На данном этапе ребёнка необходимо научить видеть красоту природы и восхищаться ею, любить и уважать всё окружающее. Важно обращать внимание ребёнка на все детали и на то, как в природе всё взаимосвязано и продумано. Осознавать, например, что муравьи прикладывают много усилий и времени для того, чтобы построить муравейник; как желтеют и опадают листья осенью, а весной вырастают снова; как гусеница становится бабочкой. В природе множество прекрасных и необыкновенных явлений, которыми можно восхищаться бесконечно.

Следующая задача – это формирование познавательных и творческих потребностей. Здесь важно не только видеть прекрасное в природе, но и стараться прикладывать усилия, направленные на улучшения состояния окружающей среды.

Достижение поставленных задач в экологическом воспитании длительный процесс. Для того, чтобы облегчить поиск приёмов и методов экологического воспитания, родителям можно обратиться к таким источникам, как: книги, статьи, сайты, познавательные фильмы и мультфильмы. Но это всего лишь вспомогательные инструменты, так как основным двигателем экологического воспитания является непосредственный контакт с окружающей средой.

Немаловажную роль в экологическом воспитании играют семейные традиции, которые способствуют формированию нравственных ценностей личности. Семейные традиции – это принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение [4]. Например, зимой дети вместе с родителями могут подкармливать птиц, засыпать снегом корни растений и деревьев. Весной можно высаживать растения в клумбы, производить посадку семян вместе с детьми, подрезать сухие ветки у кустарников и деревьев. Летом с ребёнком можно поливать растения, пропалывать их и рыхлить землю. Осенью – собирать семена для посадки на следующий год и готовить растения к зиме.

Необходимо отметить, что экологическое воспитание включает в себя не только бережное отношение к природе, но и заботу о своем здоровье. Ребёнок должен знать, что надо тепло одеваться в холодную погоду, мыть руки и овощи с фруктами перед едой, не мочить ноги в лужах, носить головной убор на солнце.

Самым эффективным способом достижения поставленных задач в ходе экологического воспитания детей является игра. Экологические игры способствуют организации учебного процесса, развивают у детей наблюдательность, внимание, память, мышление. В процессе игры школьники учатся устанавливать существующие в природе взаимосвязи; уточняют, закрепляют и обобщают полученные ранее знания; расширяют кругозор. Природная любознательность, повышенная эмоциональная чуткость, интерес к игровой деятельности младших школьников способствуют успешному выполнению задач экологического воспитания. Существуют такие игры, как: «Скорая помощь», «Летает, плавает, бегает», «Птица, рыба, зверь», «Береги природу» и многие другие. Все они направлены на развитие у ребёнка интереса к природным явлениям и желания улучшать окружающий мир.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что теоретические знания, приобретенные в ходе экологического воспитания, не так эффективны, как практика. Детям необходимо показывать конкретные природные взаимосвязи и на своем примере демонстрировать бережное отношение к окружающей среде. Благодаря продуманной, систематической работе с младшим поколением можно замотивировать общество относиться к планете более внимательно и контролировать свои действия по отношению ко всему окружающему.

Список литературы

1. Виноградова Н.Ф. Экологическое воспитание младших школьников: Проблемы и перспективы / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2009. – №4. – С. 20–24.

2. Коренькова Т.В. Задачи экологического воспитания в семье / Т.В. Коренькова. – М., 2020. – С. 2.

3. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский // Беседа шестая. – 2019. – 13 с.

4. Фатеева И.Н. Образовательные программы начальной школы: учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование» / Н.И. Фатеева. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2015. – 174 с.

Для заметок

Для заметок

Научное издание

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ

Сборник материалов
VII Международной научно-практической конференции
(Тула, 17 ноября 2021 г.)

Главный научный редактор *Н.А. Степанова*

Компьютерная верстка *Л.С. Миронова*

Подписано в печать 06.12.2021 г.
Дата выхода издания в свет 15.12.2021 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 17,67. Заказ К-912. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru