



Психология сегодня: от теории к практике



ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова»

ПСИХОЛОГИЯ СЕГОДНЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
(Ульяновск, 23 апреля 2024 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2024

УДК 159.9(063)
ББК 88.1я43
П86

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Ульяновского государственного педагогического университета
имени И.И. Ульянова №05-70 от 01.03.2024*

Рецензенты: **Силакова Марина Михайловна**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
Стрюкова Галина Александровна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

**Редакционная
коллегия:**

Брагина Елена Александровна, научный редактор, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»;
Кривцова Наталья Сергеевна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»

П86 Психология сегодня: от теории к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Ульяновск, 23 апр. 2024 г.) / науч. ред. Е.А. Брагина. – Чебоксары: Среда, 2024. – 244 с.

ISBN 978-5-907830-30-1

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии.

Статьи представлены в авторской редакции.

ISBN 978-5-907830-30-1
DOI 10.31483/a-10588

© ФГБОУ ВО «Ульяновский
государственный педагогический
университет им. И.Н. Ульянова, 2024
© Издательский дом «Среда», 2024

Предисловие

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова» представляет сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с **«Психология сегодня: от теории к практике»**.

В сборнике представлены статьи участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященные теоретическим и прикладным изысканиям в области психологии. Приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области психологии и педагогики.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Практическая психология в сфере образования.
2. Практическая психология в социальной сфере.
3. Психология семьи и детско-родительских отношений.
4. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании.

Авторский коллектив сборника представлен городами (Москва, Армавир, Владивосток, Грозный, Екатеринбург, Елабуга, Киров, Краснодар, Красноярск, Липецк, Мариуполь, Мурманск, Нижневартовск, Новосибирск, Новочебоксарск, Самара, Тула, Тюмень, Ульяновск, Хабаровск, Чебоксары, Череповец) России.

Среди образовательных учреждений выделяются университеты и институты России (Армавирский государственный педагогический университет, Государственный аграрный университет Северного Зауралья, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Кировский государственный медицинский университет Минздрава РФ, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, Мариупольский государственный университет имени А.И. Кунинджи, Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, Нижневартовский государственный университет, Российский государственный социальный университет, Самарский государственный социально-педагогический университет, Сибирский университет потребительской кооперации, Тихоокеанский государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Уральский государственный педагогический университет, Череповецкий государственный университет, Чеченский государственный педагогический университет, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова).

Большая группа образовательных организаций представлена школами и дошкольными образовательными учреждениями.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора и доценты, аспиранты, магистры и магистранты, студенты, преподаватели вузов, учителя школ, воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции **«Психология сегодня: от теории к практике»**, содержание которого не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Научный редактор
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
Е.А. Брагина

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|---|----|
| <i>Аверьянова Т.Ю.</i> Особенности развития различных видов мотивов младших школьников в образовательном процессе..... | 9 |
| <i>Белозерова Л.А., Вершинина В.В.</i> Социокультурные особенности современных младших школьников и подростков: сравнительный анализ | 13 |
| <i>Бирюков С.И., Дормидонтов Р.А.</i> Психолого-педагогические механизмы языкового развития личности в системе основного общего образования..... | 16 |
| <i>Бутова Л.А., Имамутдинова Е.С.</i> Профилактика агрессивного поведения в подростковом возрасте..... | 20 |
| <i>Бутова Л.А., Канищева В.А.</i> Особенности формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников..... | 24 |
| <i>Владимиркин А.А., Семенова И.А.</i> Особенности интроспекции и эмоционального интеллекта старших подростков..... | 27 |
| <i>Евдокимова О.Ю.</i> Игротерапия как средство развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста..... | 30 |
| <i>Егунова Т.П., Силакова М.М.</i> Особенности проявления рефлексии у старшеклассников..... | 34 |
| <i>Жданова Л.Г., Шакурова А.А.</i> Психологическое здоровье и эмоциональное выгорание педагогов..... | 38 |
| <i>Ибрагимова З.А., Иванова Н.Г.</i> Формирование мотивационной готовности студентов первого курса к выбору профессии..... | 42 |
| <i>Кичигина О.А., Романова Ю.В.</i> Склонность к психосоматическим расстройствам у детей в экзаменационный период..... | 45 |
| <i>Когут А.А.</i> Влияние интеллекта на развитие эмоциональной культуры детей младшего подросткового возраста..... | 48 |
| <i>Кочуров М.Г., Крылова Т.И.</i> Связь копинг-стратегий с психологическими защитными механизмами у студентов-медиков..... | 50 |
| <i>Морозова З.Е.</i> Анализ показателей творческих способностей младших школьников в условиях образовательного учреждения..... | 56 |
| <i>Олешко Т.И.</i> Психологическая служба университета как ресурс успешной адаптации первокурсников к современной образовательной ситуации..... | 59 |
| <i>Орехова С.Е., Шевцова А.В.</i> Психологическая поддержка обучающихся на разных этапах обучения..... | 63 |
| <i>Пушкина К.В., Смирнова А.Н., Ульянова А.В.</i> Влияние физической активности на выраженность тревожного состояния студентов медицинского факультета..... | 66 |

Рыжкова М.Л., Виноградова М.А. Психолого-педагогические условия профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости у детей дошкольного и младшего школьного возраста 70

Сафукова Н.Н., Архипов А.В. Особенности ценностных ориентаций старшеклассников с разным уровнем приобщенности к музыкальной культуре 77

Семенова И.А., Анашкина Ю.А., Валкина О.Н. Некоторые особенности эмоциональной сферы и мышления студентов с разными типами функциональной асимметрии.....80

Смутницкая Е.А., Николаева И.А. Особенности ценностных ориентаций старших подростков с различными акцентуациями характера 84

Стрюкова Г.А., Суслова К.А. Склонность студентов-первокурсников к прокрастинации: взаимосвязь со стрессоустойчивостью 88

Тюстина Г.Г., Кастаргина И.В. Психолого-педагогические проблемы развития связной речи в дошкольном возрасте: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы..... 94

Федотова Ю.С., Семенова И.А. Особенности мотивации студентов факультета физической культуры и спорта при изучении дисциплин психологического блока 100

Хмельницкая А.В., Иванова Н.Г. Формирование мотивации первоклассников к обучению в школе 103

Шагивалева Г.Р. Предупреждение синдрома эмоционального выгорания учителей как способ снижения конфликтов в коллективе..... 108

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Аверьянов П.Г., Стрюкова Г.А. Анализ психологических механизмов, лежащих в основе восточных духовных практик, на примере индуистской концепции чакр..... 111

Алиева В.Р., Петрова Е.Р., Истрофилова О.И. Психологический анализ проблемы одиночества у граждан пожилого возраста, проходящих социальную реабилитацию в комплексном центре социального обслуживания населения 118

Батраков М.П., Гуремина Н.В. Разработка проекта психологической практики «Оценка профессионально важных качеств сотрудника ФСБ»..... 128

Кашкарова Е.Г., Кривцова Н.С. Особенности удовлетворенности жизнью мужчин и женщин в пожилом возрасте 133

Пушкина К.В., Евстафьева Р.Э., Чувайкина Е.Н. Влияние детских психологических травм на формирование личности взрослого человека: психологические и нейробиологические аспекты..... 138

Резник А.И., Азизов И.Р. Психологические защиты и копинг-стратегии киберзависимых подростков..... 143

Семикашева И.А., Романов А.Н. Когнитивные нарушения у подростков, характеризующихся девиантным поведением 149

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ И ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

| | |
|--|-----|
| <i>Демидова Т.Е.</i> Психологический климат семьи и его влияние на воспитание детей | 152 |
| <i>Жубрина Я.М., Васягина Н.Н.</i> Факторы удовлетворенности браком в молодых семьях | 156 |
| <i>Зекиева П.М., Джамулаева Д.Х.</i> Психология семьи и детско-родительских отношений | 165 |
| <i>Коростелева Н.А., Овчеренко М.А., Лунева А.В., Хлебникова М.А.</i> К проблеме насилия над детьми в семье | 169 |
| <i>Носова А.Э., Романова Ю.В.</i> Материнство как психологический феномен в современном мире | 172 |
| <i>Панова А.М., Хартанович А.А., Терехова Д.А., Романова Е.В.</i> Роль семьи в воспитании ребенка и выстраивание с ним гармоничных взаимоотношений | 176 |
| <i>Полещук Д.Л., Бочанцева Л.И.</i> Исследование отношения студенческой молодежи к незарегистрированному сожительству и официальному браку | 181 |
| <i>Самохвалова А.Д., Ширшова М.Д., Бочанцева Л.И.</i> Значение отца в жизни каждого ребенка | 187 |
| <i>Федоров А.И.</i> Гендерные установки и стереотипы в современных межнациональных браках | 192 |

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕМ И СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

| | |
|--|-----|
| <i>Брагина Е.А., Фахрутдинова Г.Р.</i> Итоги коррекции эмоциональной сферы младших школьников с легкой умственной отсталостью | 196 |
| <i>Бутова Л.А., Крутилина М.А.</i> Специфика и оптимизация развития черт личности подростков с задержкой психического развития | 202 |
| <i>Галкина Н.А., Аликина А.А.</i> Эффективные методы восстановительного обучения при динамической афазии | 207 |
| <i>Ганьшин Р.В., Романова Ю.В.</i> Влияние психологического климата семьи на развитие ребенка с расстройством аутистического спектра | 213 |
| <i>Злобина А.Д., Брагина Е.А.</i> Развитие коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития | 216 |
| <i>Коростелева Н.А., Тонконогов Р.А.</i> Роль сенсорной интеграции в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья | 219 |

| | |
|---|-----|
| <i>Мичурина Д.А., Вершинина В.В.</i> Особенности развития коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра | 224 |
| <i>Неклюдова О.П., Косыгина Е.А.</i> Формирование просодической стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией | 228 |
| <i>Попова Л.В., Поникарова В.Н.</i> Театрализованные игры как технология формирования социально-адаптивного поведения у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития | 231 |
| <i>Пушкина К.В., Печкова В.Н.</i> Психологическая адаптация детей с нарушениями слуха после кохлеарного имплантирования | 236 |
| <i>Савельева К., Штерц О.М.</i> Развитие познавательных процессов с помощью игровых методов у детей с дисграфией | 238 |
| <i>Сидорова Д.И.</i> Поддержание благоприятного психологического климата с помощью физической культуры в образовательных учреждениях для лиц с ограниченными возможностями здоровья | 241 |

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аверьянова Татьяна Юрьевна

учитель

МБОУ «Школа №102»

г. Самара, Самарская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ МОТИВОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

***Аннотация:** в статье раскрывается значимость развития различных видов мотивов младших школьников в образовательном процессе. Для определения доминирования видов учебной мотивации (познавательных или социальных) с обучающимися начальной школы была проведена методика типологии мотивов учения «Лесенка побуждений» (А.И. Божович, И.К. Марковой в модификации Н.В. Елфимовой). С целью выявления степени значимости мотива обучения в школе для младших школьников была использована «Методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (Н.П. Фетискин)». Результаты исследования позволили выявить наличие особенностей видов мотивов младших школьников в образовательном процессе.*

***Ключевые слова:** развитие, младшие школьники, мотивация, виды мотивов, обучение, учебная деятельность.*

На протяжении младшего школьного возраста у детей проявляется и развивается интерес к содержанию учебного материала, к овладению конкретными учебными действиями, умениями и навыками, стремление к интеллектуальному напряжению, к познанию сути явления, скрытых свойств и закономерностей, научных понятий.

Мотивы оказывают большое влияние на характер учебной деятельности, на отношение ученика к процессу обучения. В мотивационной сфере младшего школьника начинает преобладать мотивация учения, в структуру которой входят потребности и мотивы. Потребности выступают внутренним источником учебной мотивации, мотивы являются побудительной силой к выполнению учебных действий [1].

Исследования многих психологов (Л.И. Божович, М.Р. Битянова, Н.Г. Лусканова, А.К. Маркова, Г.Л. Сергеева и другие) свидетельствуют о том, что формирование учебной мотивации, особенно мотивов первой группы, зависит от уровня познавательной активности детей, поступивших в первый класс. То есть уровень учебной мотивации младших школьников зависит от уровня их мотивационной готовности: наличия познавательных интересов, познавательной активности, желания преодолевать трудности в процессе познания. Кроме этого, уровень учебной мотивации зависит от содержания и организации учебной деятельности в период начального обучения [2].

В основе учебной мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, отмечает С.В. Носова, находятся познавательные потребности, которые неодинаково сформированы у детей, пришедших в школу. В

младшем школьном возрасте мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности, развиваются при условии занимательности, с учетом игровых потребностей младших школьников. Детей привлекают уроки, на которых педагог использует игровые методы и приемы, уроки с преобладанием эмоционального материала [3].

По мнению Е.И. Родионовой, в системе мотивов, побуждающих учебную деятельность в младшем школьном возрасте, большое место занимают социальные мотивы. К окончанию начальной школы у учащихся преобладают мотивы саморазвития, самосовершенствования, познавательные мотивы и широкие социальные мотивы: чувство долга, ответственность. При этом младшие школьники способны понимать социальную ценность учения, ответственно относиться к процессу обучения, сознательно подчинять свои действия более важным целям и задачам, то есть соподчинять мотивы [4].

Для определения доминирования видов учебной мотивации (познавательных или социальных) с обучающимися начальной школы была проведена методика типологии мотивов учения «Лесенка побуждений» (А.И. Божович, И.К. Марковой в модификации Н.В. Елфимовой). В исследовании приняли участие 56 обучающихся 4 класса начальной ступени образования.

Результаты доминирования видов познавательного мотива учения у учащихся демонстрируют преобладание у обследованных младших школьников результативного познавательного мотива учения (35% учеников от общей выборки). Учащиеся с доминированием данного вида познавательного мотива учения ориентируются на результат обучения, на отметку учителя, оценку взрослого. У 25% учащихся преобладает широкий познавательный мотив учения, который направляет учащихся к освоению новых знаний. У таких учеников высокая познавательная активность, их привлекают новые знания, новизна в учебной деятельности.

Учебно-познавательный мотив учения выражен у 21% учащихся. Такие учащиеся стремятся не только приобрести знания и умения, но и усвоить различные способы получения знаний и овладения учебными умениями. У них наблюдается высокая познавательная активность к самостоятельному приобретению и добыванию знаний.

Процессуальный познавательный мотив учения доминирует у 19% учащихся. Таких учеников интересует сам процесс учебной деятельности, процесс решения учебных мыслительных задач. Они в меньшей степени нацелены на результат учебной деятельности и на приобретение способов получения новых знаний.

Результаты определения доминирования видов социального мотива учения у младших школьников, демонстрируют преобладание у обследованных младших школьников «товарищеского» социального мотива учения (31% учеников от общей выборки). Учащиеся с доминированием данного вида социального мотива учения ориентируются в процессе обучения на своих одноклассников. Они стремятся заслужить одобрение со стороны одноклассников, учатся лучше, чтобы не подвести класс. Мнение друзей по классу для них является значимым.

«Учительский» социальный мотив учения преобладает у 25% учащихся. В процессе обучения они стремятся заслужить поощрение со стороны учителя. Для таких учеников учитель остается значимой фигурой, поэтому им важна положительная оценка учителя и его одобрение.

Широкий социальный мотив учения преобладает у 23% учащихся, такие учащиеся стремятся учиться так, чтобы быть полезными классу, школе, обществу в целом. Они стремятся использовать полученные учебные знания и навыки на благо других.

«Родительский» социальный мотив учения доминирует у 21% учащихся. Для таких учеников остается важной родительская оценка их учебной деятельности. Они стараются лучше учиться, чтобы получить положительную оценку, одобрение со стороны родителей, те бонусы, которые обещаны родителями за их успешное обучение.

Таблица 1

Результаты определения доминирования видов мотива учения (познавательного и социального) у младших школьников

| Виды мотивов обучения | Количество учащихся | Количество учащихся (%) |
|-----------------------------|---------------------|-------------------------|
| Социальный мотив | 23 | 41 |
| Познавательный мотив | 16 | 29 |
| Социальный и познавательный | 17 | 30 |

Из таблицы 1 видно, что у обследованных учащихся младшего школьного возраста (41%) значительно преобладают социальные мотивы учения по сравнению с познавательными мотивами учения. Это закономерно, так как учащиеся четвертых классов к окончанию начальной школы ориентируются на группу сверстников. Им важно, даже в процессе учебной деятельности, положительное мнение и одобрение со стороны одноклассников, а также со стороны учителей и родителей.

При этом у 29% учащихся познавательные мотивы учения остаются доминирующими по сравнению с социальными мотивами учения. У них наблюдается высокая познавательная активность, интерес к усвоению новых знаний и умений.

Следует отметить, что у 30% учащихся наблюдается гармоничное соотношение социальных и познавательных мотивов учения, что позволяет ученикам успешно обучаться в школе и комфортно чувствовать себя среди одноклассников. Данные дети ориентированы, как на учебную деятельность, так и на общение со сверстниками. При этом такие ученики хотят быть полезными обществу, и стремятся радовать своих родителей и педагогов.

С целью, выявления степени значимости мотива обучения в школе для младших школьников, была использована «Методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (Н.П. Фетискин)». Результаты данной диагностической методики показали иерархию мотивов учения у обследованной группы учащихся младшего школьного возраста.

На первое место по степени значимости мотивов учения учащиеся выделяют коммуникативный мотив (21% учеников от общей выборки). На втором месте – внешний мотив (поощрение и наказание) – 17% учеников от общей выборки. На третьем месте – познавательный мотив – 16% учащихся от общей выборки. На четвертом месте – мотив достижения – 14% учеников от общей выборки. На пятом месте в равных значениях – мотив саморазвития и мотив позиции школьника – по 11% учащихся от общей выборки. На шестом месте – эмоциональный мотив – 10% учащихся от общей выборки.

Таким образом, анализ особенностей развития мотивации учения у учащихся четвертых классов свидетельствует о том, что у младших школьников, участвующих в обследовании, преобладает социальный мотив учения по сравнению с познавательным мотивом учения. Однако среди группы учащихся выявлены ученики, у которых наблюдается гармоничное сочетание познавательного и социального мотивов учения (30% учеников от общей выборки). Среди видов познавательного мотива учения у учащихся преобладает результативный мотив учения и широкий познавательный мотив. А также выявлены ученики, у которых сформирован учебно-познавательный мотив учения.

В системе мотивов, побуждающих учебную деятельность в младшем школьном возрасте, большое место занимают социальные мотивы. К окончанию начальной школы у учащихся преобладают мотивы саморазвития, самосовершенствования, познавательные мотивы и широкие социальные мотивы: чувство долга, ответственность. При этом младшие школьники способны понимать социальную ценность учения, ответственно относиться к процессу обучения, сознательно подчинять свои действия более важным целям и задачам.

Список литературы

1. Девяткина И.В. Формирование познавательной мотивации младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО / В.А. Девяткина // Педразвитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Adryu> (дата обращения: 18.04.2024).
2. Кузнецова Е.В. Младший школьник как субъект образовательного процесса / Е.В. Кузнецова // NovaInfo. – 2016. – №47. – С. 331–342 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/6343> (дата обращения: 18.04.2024). – EDN WBDMRT
3. Носова С.В. О мотивации в начальной школе / С.В. Носова // Инфоурок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/o-motivacii-v-nachalnoy-shkole-2050812.html> (дата обращения: 18.04.2024).
4. Родионова Е.И. Психолого-педагогические условия формирования мотивации младших школьников в учебном процессе / Е.И. Родионова // Молодой ученый. – 2020. – №21 (311). – С. 702–704 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/311/70309/> (дата обращения: 18.04.2024). – EDN QVVENB

Белозерова Лилия Алмазовна

канд. биол. наук, доцент

Вершинина Валерия Владиславовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в рамках данного исследования представлен сравнительный анализ роли цифровых технологий и социокультурных условий в жизни представителей двух поколений – Z и альфа с целью уточнения, обладают ли последние специфическими социокультурными особенностями по сравнению с предыдущим. Установлено, что больший процент представителей поколения альфа, по сравнению с представителями поколения Z, начал пользоваться сотовым телефоном и Интернетом еще до школы, более критично относится к информации, получаемой из Интернета, ниже оценивает значимость Интернета в своей жизни, предпочитая «живое» общение и досуг с друзьями и родными людьми.

Ключевые слова: социокультурные условия, поколение Z, поколение альфа, цифровое поколение, Интернет, цифровая среда.

В настоящей работе актуализируется вопрос выделения социокультурных особенностей нового поколения – поколения альфа, которое достигло школьного возраста, а, следовательно, начало интегрироваться в современное образовательное пространство. С одной стороны, данную поколенческую группу, объединяя с предшествующим поколением Z, относят к единому цифровому поколению, отмечая значимую роль цифровых технологий в их развитии и социализации, а, с другой, выделяют в отдельную группу, отмечая ряд характерных особенностей [6]. В рамках данного исследования остановимся на сравнительном анализе роли цифровых технологий в жизни двух поколений – Z и альфа – с целью уточнения обладают ли они специфическими социокультурными особенностями по сравнению с поколением Z.

Исследование проводилось на базе СОШ г. Ульяновска. В опросе приняло участие 170 человек: 110 школьников (средний возраст – 16 лет) – учащиеся 9–10 классов, которые рассматривались нами как представители поколения Z, и обучающиеся начальных классов в количестве 60 человек (средний возраст – 10 лет), рассматриваемых нами как представители поколения альфа, родившегося после 2010 года.

Школьникам предлагалось ответить на 30 вопросов разработанной нами анкеты [3]. Все вопросы в ней были условно разделены на блоки: 1. Роль Интернета и сотового телефона в жизни. 2. Опосредованное общение (через гаджеты, Интернет). 3. Непосредственное личностное общение. 4. Досуг. Математико-статистическая обработка результатов проводилась с помощью критерия углового преобразования Фишера, в описании остановимся на значимых различиях ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$) между выборками.

Опрос показал, что большинство подростков (81%) считают Интернет основным источником информации для себя. Иная картина отмечается для

современных младших школьников – несмотря на то, что доля учащихся считающих интернет основным источником информации для себя остается высокой (76%), критичность в отношении получаемой информации у младших школьников выше и ниже доверие к ней (14% против 36%).

По ответам на вопросы анкеты можно заключить, что и телефоном, и Интернетом большинство школьников не пользовалось до школы, но доля младших школьников, ответивших, что начало пользования мобильным телефоном и интернетом пришлось уже на дошкольный период достаточно высока – 36% и 30%, соответственно, и значимо превышает такую среди опрошенных подростков.

Интересно заметить, что именно в жизни подростков интернет и сотовый телефон занимает одно из важных мест и им трудно представить свою жизнь без него, что показывают результаты ответов на вопросы «Интернет в моей жизни имеет важное значение», «Мне трудно представить свою жизнь без интернета», «Мне трудно представить свою жизнь без сотового телефона». Младшими школьниками их значимость была оценена существенно ниже, о чем свидетельствуют достоверно менее высокие значения на эти вопросы, чем у подростков. При этом большинство подростков признают, что ресурсы Интернета помогают им также в получении образования, а доля младших школьников, считающих также, оказалась ниже (82% против 34%).

В группе вопросов, связанных с опосредованным общением, выявлены невысокие средние значения в обеих выборках. К существованию фейковых страниц в сети, т. е. поддельных аккаунтов, содержащих ложную информацию о пользователе и скрывающих истинные данные ее владельца, более отрицательно относятся младшие школьники, не считая, что они помогают общению в «сети» (свыше половины респондентов). Доля резко отрицательного отношения к фейковым страницам среди подростков значительно меньше, по сравнению с другой группой. Возможно, использование фейковых страниц подростками дает возможность сконструировать новую личность, существующую только в сети, для реализации фрустрированных в реальной жизни, по тем или иным причинам, качеств личности, проигрывания ролей, переживания эмоций. У пользователей благодаря таким особенностями виртуальной коммуникации, как анонимность, невидимость и безопасность, появляется возможность создавать сетевую идентичность, полностью основываясь на собственном выборе и предпочтениях [2].

Анализ ответов на вопросы, связанных с опосредованным гаджетами и интернет-общением, выявил невысокие проценты в выборе положительных ответов на соответствующие вопросы во всех группах испытуемых. Об этом говорят и ответы на вопросы «Я больше общаюсь в «сети», чем лично», «Я больше общаюсь по сотовому телефону или в «мессенджерах», чем лично», «Я предпочитаю общаться в «сети» и мессенджерах, чем лично»: 19%, 30%, 23% приходится на долю ответов «да» и «скорее да» у младших школьников; 30%, 30%, 33% – у подростков. Интимно-личностное общение со сверстниками из сферы межличностного «живого» взаимодействия все больше переходит в сферу виртуальную, что подтверждается рядом психолого-педагогических и социологических исследований: большую часть свободного времени подростки проводят в Интернете, в социальных сетях [1, 7]. Важно отметить и то, что большинство подростков приравнивают общение в социальных сетях к реальному общению, отмечают, что так оно происходит проще по сравнению с реальной жизнью, а также предпочитают обсудить волнующие их вопросы и проблемы с друзьями по телефону или в социальных сетях, нежели встретиться лично [4]. При

помощи Интернета границы общения подростков не только значительно расширяются, но и практически исчезают полностью [2].

Ответы на вопрос «Мне легче знакомиться в «сети» и «мессенджерах», чем вживую» показывают, что знакомиться в «сети» подросткам легче, чем младшим школьникам, вероятно поэтому, больший процент подростков (31%) по сравнению со школьниками (17%) признается, что в социальных сетях у них больше друзей, чем в реальной жизни. Однако в общей сложности большинство опрошенных младших школьников (75%) и подростков (52%) отмечают, что у них больше друзей в реальной жизни, чем в сети. Таким образом, мы можем заключить, что несмотря на то, что Интернет помогает заводить знакомства, нельзя сказать, что в результате этих знакомств друзей в сети становится больше, чем в реальной жизни.

Ответы на вопросы «Для меня важно мнение отдельных пользователей сети» и «Для меня важно мнение обо мне отдельных пользователей сети» показывают, что большинству школьников не особо важно мнение отдельных пользователей сети. Однако подростков, по сравнению с младшими школьниками (23% против 0%), больше волнует мнение о них отдельных пользователей сети, что может быть обусловлено возрастными особенностями данной группы, когда обостряется ориентированность на мнение сверстников, значимого окружения, чувствительность к ожидаемому отношению других к себе [5].

Подростки отмечают, что хотели бы чаще общаться с друзьями вживую, но либо у них нет на это свободного времени, либо у их друзей, о чем свидетельствуют ответы на вопросы «Я бы с удовольствием чаще общался с друзьями вживую, но у меня нет времени на это» и «Я бы с удовольствием чаще общался с друзьями вживую, но у них нет времени на это». Среди младших школьников трудности общения из-за нехватки времени отмечает меньший процент респондентов.

По результатам анкетирования более половины респондентов в всех группах положительно ответили на вопросы «Я часто общаюсь с родителями непосредственно, вживую» и «Мне нравится общаться с родителями на разные темы». Процент школьников, предпочитающих общение с родителями на разные темы, составил 55% среди подростков и 57% среди младших школьников. Напротив, школьники отмечают нехватку времени у родителей на общение с ними.

Свой досуг школьники тоже проводят по-разному. Например, более 60% младших школьников предпочитают проводить свое свободное время с друзьями или родными людьми, а не общаясь по сотовому телефону или в «мессенджерах», а к большинству подростков это не относится – у них выбор в пользу последних оказался выше, о чем свидетельствуют результаты ответов на вопросы «Свободное время я предпочитаю проводить вместе с друзьями или родными людьми» и «Свободное время я предпочитаю проводить общаясь по сотовому телефону или в «мессенджерах». В «сети» проводят свой досуг примерно четверть опрошенных каждой группы. Больше половины свободного времени на общение в «сети», «мессенджерах» или по сотовому телефону тратят 35% подростков, а процент младших школьников был существенно ниже (19%), вероятно, это связано с тем, что они предпочитают свое свободное время проводить, общаясь с друзьями или родными людьми, что показывают ответы на предыдущие вопросы.

Таким образом, результаты показали, что больший процент представителей поколения алфа, по сравнению с представителями поколения Z начал пользоваться сотовым телефоном и интернетом еще до школы, более

критично относится к информации, получаемой из Интернета, ниже оценивает значимость интернета в своей жизни, предпочитая «живое» общение и досуг с друзьями и родными людьми. Однако изучение того, насколько выявленные различия являются «поколенческими» особенностями, а не возрастными, представляет проблему для последующих исследований.

Список литературы

1. Арндачук И.В. Формирование информационно-коммуникативных потребностей подростков средствами массовой коммуникации как институтом социализации / И.В. Арндачук // Вестник РУДН. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – №1. – С. 87–93. EDN VSAPWX
2. Белинская Е.П. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е.П. Белинская, А.Е. Жичкина // Образование и информационная культура. – 2000. – С. 395–431. – EDN TANQMJ
3. Белозерова Л.А. Социокультурные особенности поколения Z: опыт эмпирического исследования / Л.А. Белозерова, С.Д. Поляков, О.О. Жидяева // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – №3 (25). – С. 16–24. – EDN YNJMGT
4. Буянова В.В. Характеристика межличностной коммуникации подростков – активных пользователей интернет-сети / В.В. Буянова, Д.В. Жуина, А.И. Жуина // Пензенский психологический вестник. – 2017. – №2 (9). – С. 1–10.
5. Городилова С.А. Индивидуальные особенности подростков с различными типами ориентации на мнение сверстников / С.А. Городилова // Экономика образования. – 2015. – №1. – С. 132–138.
6. Данилова Л.Н. Психолого-педагогический портрет поколения альфа / Л.Н. Данилова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социология. – 2022. – Т. 28. №4. – С. 5–12. – DOI 10.34216/2073-1426-2022-28-4-5-12. – EDN BESHJL
7. Кондрашкин А.В. Интернет в развитии современных подростков / А.В. Кондрашкин // Психологическая наука и образование. – 2013. – №2. – С. 114–134.

Бирюков Сергей Иванович

студент

Научный руководитель

Дормидонтов Роман Александрович

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлены психолого-педагогические механизмы языкового развития личности в системе общего образования, рассмотрены основы развития личности и формирования гуманитарной культуры школьников посредством языка как знаково-культурного феномена. Изучен практический опыт ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского по укреплению языковой культуры в рамках проекта «Русский язык и литература – культурное достояние народов России».

Ключевые слова: язык, языковая культура, языковое развитие личности, ФГОС основного общего образования, психолого-педагогические механизмы, психические процессы, герменевтические технологии.

Основой развития современного образования является его гуманистическая направленность. При этом очень важно уважать индивидуальность каждого обучающегося, способствовать развитию творческого потенциала

личности, активизировать его заинтересованность процессом получения новых знаний. Благодаря реализации гуманистического подхода по итогам школьного обучения может быть получен содержательный «портрет выпускника основной школы» в соответствии с ФГОС основного общего образования. Важным аспектом при этом является языковое развитие личности, поскольку одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должно являться «формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира» [10].

Под языковым развитием личности понимается процесс формирования, развития и совершенствования языковых знаний и способностей. Основой языкового развития личности является язык. Как полагают К.Д. Ушинский [9], Л.С. Выготский [3], А.Р. Лурия [5], именно язык позволяет реализовать процесс инкультурации, под которым понимается освоение индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру. Иными словами, язык является своеобразным интегратором культуры, универсальным инструментом саморазвития личности. Можно представить процесс развития культуры личности следующим образом: «язык – языковая культура – культура личности». Таким образом, языковая культура является неотъемлемым элементом развития культуры личности в целом.

Для обеспечения эффективного языкового развития личности в современной системе основного общего образования используются психолого-педагогические механизмы, под которыми понимаются инструменты, способствующие развитию языковых навыков и компетенций, которые должны быть сформированы у школьников после окончания 9 класса. В частности, речевой (коммуникативный) компонент характеризуют:

1) умение строить связное высказывание, речемыслительная деятельность в социуме;

2) владение всеми видами анализа текста;

3) способность к эстетическому восприятию художественного текста и созданию собственных художественных текстов, нарративов;

4) способность к языковому творчеству [6].

Е.Н. Володина считает, что важнейшим психолого-педагогическим механизмом языкового развития личности в системе основного общего образования является проведение уроков, направленных на повышение уровня понимания смысла различных текстов. В свою очередь, правильное понимание смысла текста может быть достигнуто в процессе развития таких познавательных процессов личности, как восприятие, мышление, представление, речь, внимание [1]. При этом должны учитываться индивидуальные характеристики личности школьников, и здесь также раскрывается психолого-педагогический аспект данного механизма. Для того, чтобы повысить уровень языкового развития личности на основе развития ее познавательных процессов, педагогами на уроках и во внеурочной деятельности используются следующие психолого-педагогические средства:

1) развитие словарного запаса школьников, культуры устной и письменной речи, совершенствование навыков общения и т. д.;

2) выдача различных заданий, направленных на улучшение способностей анализа смыслов текстов, их правильную интерпретацию, а также позволяющих улучшить навыки коммуникации;

3) углубленное изучение исторических аспектов развития языка, его взаимосвязи с другими языками, знакомство с культурно-историческим языковым наследием страны и родного края [2].

Важным психолого-педагогическим механизмом языкового развития личности в системе основного общего образования является проведение уроков русского языка с включением в них материала по истории родного края (краеведческих текстов). Это позволяет сформировать метапредметное пространство с краеведением, географией и историей. Детей можно заинтересовать интересными фактами из истории родного края, касающихся каких-либо исторических личностей (как напрямую, так и косвенно). На таких уроках дети учатся грамотно коммуницировать, анализировать информацию, слушать и понимать друг друга, развивать речевые навыки, выстраивать сложные предложения и т. д. Кроме того, такие уроки помогают развивать такие важные гражданские качества, как любовь к Родине, уважение ценностей, традиций и обычаев в культуре своего родного края, а также способствуют формированию патриотизма. Изучение истории родного края может быть также осуществлено в рамках внеурочной деятельности в формах историко-культурных бесед, викторин, экскурсий, посещения школьного музея, а также других музеев [8, с. 32].

Как считает Е.В. Володина, еще одним психолого-педагогическим механизмом языкового развития личности в системе основного общего образования является «граммотная организация текстовой деятельности (методики медленного, выразительного, перцептивного и смыслового чтения), использование интерпретационных методов и приемов изучения учебных и художественных текстов. Всё это позволяет воссоздать пространство культуры и обеспечивать глубинное ценностное освоение школьниками прецедентных текстов, представляющих собой экспликацию культуры. Для создания в школе единого речевого режима и единого режима работы (а не только единого орфографического режима) учителям всех предметов необходимо владеть герменевтическими технологиями, ориентированными на изучение процессов постижения человека в диалоге с Другим и самим собой» [1].

При реализации психолого-педагогических механизмов языкового развития личности в системе общего образования необходимо уделять значительной внимание психологическим аспектам данного процесса. В частности, необходимо организовать психологические консультации, направленные на выявление проблем, связанных с наличием языковых проблем, усвоением материала, мотивацией к учебной деятельности и т. д. Очень важно также проводить групповые занятия с детьми с применением соревновательного подхода, что позволит активизировать познавательную деятельность в процессе повышения уровня владения языковыми навыками и средствами общения и пр. Кроме того, в процессе языкового развития личности у детей могут возникать стрессовые ситуации, связанные с переживаниями по поводу недостаточно полного понимания материала, неуверенности в своих силах. Очень важно своевременно выявить детей, которые испытывают языковую тревожность, чтобы помочь им справиться со стрессовыми ситуациями. Для этого необходимо учить детей управлять своими эмоциями, развивать навыки саморегуляции. Важно дать им понять, что большинство переживаний связаны с недостаточно полным освоением учебного материала, и все это устраняется на дополнительных индивидуальных занятиях с такими детьми, на которых педагог работает только с теми, кто нуждается в повышении уровня своих знаний [7].

Высшие учебные заведения Липецкой области принимают участие в проведении мероприятий по укреплению языковой культуры в целом. В частности, в Липецкой области с 3 по 6 октября 2022 г. прошел II этап проекта «Русский язык и литература – культурное достояние народов России», в рамках которого в Институте филологии ЛГПУ им. П.П. Семёнова-Тянь-Шанского прошли лекционно-образовательные курсы доктора филологических наук, профессора, академика Российской академии естественных наук, члена Совета при Президенте РФ по русскому языку Виктора Шаклеина. Основной тематикой курсов являлся культурный код нации и его современная проблематика в контексте геополитических проблем. Именно через изучение языка люди могут понять связь его с культурой и оценить для себя значение культурного наследия своей страны. Это очень важно также в процессе передачи культурных ценностей от поколения к поколению. После курсов В. Шаклеин вручил всем присутствующим сертификаты слушателей. Тематика курсов не оставила никого из присутствующих равнодушными, и в конце каждой лекции слушатели задавали интересующие их вопросы [11].

Таким образом, можно сказать, что наиболее широко распространены психолого-педагогическими механизмами языкового развития личности в системе основного общего образования являются проведение уроков, направленных на повышение уровня понимания смысла различных текстов, проведение уроков русского языка с включением в них материала по истории родного края (краеведческих текстов) и грамотная организация текстовой деятельности (методики медленного, выразительного, перцептивного и смыслового чтения), использование интерпретационных методов и приемов изучения учебных и художественных текстов.

Список литературы

1. Володина Е.Н. Психолого-педагогические механизмы языкового развития личности в системе общего образования / Е.Н. Володина // КПЖ. – 2015. – №4–1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AXE7t> (дата обращения: 29.03.2024).
2. Воителева Т.М. Роль языкового материала учебника как средства интеллектуального развития личности / Т.М. Воителева // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 25–26 марта 2021 г.) / под ред. А.Д. Дейкиной, В.Д. Янченко. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 54–61. EDN IFBFDX
3. Выготский Л.С. Мышление и речь: учебное пособие / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Калининкова Л.Н. К проблеме развития языковой личности обучающегося: лингво-психологическая ресемантизация как инструмент освоения кода национальной культуры / Л.Н. Калининкова, М.Н. Зыкова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – №4 (66). – С. 79–85. DOI 10.46845/2071-5331-2023-6-66-79-85. EDN СКАOSP
5. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии: учебное пособие / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2012. – 320 с. EDN QYEUOV
6. Матаннанова Я.П. Развитие языковой личности при подготовке к итоговому устному собеседованию в 9 классе / Я.П. Матаннанова // Научно-практические исследования. – 2020. – №5–5 (28). – С. 58–68. EDN RDJLFD
7. Сериков В.В. Педагог и его деятельность. Обновление функций / В.В. Сериков // Подготовка педагога новой формации в системе университетского образования: проблемы, практический опыт и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2015. – С. 25–33.

8. Соболева Е.И. Развитие языковой личности посредством приобщения к истории и культуре родного края / Е.И. Соболева // Вестник ТОГИРРО. – 2023. – №1 (50). – С. 31–33. EDN РУТРАQ

9. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – 342 с.

10. ФГОС основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 20.03.2024).

11. В Липецкой области прошел II этап проекта «Русский язык и литература – культурное достояние народов России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AXEF9> (дата обращения: 20.03.2024).

Бутова Людмила Александровна
старший преподаватель

Имамутдинова Елена Сергеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Гян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема склонности подростков к агрессивному поведению, акцентируется внимание на важности проведения своевременной профилактической работы по предупреждению агрессивного поведения. Отмечаются последствия, к которым может привести данный тип поведения. Реализация профилактических занятий способствует интеграции личности в жизнь социума и комфортному существованию в нем. Проводится психолого-педагогическая диагностика с целью определения уровня склонности подростков к агрессии.*

***Ключевые слова:** подростковый возраст, ребёнок, родители, агрессия, агрессивное поведение, профилактика.*

Подростковый возраст считается непростым периодом формирования и становления личности ребёнка. Это связано с тем, что на данном этапе происходит значительное количество преобразований, напрямую влияющих на дальнейшее взаимодействие подростка с окружающим миром.

Именно в подростковом возрасте ребёнок формирует свой собственный взгляд на происходящие события, оценивает мир, основываясь на своём личном понимании добра и зла, приобретает новый круг людей, значительно влияющих на убеждения и взгляды, постигает мир профессий и др. Для педагогов и взрослых особенно важно здесь приложить усилия, чтобы переход на новую ступень проходил для подростка с наименьшими сложностями и препятствиями.

К сожалению, из-за особой чувствительности и эмоциональности ребёнка в этот период развития, возникает ряд трудностей, которые могут помешать полноценному развитию и включению в социум. К одной из наиболее актуальных в двадцать первом веке относят агрессию [1].

Изучением данного вопроса занимались многие отечественные и зарубежные исследователи, среди которых можно отметить М.И. Еникееву, Б.Г. Аналиева, А.Р. Ратинову, Ю.М. Антояна, К. Лоренца, В. Франкла, и т. д.

И.Ф. Нурмухаметова в своих трудах писала: «Агрессивность в личностных характеристиках подростков формируется в основном как форма протеста против непонимания взрослых, как средство самозащиты, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе» [2, с. 101].

Кроме того, важно помнить, что агрессивное поведение подростков может проявляться в различных формах. М.А. Пономарева в своей работе «Проявления различных форм агрессии у девиантных подростков» отметила, что наиболее развернутой классификацией агрессивного поведения является классификация, предложенная А. Бассом: «он выделил три основных параметра, по которым характеризуют формы агрессивного поведения: физическая – вербальная агрессия; активная – пассивная агрессия; прямая – косвенная агрессия. Комбинирование этих форм дало ему возможность выделить восемь видов агрессивного поведения» [3, с. 126]. И очень важно суметь своевременно выявить наличие у ребёнка склонности к агрессии для того, чтобы вовремя включить его в занятия по коррекции, поскольку дальнейшая запущенность проблемы может только усугубить ситуацию.

Кроме того, важно заранее проводить профилактическую работу по предупреждению развития агрессивного поведения. Под психолого-педагогической профилактикой принято понимать систему «предупредительных мер, которые ориентированы на устранение внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей» [4, с. 62].

Агрессивное поведение несет огромный риск для дальнейшей судьбы подростка, поскольку он может стать причиной:

- снижения успеваемости;
- возникновения буллинга и травли;
- увеличения риска совершения противоправных действий;
- физической травмы;
- трудностей в общении и т. д.

Из-за влияния огромного количества факторов, среди которых эмоциональная нестабильность, большое количество учебной нагрузки, избыток стрессовых ситуаций, новые межличностные связи и др., в подростковом возрасте профилактика и предупреждение агрессивного поведения приобретают особую значимость.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, можно отметить, что проблема повышения эффективности ранней профилактики должна решаться в следующих направлениях:

1. Определение неблагоприятных факторов и негативных воздействий со стороны ближайшего окружения, приводящих к возникновению агрессивного поведения, и своевременное их устранение.

2. Своевременное включение диагностики агрессивных мотивов в поведение и применение дифференцированного подхода при определении профилактических средств.

Важная роль в предупреждении возникновения агрессивного поведения отводится семье, родителям. Однако главная роль всё же принадлежит психологам и педагогам.

Служба психолого-педагогического сопровождения МБОУ СШ №9 г. Липецка учитывая данные, представленные в специальной

литературе по проблеме агрессивного поведения подростков, осуществляет регулярный мониторинг и профилактику склонности к агрессии современных подростков.

В ходе психолого-педагогической диагностики обучающихся 7–8 классов были использованы методики «Тест агрессивности» Л.Г. Почебут и «Опросник уровня агрессивности» А. Басса – А. Дарки. Результаты 60 участников обследования представлены нами в сравнительной диаграмме (рисунок 1).



Рис. 1. Результаты обследования агрессивности подростков

Основываясь на полученных данных, можно отметить, что среди данной группы обследуемых подростков примерно у третьей части (33%) была выявлена склонность к различным типам агрессивного поведения.

Кроме того, высчитав индекс враждебности и индекс агрессивности подростков, было установлено, что 28% подростков имеют низкий уровень агрессивности и враждебности, 50% – средний, и у 22% подростков диагностирован высокий уровень агрессивности и враждебности.

Таким образом, мониторинг склонности к агрессии современных подростков в целом показал значимость данной проблемы.

В рамках профилактической психолого-педагогической работы с детьми, на базе данного образовательного учреждения на постоянной основе реализовываются специальные психолого-педагогические занятия, с периодичностью не реже одного раза в неделю. На занятиях-встречах с подростками обсуждаются факторы, которые влияют на формирование агрессивного поведения; важность построения отношений со сверстниками и адекватного поведения; особенности молодежной субкультуры и кибербуллинга; социальные роли и спорт в жизни подростка. Ведущими таких встреч с подростками выступают психологи, авторитетные педагоги, эксперты и спикеры из самых разных областей науки и деятельности. Это способствует уменьшению числа детей, склонных к агрессии, что может послужить причиной снижения общего уровня склонности к агрессивному поведению в коллективе подростков.

С подгруппой обследуемых (20 человек), у которых была выявлена предрасположенность к различным формам агрессивного поведения, была проведена коррекционная работа, целью которой стало снижение уровня склонности к агрессивному поведению. Для этого на протяжении двух месяцев реализовывалась специальная программа, включающая в себя беседы, тренинговые занятия, элементы арт-терапии, психологические

упражнения и интерактивные игры. Программа коррекции агрессивного поведения подростков направлена на развитие их личностных качеств и базовых социальных навыков взаимодействия.

После проведения психокоррекционной работы, было проведено повторное обследование подгруппы подростков, имеющих склонность к агрессии. Полученные данные представлены на диаграмме (рисунок 2).

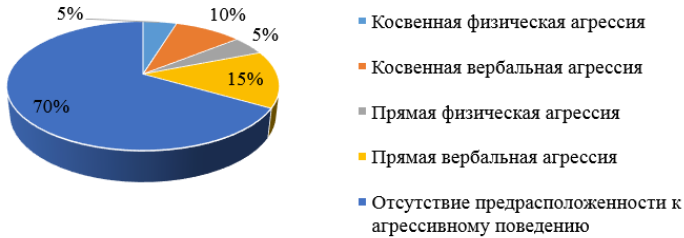


Рис. 2. Результаты обследования агрессивности подростков, полученные после коррекционной работы

Результаты обследования наглядно демонстрируют значительное снижение представленности различных видов агрессии у подростков.

Таким образом, мы можем отметить, что агрессия в подростковом возрасте явление нередкое. Причиной этого выступает огромное количество факторов, среди которых выступает окружение, эмоциональная неустойчивость, физиологические изменения и др. Необходимо включение профилактических занятий в работу специалистов образовательных учреждений по предупреждению развития склонности к агрессии в подростковом возрасте.

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие / В.А. Аверин. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2006. – 361 с.
2. Нурмухаметова И.Ф. Понимание агрессивности и возрастная динамика её проявлений / И.Ф. Нурмухаметова, С.И. Галяутдинова // Вестник Башкирского университета. – 2010. – №4. – С. 26–29. EDN NDDYKB
3. Пономарева М.А. Проявления различных форм агрессии у девиантных подростков / М.А. Пономарева // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2009. – №3. – С. 125–130. EDN KCKDDL
4. Социально-педагогическая профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В.А. Попова. – М.: Академия, 2013. – 176 с.

Бутова Людмила Александровна
старший преподаватель
Канищева Виктория Александровна
студентка

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тянь-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема формирования навыков коммуникации у детей старшего дошкольного возраста. Отмечаются главные компоненты коммуникативной деятельности дошкольников. Представлены результаты психолого-педагогического исследования по определению уровня сформированности коммуникативных навыков среди старших дошкольников. В рамках развивающей работы описывается процесс включения психолого-педагогической технологии, направленной на развитие коммуникативных навыков дошкольников.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, дошкольник, ребёнок, общение, коммуникативные навыки.*

Старший дошкольный возраст считается особенно важным периодом для формирования личности ребёнка, поскольку на данном возрастном этапе он неизменно развивается: готовится к поступлению в школу, приобретает навыки самостоятельности и учится взаимодействовать с социумом. Необходимым условием успешного взаимодействия человека с окружающим миром являются навыки коммуникации [2]. Через общение человек приобретает новые знания, овладевает различными умениями. Кроме того, именно общение позволяет человеку делиться накопленным опытом с другими.

Недостаточная сформированность коммуникативных умений может послужить причиной возникновения ряда трудностей, способных стать серьезным препятствием для успешного развития личности [4]. Например, уже на данном возрастном этапе ребенок может столкнуться со следующими сложностями:

- неспособность влиться в коллектив;
- формирование заниженной самооценки;
- неуверенность в своих силах;
- отсутствие инициативы;
- потеря мотивации и др.

Изучением проблемы формирования и развития коммуникативных навыков занимались многие отечественные и зарубежные исследователи, среди которых можно отметить М.И. Лисину, А.А. Бодалева, Е.О. Смирнову, Е.Г. Савину, О.А. Санькова, Л.Я. Лозована, А.Н. Леонтьева и т. д.

ФГОС ДО определяет социально-коммуникативное развитие дошкольника как «процесс усвоения детьми норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной

отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками» [5, с. 6].

По мнению О.А. Санькова, «основой успешной адаптации человека в общественной среде является высокий уровень развития коммуникативных навыков, формированием которых надо заниматься с раннего детства» [3, с. 22].

М.И. Лисиной было выделено несколько компонентов коммуникативной деятельности дошкольников.

1. Коммуникативные мотивы – ведущие мотивы общения, выступающие базовым социальным фактором. Как правило, они всегда связаны с личностью самого ребёнка, его эмоциями и чувствами.

2. Предмет общения – другая личность, выступающая партнером в процессе коммуникации.

3. Процесс общения – необходимость познания мира, оценивания людей и событий, происходящих вокруг.

4. Продукт общения – результат, полученный посредством коммуникации (знания, информация, способность и т. д.).

5. Действие общения – единица коммуникации, возможно существование как в формате диалога, так и в формате взаимодействия в группе людей.

6. Задачи общения – условия, выполнение которых способствует неосознанному и целенаправленному использованию разнообразных действий, а также совершенствованию навыков коммуникации.

7. Средства общения – те элементы коммуникации, которые способствуют совершенствованию всех действий на вербальном и невербальном уровне [1].

К окончанию дошкольного возраста у ребёнка можно наблюдать устойчивые избирательные привязанности по отношению к своим сверстникам. Как правило, они становятся предпосылками для развития в дальнейшем дружеских отношений. Уже на данном этапе целесообразно будет отметить, что коллектив начинает дифференцироваться на предпочитаемых и отвергнутых.

С целью определения уровня сформированности коммуникативных умений среди представителей старшего дошкольного возраста, нами было проведено исследование на базе подготовительных групп ДОУ №132 г. Липецка. Для эксперимента была использована методика «Рукавички» Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. В диагностическом обследовании приняли участие 34 дошкольника. Дети были разделены по парам, их задача состояла в том, чтобы раскрасить пару рукавиц так, чтобы они были одинаковыми. Оценивался уровень взаимодействия детей друг с другом и результат их деятельности.

Нами были получены следующие результаты:

– у 20% был отмечен низкий уровень сформированности коммуникативных навыков;

– у 46% был отмечен средний уровень сформированности коммуникативных навыков;

– у 34% был отмечен высокий уровень сформированности коммуникативных навыков.

Основываясь на полученных данных, мы можем отметить, что примерно третья часть испытуемых обладает высоким уровнем сформированности навыков коммуникации. Остальные дети нуждаются в дополнительных занятиях с педагогом-психологом для развития навыков общения.

Полученные в ходе диагностики результаты подтверждают наблюдением за дошкольниками в процессе непосредственной и

образовательной деятельности. Нами было отмечено, что испытуемые с низким уровнем коммуникативных навыков не проявляют активность, предпочитают играть в одиночестве, скованы в общении.

Для детей, имеющих низкий и средний уровни сформированности коммуникативных навыков, в рамках развивающей работы педагогом-психологом была реализована технология «Юный волонтер». Цель данной технологии – организация совместной деятельности представителей разных возрастных групп для развития навыков коммуникации и межличностного взаимодействия.

В ходе реализации данной технологии воспитанникам подготовительных групп с низким уровнем коммуникативных навыков под непосредственным контролем воспитателей и педагога-психолога предлагалось взаимодействовать с представителями средних и младших групп в различных видах деятельности: занятия, игры, прогулки и т. д. Такой метод направлен не только на развитие коммуникативных навыков, но и на формирование навыков ответственности и дисциплинированности.

Кроме того, эффективными способами развития навыков коммуникации являются игры и упражнения. Поэтому воспитателям и родителям было рекомендовано использовать игры и упражнения на развитие коммуникативных навыков. С этой целью были организованы родительские собрания в формате круглых столов, на которых педагогом-психологом обсуждались с родителями и педагогами вопросы формирования и развития навыков общения; необходимость данных навыков в современном мире; компоненты и этапы общения. Родители и педагоги получили и практические навыки по развитию коммуникативных навыков, а также рекомендации по использованию игр и тренировки навыков общения.

После реализации технологии «Юный волонтер» на протяжении двух месяцев, баллы проведена повторная диагностика, с целью отслеживания динамики развития коммуникативных навыков у старших дошкольников. Среди 22 дошкольников, показавших на первой диагностике низкий и средний уровень, при повторном срезе было отмечено, что:

- 45% продемонстрировали высокий уровень;
- 40% продемонстрировали средний уровень;
- 15% продемонстрировали низкий уровень.

Проанализировав результаты эксперимента, мы можем сделать вывод о том, что коммуникативные навыки не являются врожденными, хотя, конечно, не учитывать личностных особенностей ребенка нельзя. Но необходимо помнить, что коммуникативность – это одна из сторон воспитания личности. Взаимодействию с окружающими можно научиться.

Таким образом, мы можем отметить, что сформированность коммуникативных навыков является обязательным условием развития полноценной, всесторонне развитой и успешной личности ребёнка дошкольного возраста. Необходимо своевременное включение и родителей, и специалистов в процесс развития ребёнка для эффективного развития или определения возможных отклонений и коррекции выявленных нарушений.

Список литературы

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с. EDN QXXJKN
2. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 215 с.

3. Санькова О.А. К вопросу формирования коммуникативных умений / О.А. Санькова // Среднее профессиональное образование. – 2011. – №10. – С. 21–22.

4. Смирнова Е.О. Конфликтные дети / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Эксмо, 2010. – 176 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155. – М.: Перспектива, 2014. – 32 с.

Владимиркин Андрей Андреевич

студент

Научный руководитель

Семенова Ия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ ИНТРОСПЕКЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье обсуждаются результаты диагностики интроспекции и эмоционального интеллекта у старших подростков, а также выявленные взаимосвязи между выделенными переменными. Используются «Дифференцированный тест рефлексии» (Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина) и «ЭмИн» (Д.В. Люсина) для измерения соответствующих параметров. Обоснована важность понимания и управления подростками собственными эмоциями для эффективного развития интроспективных навыков.

Ключевые слова: подростковый возраст, интроспекция, эмоциональный интеллект, развитие рефлексивной компетентности, управление эмоциями.

Возраст перехода от детства к зрелости сопровождается не только стремительными физиологическими изменениями, но и кардинальными преобразованиями в сфере индивидуального сознания, в системе взаимоотношений подростка. Среди исследований этого переходного периода нам не удалось встретить работ, описывающих исследования отношений между интроспекцией и эмоциональным интеллектом старших подростков.

Эмоциональный интеллект (EQ) определяется, как способность понимать свои и чужие эмоции, идентифицировать их, понимать их причины и следствия, управлять ими. Важным компонентом выступает умение контролировать интенсивность эмоций, их выражение и способность при необходимости вызвать определенные эмоции [3, с. 33]. Интроспекция представляет собой способность рассматривать и анализировать свои мысли, чувства и поведение.

Цель нашего исследования заключается в выявлении характера взаимосвязи между уровнем интроспекции и эмоциональным интеллектом старших подростков. Мы предполагаем прямую зависимость между уровнем

интроспекции и эмоционального интеллекта: высокий уровень интроспекции соответствует высокому уровню эмоционального интеллекта (EQ).

Для проверки этой гипотезы мы провели диагностику рефлексивных способностей подростков, используя две методики, «Дифференцированный тест рефлексии» Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина и измерение уровня эмоционального интеллекта с помощью методики Люсина Д.В. «ЭМИн» [2]. В исследовании принимали участие 20 респондентов в возрасте от 15 до 17 лет (10 мальчиков и 10 девочек), проживающие в Ульяновске (подразумевается относительно большой разброс по социально-экономическому, культурному статусу, специализации образовательных организаций).

В настоящей статье мы используем понятие «интроспекция» в смысле «рефлексивного самоанализа, фокусом которого становятся внутренние переживания и состояния самого человека» [4, с. 114]. Некоторые исследователи полагают, что «интроспекция не является самым адаптивным видом рефлексии, и её польза будет больше в психотерапевтическом кресле, чем в реальной ситуации» [4, с. 114]. Однако мы посчитали интроспекцию подростков в некотором смысле «зародышем» взрослой рефлексии и решили проследить за её возможными взаимосвязями с уровнем эмоционального интеллекта, предполагая, что более глубокий анализ такой взаимосвязи может помочь в практической работе психолога с подростками.

Переходный возраст характеризуется кардинальными изменениями в сфере сознания и в системе взаимоотношений подростка. Процесс полового созревания оказывает большое влияние на психофизиологию подростка и его активность. В этот период особенно сложно контролировать эмоции, понять собственный внутренний мир, четко определить цели и точно регулировать свои действия. Развитие интроспекции становится особенно актуальным и важным в подростковом возрасте, поскольку помогает преодолеть эти трудности. Развитие интроспекции позволяет критично воспринимать особенности характера, адекватно оценивать свои достоинства и недостатки.

Переход к новому уровню самосознания, как указывает Л.И. Божович, является важным аспектом подросткового возраста. Развивая интроспекцию, подросток активно исследует свои психологические особенности, что стимулирует его стремление к самореализации и самовыражению [1, с. 27]. Рефлексивная компетентность позволяет подростку балансировать между собственными мотивами и требованиями окружающего мира [5]. Развитие рефлексивной компетентности играет ключевую роль в регуляции эмоций подростка. Фокус на собственных эмоциональных состояниях в ходе развитой интроспекции помогает понять, какие действия следует предпринять.

Результаты диагностики уровня рефлексии по шкале «Интроспекция» представлены на рисунке 1. Большая часть выборки, 41%, имеют средний уровень интроспекции. Это можно объяснить относительно развитой способностью фокусироваться на собственных субъективных реакциях у большинства подростков. Однако у 35% участников исследования способность к интроспекции развита на низком уровне. Это может быть связано с их еще не полностью сформировавшимися навыками самоанализа, возможно недостаточным опытом и меньшей склонностью к глубокому размышлению из-за влияния окружающей среды, но также можем предположить, что влияют и генетические факторы. Как было упомянуто ранее выборку составляют респонденты из совершенно разного

социального окружения, таким образом, мы можем предположить влияние факторов широкого круга.

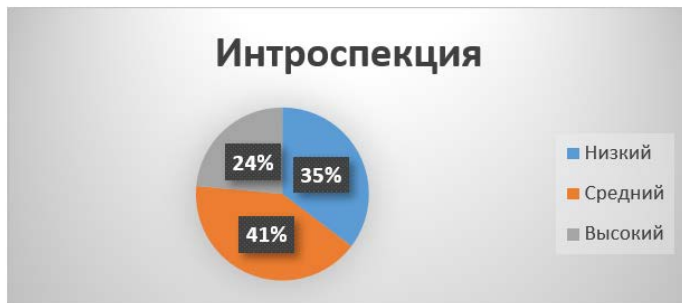


Рис. 1. Результаты диагностики уровня интрорспекции у старших подростков (тест «ДТР» Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина)

А вот результаты теста «ЭМИн» нас заметно удивили, так как почти половина выборки (40%) показала очень высокие показатели по тесту. Оказалось, что большинство подростков в нашей выборке как будто интуитивно научаются считывать эмоциональные состояния (собственные и партнеров по общению). Это почти в два раза превышает количество подростков с высоким уровнем интрорспекции (24%). Возможно, высокие (у 15%) и средние (у 20% участников исследования) показатели обусловлены их возрастными особенностями, такими как усиленное развитие социальной и эмоциональной чувствительности в ходе погружения в интимно-личностное общение со сверстниками. Интенсивное экспериментирование и новые ощущения в этой области всё чаще побуждают подростков задумываться, что они чувствуют и как этими чувствами управлять. Обращают на себя внимание подростки с низкими и очень низкими показателями (10% и 15% соответственно). Возможно, ребятам не достаёт опыта близкого эмоционального общения с людьми, это может быть связано с отношениями в семьях подростков. Может быть, что в их социальной среде это не особо принято.



Рис. 2. Показатели уровня эмоционального интеллекта по тесту «ЭМИн» Д.В. Люсина

Для ответа на вопрос о взаимосвязи возможности старших подростков принимать эмоции и управлять ими, используя интрорспективные способности,

мы провели корреляционное исследование между уровнем эмоционального интеллекта и уровнем интроспекции при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Наше исследование выявило прямую взаимосвязь ($r = 0,61$; $p < 0,001$) между уровнем эмоционального интеллекта и уровнем интроспекции у старших подростков, что подтверждает выдвинутую гипотезу. При этом очерчивается важная практическая задача – выяснить личностные и социально-психологические особенности подростков с низкими показателями по обоим тестам. Вероятно, для тренировки эмоционального интеллекта и интроспекции у старших подростков необходимо уделять внимание практическому развитию способности к самоанализу, организации обсуждения личного опыта эмоционально окрашенных отношений в групповом формате. Такие занятия помогут им лучше понимать себя и свои эмоции, что важно для успешной адаптации в социальной среде.

Список литературы

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – №2. – №4. – С. 24–28.
2. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д.В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278. EDN SLANQV
3. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 29–38.
4. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. №4. – С. 110–135. – EDN UYWVEN
5. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1997. – С. 528.
6. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – С. 320.

Евдокимова Ольга Юрьевна

педагог-психолог

МБДОУ «Д/С КВ №44 «Поляночка»

г. Новочебоксарска Чувашской Республики

ИГРОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассмотрены преимущества использования игротерапии в процессе психологической помощи и формирования познавательной активности детей дошкольного возраста. Автором представлены методические рекомендации по применению игротерапии в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: психические процессы, психокоррекция, игровая деятельность, игротерапия.

Проблема формирования познавательной активности детей дошкольного возраста занимает одно из важнейших мест в психолого-педагогических исследованиях. Особенно актуально решение данной проблемы в русле формирования у детей дошкольного возраста готовности к школьному обучению. Важно разрешить эту проблему до начала школьного обучения. В

этом контексте игровая деятельность играет важную роль, являясь неотъемлемой частью учения и досуга.

Игра является основной потребностью, способствующей развитию детей, обладая большим потенциалом для улучшения их психического и физического состояния. Она служит первоначальным способом обучения, позволяя детям отражать окружающую жизнь.

Игровая деятельность способствует формированию произвольности психических процессов, что имеет особенно важное значение для детей с ограниченными возможностями здоровья. В условиях игры такие дети лучше усваивают материал и улучшают свою умственную деятельность.

В повышении эффективности психологической помощи детям дошкольного возраста, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, хорошо помогает метод игротерапии. Этот метод помогает корректировать эмоциональные и поведенческие нарушения, развивать навыки общения и другие важные навыки.

Иготерапия включает в себя 3 важные функции такие как диагностика, терапия и обучение. Различают индивидуальные и групповые формы игротерапии, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей.

Функции игротерапии в современном понимании.

1. Коммуникативная: установление эмоционального контакта, объединение детей в коллектив.

2. Релаксационная: снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему.

3. Воспитательная: психотренинг и психокоррекция проявлений личности в игровых моделях жизненных ситуаций.

4. Развивающая: развитие психических процессов и функций памяти, внимания, восприятия и т. д., двигательной сферы.

5. Обучающая: обогащение информацией об окружающем мире.

Технология игротерапии направлена на коррекцию и развитие различных аспектов, таких как неречевые процессы, речь и речедвигательная сфера, социальное взаимодействие. Различные виды игр используются для достижения этих целей, включая подвижные, ролевые, дидактические и другие игры.

Основными методами работы с детьми являются:

– подвижные, перекрестные, речедвигательные, психомоторные упражнения;

– дидактические игры на развитие познавательных процессов;

– ролевые игры;

– подвижные игры;

– дыхательные, массажные игры;

– психогимнастические упражнения и упражнения на релаксацию.

Если рассмотреть подробнее, различные коррекционно-развивающие возможности игр.

Подвижные игры помогают корректировать двигательные нарушения у дошкольников, которые имеют многие дети с ограниченными возможностями здоровья.

Дидактические игры способствуют развитию интеллекта детей, позволяя им учиться и развиваться через взаимодействие с предметами и окружающим миром.

Сюжетные и ролевые игры позволяют детям погрузиться в мир взрослых, развивая при этом воображение, логику, волю и способности к совместной деятельности.

Театрализованные игры представляют собой разновидность сюжетно-ролевых игр, в которых развиваются заранее продуманные сценарии, основанные на содержании сказок или рассказов. Для успешной реализации таких игр необходимо умение режиссировать со стороны педагога и проговаривать реплики со стороны ребенка, с выразительными интонациями и характерной мимикой.

Конструктивные игры играют важную роль в развитии восприятия формы, объема и размеров предметов у детей с нарушениями интеллекта. Они способствуют формированию пространственной ориентации и мелкой моторики у малышей.

Игротерапия предлагает различные игры для детей, направленных на развитие памяти, коммуникативных навыков, эмоционально-волевых качеств и нравственности. Однако использование игр в образовательном процессе требует дополнительных усилий педагогов и определенного мастерства.

Детскую игровую деятельность можно начать с игр, направленных на улучшение психологического самочувствия, обеспечение эмоциональной разрядки, уменьшение страхов и развитие навыков поведения, принятия решений, координации движений и группового взаимодействия.

А также в виде игры можно проводить психомоторную гимнастику, ее так же можно включить в продуктивную деятельность вместо физкультурминутки. Психомоторная гимнастика для дошкольников является эффективным методом, способствующим развитию двигательных навыков, самоконтроля, речи и зрительного восприятия. Растяжки, дыхательные упражнения, глазодвигательные и речедвигательные упражнения, а также перекрестные движения играют важную роль в коррекции и развитии у детей. В группах для детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду такие занятия с использованием специального оборудования занимают большую и важную часть времени. Это позволяет эффективно работать с детьми с особенностями здоровья и обеспечить им необходимое внимание и заботу.

Регулярная психомоторная гимнастика с детьми дошкольного возраста способствует формированию необходимых психических функций и навыков к обучению в школе. В моей практике я использую комплекс игрowych сеансов, включающий различные упражнения.

Не забываем о развитии мелкой моторики, что играет ключевую роль в улучшении речи у детей. Существует сильная взаимосвязь между пальцевой моторикой и развитием речи, поэтому детям с речевыми проблемами особое внимание необходимо уделять тренировке мелкой моторики. Им необходимо давать спокойные, доброжелательные и четкие указания. Здесь так же нам помогут различные игровые задания из игротерапии.

Так же проводим упражнения на релаксацию, необходимые для интеграции всех составляющих деятельности. Релаксацию можно проводить как в начале, чтобы подготовиться к занятию, так и в конце, для закрепления полученного опыта.

Важную часть всей работы, которая проводится с дошкольниками, можно закрепить дома. В игротерапии предлагается очень много игровых

приемов, которые возможно применять не только на занятиях в детском саду, но и в домашних условиях.

Игротерапия предлагает разнообразие игровые методики для детей, которые могут быть применены как на занятиях в детском саду, так и дома, во время свободного времени. Через игру решаются вопросы взаимодействия между детьми и взрослыми, совершенствуются навыки общения с ровесниками и корректируются типичные эмоциональные и личностные проблемы (страх, тревога, агрессия, низкая самооценка). Игры способствуют успешной адаптации детей к жизни в детском учреждении.

Родителям стоит помнить, как важно играть с детьми. Поэтому проведение просветительской работы с родителями имеет большое значение. Выступления на родительских собраниях, размещение консультативного материала в родительских уголках, проведение мастер-классов, бесед, консультирование, индивидуальная поддержка – все это составляющие моменты целостного процесса полноценного воспитания, обучения и развития наших малышей.

Таким образом, игротерапия представляет собой эффективное средство для стимулирования познавательных процессов у детей дошкольного возраста. Через игровую деятельность дети активно взаимодействуют с окружающим миром, экспериментируют, учатся решать задачи и осваивать новые навыки. Игра позволяет им развивать креативное мышление, логическое мышление, воображение и социальные навыки. Кроме того, через игру дети могут выражать свои эмоции, развивать эмпатию и учиться сотрудничать с другими.

Игротерапия способствует всестороннему развитию ребенка, обогащает его опыт и подготавливает к успешной адаптации в обществе.

Список литературы

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1986. – 228 с.
2. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собр. соч. / Л.С. Выготский. – в 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 366 с.
3. Годовикова Д.Б. Формирование познавательной активности / Д.Б. Годовикова // Дошкольное воспитание. – 1986. – №1. – С. 28–32.
4. Голицына Н.С. Занятия в детском саду: Перспективное планирование: Вторая младшая и средняя группы / Н.С. Голицына. – М.: Скрипторий, 2007. – 53 с.
5. Дошкольная педагогика / под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1978. – С. 35.
6. Колесникова Л. Учение без утомления / Л. Колесникова // Дошкольное образование. – 2008. – №5. – С. 56–60.
7. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 18–35.
8. Марусинец М. Изучение познавательной активности / М. Марусинец // Дошкольное воспитание. – 1999. – №11. – С. 12.
9. Методические рекомендации к программе воспитания и обучения в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 231 с.
10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1986. – С. 68.

Егунова Татьяна Павловна
магистрант

Научный руководитель

Силакова Марина Михайловна

канд. психол. наук, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация: статья посвящена изучению уровней рефлексии у старших подростков. В результате проведенного исследования было выявлено, что некоторые старшеклассники проявляют высокий уровень рефлексии, активно анализируя свои мысли, чувства и действия, а также стремясь к самосовершенствованию. Другие же старшеклассники проявляют более поверхностную рефлексия или даже не задумываются о своих поступках.

Ключевые слова: старшеклассники, рефлексия, образование, системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия.

Актуальность проведения данного исследования обусловлена повышенным интересом в области новых психологических методов, механизмов, ресурсов, способных эффективно организовать образовательный процесс, направленный на индивидуальное развитие личности старшеклассника. Одним из ключевых элементов этого процесса является рефлексия, являясь важной психологической функцией, которая позволяет осознавать, анализировать и оценивать свои мысли, эмоции и действия. Рефлексия играет важную роль в развитии личности, особенно в период старшей школы, когда подростки формируют своё самосознание и принимают решения, которые оказывают влияние на их будущее.

Изучением рефлексии занимались Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Карпов, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, Н.И. Гуткина и др.

Л.С. Выготский, исследуя развитие рефлексии у подростков, считал, что формирование рефлексии у данной возрастной группы связано с особыми условиями, в которых они находятся. В первую очередь, это общение с окружающими людьми, способствующее развитию сознательности и самоанализа. Также важную роль играет образование и профессиональное обучение, которые помогают расширять кругозор, осваивать новые знания и развивать критическое мышление. Л.С. Выготский подчеркивает важность развития социальной и культурной среды, в которой живут подростки, считая, что для формирования рефлексии необходимо создавать условия для разнообразной культурной жизни, а также предоставлять доступ к новым технологиям и информационным ресурсам.

С.Л. Рубинштейн рассматривает рефлексия как особое направление существования бытия человека, которое определяется ценностным отношением человека к самому себе, к другому и окружающему миру. Это позволяет осознанно относиться к жизни, а также осуществлять её творческое становление [3]. С.Ю. Степанов пишет: «Рефлексия – это деятельность человека,

направленная на осмысление и переосмысление своих собственных действий, отношения к окружающему миру и культуры» [6, с. 34].

В психологических исследованиях Г.П. Щедровицкого обосновывается, что рефлексия играет ключевую роль в процессе выхода из трудных ситуаций, формировании конструктивного отношения к окружающему миру и самому себе. Этот механизм способствует созданию новых образов поведения, развитию более глубоких знаний о самом себе и окружающей действительности, отражает уровень умственного развития и является одной из ключевых черт мышления [7].

В педагогической деятельности рефлексия играет особую роль, позволяя осмыслить прошлые и настоящие события, переживания, выработать новые подходы и стратегии, принимать осознанные решения и улучшать качество образования. Это уникальный опыт самопознания и самооценки, который помогает развиваться и совершенствоваться как личность [5].

Существует множество педагогических исследований, которые рассматривают рефлексиию в образовательном процессе. Стоит отметить исследование Джона Дьюи «Опыт и образование» (1938), в котором автор рассматривает роль рефлексии в образовательном процессе и призывает к созданию школ, где ученики будут активно участвовать в своем обучении. Д. Дьюи придерживается идеи, что рефлексия способствует развитию самосознания, самооценки и саморегуляции учебной деятельности. Она помогает учащимся понимать свои учебные ошибки и находить пути для их исправления, а также повышает качество и эффективность образовательного процесса.

С учетом внедрения федерального государственного образовательного стандарта, рефлексия обучающихся считается ключевым элементом учебного процесса, направленным на развитие важных жизненных навыков, таких как способность оценивать свое состояние, эмоции и результаты своей деятельности [1].

Для исследования проявления рефлексии у старшеклассников в процессе обучения в двух общеобразовательных учреждениях города Ульяновска и Ульяновской области была использована методика «Дифференциальный тест рефлексивности», авторами которой являются Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин [4].

Цель диагностики заключается в определении индивидуальных особенностей рефлексивной деятельности старших подростков, которая позволяет выявить различные типы рефлексии и определить дифференциальную модель рефлексии. Модель включает три специфических вида рефлексии: системную, интроспективную и квазирефлексивную. В исследовании приняли участие старшеклассники (17–18 лет) в количестве 40 человек.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты, которые отображены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Различия в показателях рефлексии старших школьников

| | Шкала «Системная рефлексия» | Шкала «Интроспекция» | Шкала «Квазирефлексия» |
|-----------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Низкий уровень | 0 старшеклассников – 0% | 11 старшеклассников – 27% | 14 старшеклассников – 35% |
| Средний уровень | 31 старшеклассник – 77% | 25 старшеклассников - 63% | 23 старшеклассника – 58% |
| Высокий уровень | 9 старшеклассников – 23% | 4 старшеклассника – 10% | 3 старшеклассника – 7% |

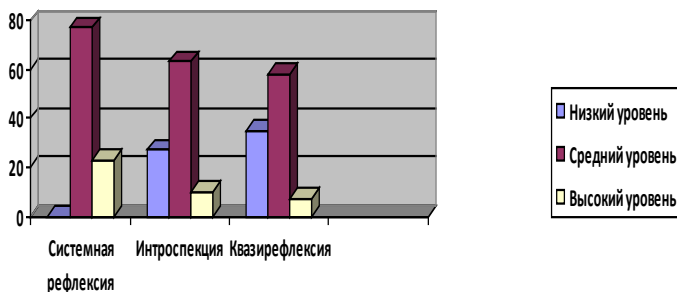


Рис. 1. Выраженность показателей рефлексии в группах респондентов

Анализ приведенных данных показал, что по шкале «Системная рефлексия» преобладает средний уровень, что означает наличие у старшеклассников стремления к пониманию себя и способности рассматривать себя с учетом разных аспектов ситуации. Также, можно, что школьники обладают склонностью к осмысленности и самодистанцированию, однако, иногда им может не хватать полного контекста ситуации и альтернативных вариантов, что влияет на способность к самопознанию и пониманию причин происходящих событий. 23% респондентов показывают высокий уровень системной рефлексии: старшеклассники проявляют умение отстраниться от себя и посмотреть на свои действия со стороны, анализируют свои поступки в контексте ситуации с различными способами ее разрешения. Стоит отметить, что низкий уровень системной рефлексии не наблюдается. Системная рефлексия предполагает целостное восприятие ситуации человеком, позволяет рассматривать ситуацию в комплексе, учитывая все её аспекты. Обучающиеся с развитой системной рефлексией проявляют интерес как к внутренним, так и к внешним факторам, влияющими на ситуацию.

По результатам диагностики по шкале «Интроспекция» получены следующие результаты: низкий уровень интроспекции наблюдается у 27%

старшеклассников – обучающиеся не склонны погружаться в мысли о своих переживаниях, легко забывают и успешно справляются с неудачами. Средний уровень интроспекции присутствует у 63% старшеклассников (обучающиеся ориентированы на свои переживания, особенно в актуальных ситуациях). Такая рефлексия становится более активной при столкновении с неопределенностью и сложными задачами. Однако, в отсутствие таких ситуаций, потребность в саморазмышлениях может снижаться. Высокий уровень интроспекции наблюдается у 10% старшеклассников – обучающиеся имеют склонности к настойчивым мыслям о собственных внутренних переживаниях и состояниях (часто такие мысли мешают им переключиться на текущие дела). Полученные результаты дают представление о том, как старшеклассники оценивают свои внутренние переживания и насколько они могут управлять своими мыслями. Интроспективная рефлексия, являясь своеобразным «промежуточным звеном», фокусируется на переживаниях по поводу текущей ситуации, способствует осмыслению эмоциональных реакций и чувств, возникающих в связи с определенной ситуацией.

Анализ данных по шкале «Квазирефлексия» показывает следующие результаты: низкий уровень квазирефлексии наблюдается у 35% старшеклассников (обучающиеся в основном не имеют мыслей, не связанных с актуальными жизненными ситуациями). Склонность к рефлексии о себе и своих переживаниях ограничена контекстом текущих вопросов. Средний уровень квазирефлексии присутствует у 58% старшеклассников – обучающиеся склонны увлекаться посторонними мыслями, потребность в уходе в фантазии снижается, когда нет сложных ситуаций и неразрешимых проблем. Высокий уровень квазирефлексии наблюдается у 7% старшеклассников (обучающиеся часто погружаются в размышления, фантазии о прошлом, будущем, их рефлексия направлена на объекты, не имеющие отношения к актуальной жизненной ситуации). Анализ результатов указывает на различные уровни склонности старшеклассников к внутренним размышлениям и фантазиям, а также на их способность удерживать внимание на текущих событиях и проблемах. Квазирефлексия отражает «оторванность» индивида от реальности. Вместо того, чтобы заниматься решением текущих задач, человек утопает в мечтаниях и фантазиях, что связано с невозможностью сосредоточиться на действительности.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы: 36% старшеклассников демонстрируют высокий уровень рефлексии, стремясь к самосовершенствованию и активно анализируя свои мысли, чувства и действия; 64% старшеклассников проявляют более поверхностную рефлексия или даже игнорируют необходимость задумываться о своих поступках.

Таким образом, можно предположить, что активная рефлексия будет способствовать самосовершенствованию и развитию личности, в то время как недостаток рефлексивных навыков может препятствовать полноценному развитию старшеклассников.

Список литературы

1. Дольская О.А. Роль рефлексии в современном образовании / О.А. Дольская // Образ человека будущего: философия, психология, педагогика. – 2014. – №1. – С. 5–27.
2. Карпов А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов. – Ярославль: Аверс Пресс, 2002. – 304 с.
3. Личностный потенциал: структура и диагностика: коллективная монография / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

4. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – №4. – С. 110–135. EDN UYWVEN

5. Плигин А.А. Рефлексия как психологический феномен и проблемы ее развития у школьников / А.А. Плигин // Актуальные проблемы психологического знания. – 2009. – №4. – С. 37–49. EDN LDERMH

6. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31–40. EDN PXYXFJ

7. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий. – М.: Академия, 2004. – 395 с.

Жданова Лора Геннадьевна

канд. психол. наук, доцент

Шакурова Азалия Амировна

аспирант

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»

г. Самара, Самарская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация:** статья посвящена изучению проблемы психологического здоровья и эмоционального выгорания педагогов. Представлены такие понятия, как «здоровье», «психологическое здоровье», а также анализируются различные исследования по проблеме психологического здоровья, эмоционального выгорания и профессиональной деформации. Психологическое здоровье педагога можно рассматривать как совокупность значимых качеств, повышающих эффективность выполнения профессиональных обязанностей. Основными факторами, влияющими на уровень психологического здоровья профессионала, являются личностные особенности и специфика его деятельности. Проявления профессиональных деформаций у педагогических работников отрицательно сказываются на их психологическом здоровье, а также в целом негативно отражаются на качестве образовательного процесса. Риск профессионального выгорания смягчает стабильная и привлекательная работа, предоставляющая возможности для творчества, профессионального и личностного роста, удовлетворенность качеством жизни в различных ее аспектах, наличие разнообразных интересов, перспективные жизненные планы.*

***Ключевые слова:** здоровье, психологическое здоровье, эмоциональное выгорание, профессиональная деформация, педагоги.*

В современном мире человек работает в условиях риска – нехватки времени, зашумленного информационного пространства, нестабильных условий, неконтролируемого рабочего времени, постоянного давления со стороны подчинённых и начальства. Из-за этого страдают многие показатели качества жизни и, в первую очередь, теряется здоровье. Одной из серьёзных причин этого является низкий уровень знания закономерностей работы нашего организма и психики и о самом здоровье в целом.

Согласно Всемирной организации здравоохранения, термин «здоровье» трактуется как состояние полного физического, социального и психического благополучия человека [10]. Исходя из вышеперечисленных признаков здоровья, в психологическом словаре оно интерпретируется как состояние

гармоничного функционирования различных систем организма, соответствующих воздействию окружающей среды, и способствующих оптимальной жизнедеятельности. Иными словами, это естественное состояние организма человека без каких-либо болезней или нарушений [6].

Следует отметить, что с течением времени, у исследователей возникла мысль в расширении понятия «здоровье» и, в связи с этим, возникла необходимость в определении понятия «психологическое здоровье».

Одной из первых термин «психологическое здоровье» ввела в современную психологию психолог И.В. Дубровина. Автор даёт следующее определение данного термина: психологическое здоровье – это особенности личности в целом, например, такие как проявление человеческого духа и выделение психологического аспекта тенденций к здоровью, то есть на уровне психологического здоровья [2].

Мы не можем не согласиться с утверждением Лебедевой О.В., о том, что психологическое здоровье стоит рассматривать более «глобально», а не только в абстрактных характеристиках [3]. Центральная абсолютизация, как отмечал М.Г. Ярошевский, для психологического здоровья представляет собой всё многообразие человеческого опыта. Основой являются: творчество, актуализация, различные ценности, ответственность и т. д. [12].

В исследовании А.С. Фетисова и Н.В. Горбуновой именно психологическое здоровье и составляющие его компоненты являются факторами, влияющими на продолжительность профессиональной деятельности педагога. Выявленные риски психоэмоционального состояния, саморегуляция поведения, самоотношение и межличностное взаимодействие с окружающими составляют основу психологического здоровья [11].

Как считает А. Антоновский, основу психологического здоровья в профессиональной среде составляют: чувство соответствия между собственными возможностями и требованиями среды, адекватная оценка возможностей, переживание ситуации как важной и имеющей индивидуальный смысл и значение, чувство собственной значимости и эффективности действий, восприятие среды как значимой и доброжелательной, а также ожидание положительных результатов деятельности [1].

На уровень психологического здоровья влияет большое количество факторов, в том числе профессиональная деформация и эмоциональное выгорание. Психологические особенности человека меняются под воздействием условий, в которых он осуществляет свою профессиональную деятельность. Изменения такого рода касаются как образа жизни, манеры общения, так и мышления, характера, способов взаимодействия с другими людьми. Несомненно, многолетнее выполнение одних и тех же рабочих обязанностей влияют на возникновение деструктивных изменений личности и профессионально нежелательных качеств, меняющих поведение.

Работа педагога является в современном мире достаточно напряженной, так как возросли требования общества и претензии родителей обучающихся, увеличился объем работы. Также необходимо отметить, что психологическое выгорание может выражаться по-разному, но основными признаками являются ограничение круга общения, нежелание менять свои привычки и область деятельности, отсутствие полноценного отдыха, чувство дискомфорта и страха потерять работу, которую воспринимают как часть самого себя.

Профессиональная деформация педагога может проявляться в авторитарности, агрессии и враждебности к обучающимся, в педагогическом равнодушии к переживаниям и проблемам учеников, отсутствии

собственной инициативы и активности, нежелании участвовать в различных мероприятиях [4].

Педагог относится к классу социономических профессий, постоянно взаимодействующих с людьми. Личностными факторами риска для таких видов профессиональной деятельности являются интровертированность, низкая социальная активность, низкая или чрезмерно высокая эмпатия, авторитарность по отношению к другим людям, низкий уровень самоуважения и самооценки. Также вполне логично, что выгоранию больше подвержены специалисты с ярко выраженным трудоголизмом, поскольку их жизнь заполнена только работой в ущерб своему отдыху, личным интересам и потребностям.

Профессиональные деформации личности развиваются под влиянием возраста и условий труда, влияя на личностные особенности и негативно отражаясь на продуктивности труда. Причинами подобного рода деформаций могут выступать мотивы выбора профессии, ожидания от профессиональной деятельности, расхождения в реальных и идеальных представлениях о работе, разочарования, неудачи, образование стереотипов осуществления профессиональной деятельности, разные формы психологической защиты, эмоциональная напряженность профессионального труда, снижение уровня профессиональной активности. Кроме того, такие временные психические состояния как усталость, монотония и напряженность с высокой долей вероятности могут привести к негативным изменениям личности работника [8].

Стаж работы педагога однозначно влияет на развитие эмоционального выгорания, причем для начинающих специалистов причинами выгорания могут быть проблемы с адаптацией, конфликты в педагогическом коллективе, завышенные требования к профессии, условия труда, а для педагогов с большим опытом работы причинами выгорания в основном являются длительные стрессы, возникающие в профессиональной деятельности [9].

Как отмечает М.А. Писаревская, существует связь между наличием эмоционального выгорания и уровнем психологического благополучия у педагогов. Результаты исследования показали, что выгоранию подвержены педагогические работники, имеющие проблемы с установлением и поддержанием межличностных отношений. Таким педагогам сложно доверять окружающим людям, они неспособны быть открытыми, проявлять заботу и идти на компромиссы [7].

Основное противоречие педагогического труда состоит в том, что общество неуклонно повышает запросы к педагогу, который в свою очередь зачастую не в силах соответствовать всем тем требованиям, которые предъявляются ему как к личности и как к профессионалу.

Уровни преодоления профессиональных деформаций педагогов и сохранения их психологического благополучия, таких как когнитивный, деятельностный, рефлексивный выделяются Т.Г. Неретиной.

На когнитивном уровне учителя получают знания, помогающие им составить адекватное представление о своем состоянии и о возможностях его исправления и преодоления имеющихся трудностей. В рамках данного уровня происходит работа по осознанию и адекватному восприятию собственного педагогического стажа, рассматриваются способы отслеживания своих психических состояний, анализируется смысл профессии, а также происходит осознание необходимости саморазвития и повышения уровня своей компетентности в разных областях. Деятельностный уровень сохранения психологического благополучия предполагает работу по восстановлению физического здоровья, повышению работоспособности, овладению навыками конструктивно-позитивного мышления, поиску способов

гармонизации душевного состояния и сохранения внутренней психоэмоциональной уравновешенности. На рефлексивном уровне происходит анализ собственного поведения, реакций на трудности и проблемы, а также результатов своей деятельности, достижений и перспектив.

Автор также обобщает рекомендации для педагогических работников по преодолению профессиональных деформаций. В первую очередь она говорит о целесообразности адекватного анализа своей биографии, своих профессиональных достижений и неудач, а также о необходимости постоянного повышения своей социальной, психологической, общепедагогической и профессиональной компетентности. Для педагога важно пребывать в состоянии постоянного развития и совершенствования, не забывая про полноценную жизнь вне работы. Также Т.Г. Неретина отмечает важность интеллектуальной деятельности педагогов в виде расширения кругозора, повышения квалификации, стремления узнавать новое, проведения научных исследований. Особая роль в профилактике профессиональных деформаций отводится творчеству, освоению разных способов работы с собой (усвоение способов саморегуляции, общение с животными, созерцание природы и произведений искусства, обретение веры, выстраивание отношений с близкими людьми), работе со своим телом (прогулки, спорт, водные процедуры, баня, массаж). Предлагаемые способы эффективны, просты, доступны и применимы в повседневной жизни [5].

Таким образом, психологическое здоровье можно рассматривать как совокупность значимых качеств, повышающих эффективность выполнения профессиональных обязанностей. Основными факторами, влияющими на уровень психологического здоровья профессионала, являются личностные особенности и специфика его деятельности. Проявления профессиональных деформаций у педагогических работников отрицательно сказываются на их психологическом здоровье, а также в целом негативно отражаются на качестве образовательного процесса. Риск профессионального выгорания смягчает стабильная и привлекательная работа, предоставляющая возможности для творчества, профессионального и личностного роста, удовлетворенность качеством жизни в различных ее аспектах, наличие разнообразных интересов, перспективные жизненные планы. Меньше подвержены выгоранию оптимистичные и жизнерадостные люди, умеющие успешно преодолевать жизненные невзгоды и возрастные кризисы, а также те, кто занимает активную жизненную позицию и обращаются к творческому поиску решения при столкновении с трудными обстоятельствами, владеет средствами психической саморегуляции, заботится о восполнении своих психоэнергетических и социально-психологических ресурсов.

Список литературы

1. Antonovsky A. Health, Stress and Coping / A. Antonovsky. – San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
2. Дубровина И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – М.: Просвещение, 2008. – 525 с.
3. Лебедева О.В. Психологическое здоровье будущего педагога в образовательном пространстве педагогического вуза: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 / О.В. Лебедева. – Рязань, 2021. – 48 с. – EDN NBLWTA
4. Милыева А.К. Явление профессиональной деформации личности педагога и её влияние на образовательный процесс / А.К. Милыева, А.С. Рытова, К.Р. Рысаева // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований: материалы международной научно-практической конференции (Мытищи, 13–14 апреля 2022 г.). – М.: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 569–572. EDN FFUKWG

5. Неретина Т.Г. Взаимосвязь понятий здоровья и профессиональной деформации в структуре педагогической деятельности / Т.Г. Неретина // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (Ханты-Мансийск, 19–20 ноября 2020 г.). – Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет, 2020. – С. 186–191. EDN TVNRCS

6. Петровский А.В. Краткий психологический словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Сфера, 2015. – 358 с.

7. Писаревская М.А. Эмоциональное выгорание педагога и его психологическое благополучие / М.А. Писаревская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7. №4. – С. 20. EDN EWNFMP

8. Сокольская М.В. Социально-психологические основы здоровья профессионала: учебное пособие / М.В. Сокольская, Б.В. Смирнов, Т.Б. Соколова. – Хабаровск: Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2017. – 165 с. – EDN RFNOAO

9. Сынтимирова З.Я. Факторы влияния на развитие эмоционального выгорания педагогов общеобразовательных учреждений / З.Я. Сынтимирова, Л.Ю. Жуковская // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №1–3 (64). – С. 48–52. DOI 10.24412/2500-1000-2022-1-3-48-52. EDN PLIANC

10. Устав (Конституция) Всемирной Организации Здравоохранения от 22 июля 1946 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/901977493> (дата обращения: 11.04.2024).

11. Фетисов А.С. Психологическое здоровье педагога как фактор профессионального долголетия / А.С. Фетисов, Н.В. Горбунова // Перспективы науки и образования. – 2023. – №2 (62). – С. 500–516.

12. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 2016. – 368 с.

Ибрагимова Злата Алексеевна

студентка

Научный руководитель

Иванова Наталья Георгиевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

Аннотация: в статье рассматривается важность формирования мотивационной готовности студентов первого курса к выбору профессии. Определена актуальность работы, проведено и описано исследование мотивов выбора профессии. Составлена и апробирована программа формирования мотивационной готовности студентов первого курса к выбору профессии.

Ключевые слова: потребность, поведение, цель, мотив, мотивация, личность, иерархия мотивов.

Формирование мотивационной готовности студентов первого курса к выбору профессии является одной из актуальных проблем в системе высшего образования. В современном обществе множество факторов влияют на выбор

профессии, и для успешного становления в профессиональной среде необходимо иметь четкое понимание своих интересов, целей и мотивов.

Первый год обучения в университете играет ключевую роль в формировании мотивационной готовности студентов к выбору будущей профессии. На этом этапе они получают базовые знания по различным дисциплинам, а также начинают задумываться о своем профессиональном пути. Однако не все студенты осознают важность данного выбора и не всегда способны определиться со своими предпочтениями. При этом формирование мотивационной готовности имеет непосредственное отношение к успешности дальнейшего обучения и трудоустройства выпускников.

Проблема исследования заключается в необходимости определения факторов, влияющих на выбор профессии. Другим аспектом проблемы исследования является выявление возможных затруднений и препятствий, с которыми студенты сталкиваются при выборе профессии. Это могут быть внутренние факторы, такие как личностные особенности, страхи и сомнения, а также внешние факторы, такие как общественные ожидания и доступ к информации о профессиях [1].

На базе института социально-гуманитарных технологий Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьевых было проведено исследование, в ходе которого были выявлены мотивы поступления студентов первого курса в вуз и разработана программа психологического сопровождения формирования мотивационной готовности первокурсников к выбору профессии. В исследовании приняли участие 18 студентов 1 курса по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Специальная психология в образовательной и медицинской практике». Возраст испытуемых – 18–20 лет.

Для исследования были выбраны методики: Тест Р.В. Овчаровой «Мотивы выбора профессии» [3], опросник С.А. Пакулина, М.В. Овчинников «Мотивация учения студентов педагогического вуза» [4], тест Элерса «Оценка мотивации достижения успеха» [5], авторская анкета «Я в профессии».

По результатам констатирующего тапа эксперимента мы выявили, что большинство студентов принимали решение в выборе профессии на основе внутренних мотивов. Один из наиболее распространенных мотивов выбора образовательного учреждения является интерес к выбранному направлению и профилю. Большинство студентов считают, что обучение в конкретной области позволит им найти работу, которая позволит реализовать их профессиональные интересы и амбиции. Они стремятся получить знания, которые помогут им стать экспертами в выбранной сфере и достичь успеха в своей карьере.

Студенты обладают ясным представлением о своей будущей профессии и стремятся стать частью этой области. Они осознают важность работы с людьми, особенно с теми, у которых есть проблемы в развитии.

На основе результатов первичной диагностики мы определили направления дальнейшей работы. Нами была разработана и апробирована психологическая программа формирования мотивационной готовности студентов первого курса к выбору профессии.

Направления работы и виды деятельности в рамках программы: лекционные занятия; тренинги; выездные мероприятия, экскурсии; практические занятия; психологическое консультирование.

На первом этапе был реализован тренинг Е.А. Быковой в основе которого лежат психологические механизмы формирования профессиональной компетентности студентов-психологов [2]. На этом этапе в формате лекций и тренингов студенты получили теоретическое представление о работе специального психолога.

На лекционных занятиях рассматривались основные принципы специальной психологии, история ее становления и современное состояние. Также студенты познакомились с различными методиками и техниками, используемыми специалистами в данной области, а также со сферами применения психологических знаний.

Тренинги в работе предлагали различные методики и инструменты, которые помогли осознать студентам свои профессиональные интересы, приоритеты и ценности. Они также направлены на разработку и укрепление мотивации, что является ключевым фактором для успешного выбора профессии. Благодаря тренингам участники получали возможность более глубокого понимания себя, своих потребностей и целей, что способствовало принятию осознанного и уверенного решения.

Второй этап состоял из выездных мероприятий и семинаров. Студенты побывали в различных учреждениях своей будущей сферы деятельности, познакомились со спецификой работы психолога с людьми с ментальными нарушениями здоровья, с детьми и взрослыми с ограниченными возможностями здоровья и др. Опыт взаимодействия с практикующими психологами помог студентам понять собственные ощущения и позволил объективно оценить свои силы и возможности: «Могу ли я работать с этой категорией людей?», «Получится ли у меня?» – такие вопросы рассматривались в формате беседы, в рамках посещения учреждений, оказывающих помощь разным категориям граждан.

Практические занятия состояли из непосредственного вовлечения в деятельность психолога через решение ситуационных задач. Вовлечение в практическую деятельность специального психолога позволяло студентам лучше понять особенности профессии, осознать свои сильные и слабые стороны. Они могут увидеть, какие навыки им нужно развивать дальше, чтобы стать успешными специалистами в области психологии. Также такой метод обучения способствовал развитию коммуникативных и эмпатических навыков, которые очень важны для работы с людьми.

Во время реализации программы осуществлялась психологическое консультирование студентов (по запросу). Помощь оказывалась как дистанционно, так и очно.

Вторичная диагностика продемонстрировала положительную динамику в изменении показателей в выборе профессии по каждой методике. В методике «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой студентов появились мотивы: «является привлекательной», «предполагает высокое чувство ответственности», «дает большие возможности проявить творчество» и др. По методике С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова «Мотивация учения студентов педагогического вуза» появились показатели: «интерес к профессии», «наилучшие способности именно в этой области», «нравится общение с детьми», «успешно продолжить обучение на последующих курсах», «приобрести глубокие и прочные знания» и др. При первичной диагностике тест Элерса показал среднюю мотивацию достижения успеха в целом по группе опрошенных, после проведения вторичной диагностики – высокий уровень. По анкете «Я в профессии» студенты продемонстрировали следующие данные: стали более уверены в своих способностях в выбранной

профессии, сама профессия почти для всей группы стала более привлекательной. Они полностью осознают свою способность успешно исполнять требования своей профессии и активно участвовать в профессиональной деятельности, что дает им уверенность в том, что они двигаются по правильному пути профессионального развития и способны стать квалифицированными специалистами в психологической сфере.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что работа по формированию мотивационной готовности студентов первого курса к выбору профессии получилась комплексной, грамотно организованной и логически выстроенной. Результаты вторичной диагностики подтверждают эффективность программы.

Список литературы

1. Богомолова О.Ю. Проблема мотивационной готовности к выбору профессии у студентов вузов / О.Ю. Богомолова // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №2 (27) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AevvZ> (дата обращения: 14.05.2024).
2. Быкова Е.А. Тренинг профессионального роста «Я могу стать компетентным специалистом» / Е.А. Быкова // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Т. 12. №4. – С. 15–25 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n4/Bykova (дата обращения: 14.05.2024). – EDN VBJTWR
3. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. EDN YWUEND
4. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития / С.А. Пакулина. – М., 2008. EDN UJMХЕВ
5. Розанова В.А. Психология управления / В.А. Розанова. – М., 1999. – С. 105–106.

Кичигина Ольга Андреевна

магистрант

Научный руководитель

Романова Юлия Владимировна

канд. пед. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

СКЛОННОСТЬ К ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМ РАССТРОЙСТВАМ У ДЕТЕЙ В ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Аннотация: в статье рассматривается такое понятие, как психосоматическое расстройство, и почему в период экзаменов процент детей, страдающих психосоматикой, возрастает. Автор описывает причины психосоматического расстройства и дает рекомендации родителям, учителям и психологам.

Ключевые слова: психосоматическое расстройство, подростки, экзамены, стресс, тревожность.

Изучение эмоционального состояния тревожности людей остается важным направлением в психологии нашего времени. Социально-экономические изменения, произошедшие за последние годы в нашей стране, оказали

значительное влияние на систему образования, включая его структуру, формы обучения и методы оценки. Одним из значимых изменений стало внедрение ОГЭ и ЕГЭ в образовательный процесс. В этом контексте возрастает важность исследования воздействия экзаменационной напряженности на уровень тревожности учащихся.

Психосоматические нарушения – это нарушения в работе органов и систем тела, в развитии которых ключевую роль играют психологические травмы, переживание острой или длительной психологической боли, а также уникальные черты эмоционального отклика индивида. Согласно теории Ф. Александера, каждый физиологический процесс в организме напрямую или косвенно подвержен влиянию психологических факторов, поскольку организм является единым образованием, где все части связаны между собой [6].

Основными причинами психосоматических расстройств у детей являются:

- неблагоприятная атмосфера в семье;
- плохие взаимоотношения с одноклассниками/учителями/сверстниками;
- недостаток внимания со стороны родителей;
- гиперопека;
- навязанное чувство вины;
- переживания и сильный стресс из-за учебы;
- слишком бурные эмоциональные реакции (из-за переходного возраста);
- формирования своего «Я» и поиск себя;
- буллинг, социальная изоляция, трудности в общении со сверстниками.

Переходный возраст – это период, когда формируется личность, происходит углубление черт характера, изменение потребностей и интересов, а также увеличение гормонального фона.

Подростки отличаются повышенной чувствительностью и эмоциональностью, им трудно справиться с изменениями в своем теле без негативных последствий. Противоречивые чувства, например, желание поделиться своими переживаниями и одновременно замкнутость, могут привести к внутреннему конфликту, который может вызвать психосоматические заболевания.

Одним из основных источников стресса для современных школьников, являются выпускные экзамены. Исследования показывают, что предэкзаменационный стресс играет ключевую роль среди факторов, вызывающих психическое напряжение у школьников. Это связано с тем, что экзамен воспринимается как критическая ситуация, влияющая на социальное и материальное положение и будущее поступление в вузы [3]. Множество стрессовых факторов в этот период может способствовать развитию различных психосоматических расстройств. Психосоматические расстройства в детстве и подростковом возрасте, в свою очередь, оказывают влияние на дальнейшее развитие личности [4].

Часто экзаменационные страхи у старшеклассников коррелируют с недостаточной уверенностью в собственных способностях, что выражается в недооценке себя. Самооценка, в свою очередь, оказывает влияние на все аспекты жизни человека: на его эмоциональное благополучие и взаимоотношения с окружающими, на удовлетворение от работы и образования. В подростковом возрасте самооценка склонна к колебанию от чрезмерной самоуверенности до глубокой неуверенности [2].

Когда высокие ожидания о себе сочетаются с сильным сомнением в собственных силах, это может привести к эмоциональным взрывам, таким

как нервозность, истерические припадки и слезы. В психологии этот феномен известен как «аффект несоответствия». Люди, страдающие от этого аффекта, стремятся быть лучшими во всём, даже там, где лидерование не имеет реального значения.

Учителя, старающиеся развить в детях такие качества, как ответственность, послушание и аккуратность, иногда ухудшают их, повышая требования, невыполнение которых становится для таких детей внутренним наказанием. Это может привести к росту чувства неуверенности в своих возможностях и тревоги [1].

Для большинства старшеклассников экзамены – это не только время усиленной работы, но и психологическое напряжение. Ситуация на экзамене с участием родителей, предварительной подготовкой и ожиданием своей очереди за дверью, часто становится серьезным испытанием для психики. Только день отдыха после экзамена может вернуть ученику форму.

Ниже приведены рекомендации родителям и учителям, как работать и помогать ребенку с высоким уровнем тревожности [5].

1. Изменить свое отношение к учащимся, в дальнейшем строить отношения с ними на основе принятия, поддержки и эмпатии; провести индивидуальные беседы с каждым учеником, выяснить их беспокойства (соблюдать принцип корректности и тактичности в разговоре).

2. Проанализировать отношения этих детей с учителями-предметниками; при наличии конфликтов помочь в их разрешении; настроить учителей-предметников на внимательное, чуткое и дружелюбное отношение к детям.

3. Наблюдать за поведением детей как на уроках, так и вне учебного времени (на классных часах, других мероприятиях); о любых изменениях в поведении детей сообщить психологу.

4. Провести беседу с родителями, выяснить семейную обстановку и возможные причины тревожности у детей.

Родителям следует поощрять чувство успеха у своего ребенка, так как это является лучшим средством от излишней тревожности; помогать ему в период адаптации: в установлении отношений с одноклассниками, в учебной деятельности.

Педагогу-психологу необходимо ознакомить классных руководителей с результатами диагностики тревожности у учащихся 9-х классов; провести индивидуальные консультации с учащимися для выявления причин повышенной тревожности и ее коррекции. Провести повторную диагностику с учащимися.

Таким образом, экзамены становятся для многих старшеклассников психологическим стрессом, который снижает их активность, увеличивает тревожность и понижает самооценку. Учащиеся с высоким уровнем тревожности нуждаются в особом внимании. Тревожность может возникать из-за реальных проблем школьника в ключевых областях деятельности и общения, а также существовать как результат личностных конфликтов и нарушений в развитии самооценки, несмотря на объективно благополучное положение.

Список литературы

1. Кузьменко А.С. Склонность к психосоматическим расстройствам у обучающихся 9-х классов в предэкзаменационный период / А.С. Кузьменко, Д.С. Кожедуб // Юный ученый. – 2022. – №5 (57).
2. Литовченко Т.В. Влияние ОГЭ на психологическое самочувствие школьника / Т.В. Литовченко // Старт в науке. – 2021. – №2.

3. Мамедова Л.В. Стресс и способы борьбы с ним в предэкзаменационный период / Л.В. Мамедова // Инновации в науке. – 2016. – №5.
4. Андропова Н.В. Особенности психических состояний школьников в предэкзаменационный период / Н.В. Андропова, К.А. Кожаева, Е.С. Макарова [и др.] // Огарёв-Online. – 2020. – №16.
5. Бобрищева-Пушкина Н.Д. Экзаменационный стресс и факторы, его определяющие у старших школьников / Н.Д. Бобрищева-Пушкина, Л.Ю. Кузнецова, О.Л. Попова [и др.] // Гигиена и санитария. – 2015. – №3. EDN TWELZD
6. Серых А. Особенности детских психосоматических расстройств / А. Серых, В. Басюк, А. Лифинцева // Развитие Личности. – 2010. – №3. EDN NYGSRL

Козут Анна Александровна

канд. пед. наук, учитель

МБОУ г. Мурманска «Мурманский политехнический лицей»

г. Мурманск, Мурманская область

DOI 10.31483/r-111693

ВЛИЯНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация:** в статье рассматривается взаимосвязь интеллектуального развития младших подростков с их эмоциональной культурой. Описываются структурные компоненты эмоциональной культуры, дается соотношение понятий эмоциональный интеллект и эмоциональная культура. Представлены результаты исследования, определяющие взаимовлияние интеллектуального развития и эмоционального интеллекта.*

***Ключевые слова:** эмоциональная культура, эмоциональный интеллект, уровень развития интеллекта, младший подростковый возраст, эмоциональная сфера.*

В последнее время возрастает интерес исследователей к эмоциональной культуре, которая рассматривается, как часть общей культуры личности.

Эмоциональная культура – это система навыков использования субъектом собственного эмоционального интеллекта в целях эмоциональной саморегуляции... (по Н.Г. Казанцевой, А.Г. Маджуга) [3].

В зарубежной литературе нашему понятию эмоциональной культуры соответствует понятие эмоционального интеллекта. Некоторые исследователи понимают эмоциональный интеллект как один из основных показателей сформированности эмоциональной культуры [3].

Эмоциональный интеллект – сочетание когнитивных способностей, применяемых в сфере осознания и регуляции собственных эмоций и эмоций окружающих (Р. Бар-Он, Ф. Грин, Д. Карузо и др.):

– способность воспринимать и понимать проявления личности, выраженные в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов (Дж. Мейер, П. Сэловей);

– способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей (Д. Гоулмен) [1].

Исследователи выделяют следующие структурные компоненты эмоционального интеллекта.

1. Восприятие эмоций.
2. Понимание эмоций.
3. Идентификация эмоций.
4. Поведение в соответствии с переживаемыми эмоциями.

Мы считаем, что эмоциональная культура заключается в проявлении эмоционального интеллекта в повседневной жизни.

В настоящее время все больше уделяется внимания необходимости формирования эмоциональной культуры в ходе обучения и воспитания. Однако, как показывает практика организации образовательного процесса в учреждениях, реализующих программы углубленного и профильного уровня технических и естественнонаучных направлений (на примере МБОУ МПЛ), обучение направлено на интенсивное интеллектуальное развитие детей и предполагает изначально более высокие (то есть выше среднего) показатели интеллектуального развития детей. Основная масса детей, поступающих в лицей, имеют высокую успеваемость в начальной школе, определенный багаж интеллектуальных достижений (опыт участия в конференциях и олимпиадах различного уровня). Также психологическое тестирование, проводимое педагогом-психологом, для помощи в определении дальнейшего профиля обучения, показывает уровень интеллектуального развития у большинства детей не ниже среднего.

Определенный интерес представляет исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта детей (EI), как ключевого структурного элемента эмоциональной культуры и их интеллектуального развития (IQ).

Анализ результатов тестирования, представленных педагогом-психологом, показал, что из 107 человек параллели 5-х классов 78 имели средний, выше среднего и высокий уровни развития интеллекта. Наибольшее количество высоких и выше среднего показателей развития интеллекта отмечалось у детей из физико-математического профиля (17 человек из 35). Остальные 18 человек с интеллектом выше среднего и высоким распределились по трем другим классам.

Таблица 1

Уровень развития интеллекта детей (IQ)

| уровень | низкий | норма | средний | выше нормы | высокий |
|---------|--------|-------|---------|------------|---------|
| человек | 15 | 13 | 44 | 19 | 16 |

Для оценки эмоционального интеллекта был использован опросник Д.В. Люсина, который позволял оценить *межличностный* ЭИ (МЭИ) – способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими и *внутриличностный* ЭИ (ВЭИ) – способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими [4].

Анализ результатов показал, что уровень развития эмоционального интеллекта также оказался выше у детей из класса физико-математического профиля (14 детей выше среднего: 5 высокий и 9 выше ср.), на втором месте оказались дети социально-экономического профиля (8 человек).

Стоит также отметить, что у многих детей, уровень интеллектуального развития (IQ) которых был выше нормы и высокий, отмечался уровень

развития эмоционального интеллекта не ниже среднего (т. е., средний, выше ср. и высокий).

Таблица 2
Уровень развития эмоционального интеллекта детей (EI)

| уровень | низкий | ниже среднего | средний | выше среднего | высокий |
|---------|--------|---------------|---------|---------------|---------|
| человек | 12 | 13 | 52 | 23 | 7 |

Таким образом, взаимосвязь высокого уровня развития EI и IQ является очевидной. Можно предположить, что развитие интеллектуальных способностей ребенка в определенной мере влечет и развитие его эмоционального интеллекта, по крайней мере, в части понимания и интерпретации эмоций (своих и чужих).

Список литературы

1. Дегтярев А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии / А.В. Дегтярев // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Aexu3> (дата обращения: 14.05.2024).
2. Иванова Е.С. Особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте / Е.С. Иванова // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – №6. – С. 37–41. Режим доступа: <https://clck.ru/3Aexzy> (дата обращения: 14.05.2024). – EDN OOQSGL
3. Казанцева Г.Н. Формирование эмоциональной культуры студентов музыкального колледжа / Г.Н. Казанцева, А.Г. Маджуга // Вестник РУДН. – 2012. – №2. – С. 112–119 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Aey82> (дата обращения: 14.05.2024).
4. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова. – Вып. 2. – Красноярск: Литра-принт, 2009. – 237 с.
5. Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера-Словья-Карузо / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова // Психологические исследования. – 2009. – Т. 2. №8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/951/488> (дата обращения: 14.05.2024).

Кочуров Михаил Геннадьевич
канд. психол. наук, доцент
Крылова Таисья Игоревна
студентка

ФГБОУ ВО «Кировский государственный
медицинский университет» Минздрава РФ
г. Киров, Кировская область

DOI 10.31483/r-110210

СВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАЩИТНЫМИ МЕХАНИЗМАМИ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Аннотация: проведен анализ специфики копинг-стратегий и защитных механизмов у студентов и их взаимосвязи. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей связи копинг-стратегий с проявлением психологических защитных механизмов у студентов-медиков.

Ключевые слова: копинг-стратегии, защитные механизмы, психологическое здоровье, неадаптивное реагирование на академический стресс.

Актуальность исследования.

Психическое здоровье студентов медицинских вузов в последние годы вызывает большую озабоченность. Различные исследования

продемонстрировали высокую частоту психологических симптомов, связанных с учебной нагрузкой, при этом стресс и реагирование на него стала одной из преобладающих психосоциальных проблем. В своей повседневной жизни студенты сталкиваются с самыми разнообразными требованиями, как академическими, так и неакадемическими, которые могут повлиять на их благополучие. Академические требования включают адаптацию к новому материалу, переутомление, нехватку времени для выполнения своих задач, подготовку и сдачу экзаменов. Неакадемические требования включают изменение места жительства, потребность в создании новых социальных отношений, конфликты с партнерами, семьей или друзьями, денежные заботы и опасения по поводу будущей работы.

Актуальность темы обусловлена возрастанием стрессоров и неадаптивным реагированием на них, что может причинить значительный вред успеваемости студента-медика (например, снижение способности концентрировать внимание или запоминать, меньше внимания уделять учебе и больше пропусков занятий), а также на физическое и психологическое здоровье (например, бессонница, тревога, физическое и эмоциональное истощение). Эти вредные последствия вызвали интерес к выявлению взаимосвязи индивидуальных психологических копинг-стратегий с механизмами защиты, которые могут помочь студентам преодолеть учебные стрессоры. Поэтому взаимодействие копинг-стратегий и защитных механизмов крайне важно для психологического здоровья студентов медицинских специальностей.

Копинг-стратегии – это способы управления внешним или внутренним стрессом, приспособления к нему или воздействия на него.

Американские психологи считают, что термин «копинг» приобрел свою популярность в 60-х годах двадцатого века и использовался для описания поведенческих реакций личности в условиях стресса [3, с. 351]. Исследования когнитивного движения, описанное в работах И. Джеймса (1958), Л. Мерфи (1962) и Р. Лазаруса (1966) были также положены в основу изучения копинга. В основу копинга легла концепция, в которой «копинг» выступал в роли механизма психологической защиты человека от травмирующих его ситуаций, выработанной им и использующейся в целях разрешения конкретных ситуаций. Эта концепция копинг-стратегий в поведении человека является основополагающей, но не единственной в кругах психологического сообщества [2, с. 40–45].

Защитные механизмы – это бессознательные психологические реакции, которые защищают людей от чувства беспокойства, угроз самооценке и вещей, о которых они не хотят думать или с которыми не хотят иметь дело. Активируются в ситуации стресса, конфликта, фрустрации или психотравмы [1, с. 302]. Механизмы защиты направлены на снижение эмоционального напряжения, облегчения тревожности и обеспечивают регуляцию поведения [4, с. 40–45].

Защитные механизмы были впервые описаны в 1894 году Зигмундом Фрейдом в работе «Защитные нейропсихозы», а разрабатывалось его дочерью А. Фрейд [5, с. 156–170].

Взаимосвязь между копингом и защитными механизмами противоречива. Термин «защитные механизмы» был определен в 1926 году Фрейдом в попытке объяснить, как люди справляются со стрессом [7, с. 60–65]. Традиционно защитные механизмы представляют собой паттерны относительно произвольных реакций на внешние или внутренние факторы

и включают чувства, мысли и поведение. Механизмы преодоления представляют собой сознательные и целенаправленные процессы и основаны на познании. Понятие защиты было трудно отличить от копинга, так как эти два понятия часто использовались неправильно или их определения пересекались [10, с. 42–45].

Защитные механизмы и копинг-стратегии представляют собой два разных типа адаптационных процессов (Крамер, 1998). Крамер применяет концепцию защитных механизмов к психическим операциям, происходящим вне нашего сознания. Их функция заключается в защите человека от переживания тревоги. Согласно классическому психоанализу, такие тревоги возникнут, если человек осознает неприемлемые мысли, импульсы или желания [9, с. 134–147].

Различия между защитными механизмами и копингом основаны на психических процессах, связанных с преодолением тревоги или стрессора. Крамер (1998) вводит пять критериев их различения, первые два из которых существенны – это сознательный или, соответственно, бессознательный характер психических процессов, связанный с функционированием и интенциональностью (направленность намеренная/ненамеренная) [8, с. 43]. Критерии иерархической организации защитного процесса или копинг-стратегий, ситуационная или диспозиционная природа процесса в структуре личности является центральным предметом в понятийном аппарате и вызывает значительные расхождения во мнениях исследователей.

Механизмы преодоления и защиты были проанализированы в отношении различных симптомов и расстройств, таких как депрессия, тревога или расстройства личности. Полученные данные показали, что механизмы совладания и защиты, как правило, имеют определенный паттерн при этих расстройствах, и некоторые механизмы, такие как избегание совладания, могут усилить симптомы в будущем [11, с. 480]. Это связано с моделью психопатологии уязвимости и стресса, которая выделяет два основных компонента. Внутренняя составляющая, уязвимость, включает в себя все возникающие и неадаптивные механизмы и процессы. Внешний компонент, стресс, основан на жизненных событиях. Они влияют друг на друга, создавая порог для возникновения расстройств. Используемые типы копинга и защитных механизмов могут способствовать уязвимости, как упоминалось ранее, или могут быть защитными факторами [6, с. 324].

Некоторые копинг-стратегии могут быть связаны с определенными психологическими защитными механизмами. Например, подавление – это копинг-стратегия, которая может быть связана с защитным механизмом регрессии (подавление нежелательных мыслей и чувств). Использование юмора – это копинг-стратегия, которая может быть связана с защитным механизмом использования рационализации (нахождение легкости в стрессовой ситуации).

Важно отметить, что все копинг-стратегии необязательно связаны с психологическими защитными механизмами. Некоторые из них могут быть просто эффективными способами управления стрессом и тревогой, не связанными с внутренними процессами психики [12, с. 270–280].

Цель исследования. Анализ связей копинг-стратегий с психологическими защитными механизмами у студентов-медиков.

Материалы и методы исследования. В качестве метода сбора данных использовались методики «Способы совладающего поведения, WCQ»,

Р. Лазаруса и методика измерения психологической защиты (МИПЗ) Е.Р. Пилюгина, Р.Ф. Сулейманов (2020). В качестве методов математической статистики использовался непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие 72 студента 1 курса Кировского ГМУ из них 55 девушек и 17 юношей.

Результаты корреляционного анализа связи копинг-стратегий с механизмами психологической защиты у студентов-медиков представлены в таблице 1.

Таблица 1
Матрица корреляций копинг-стратегий с психологическими защитными механизмами у студентов-медиков

| Механизмы защиты | | Субшкалы копинг-стратегий | | | | | | | |
|------------------|-------------------|---------------------------|-----------------|--------------|----------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------------------|--------------------------|
| | | Конфронтация | Дистанцирование | Самоконтроль | Поиск социальной поддержки | Принятие ответственности | Бегство-избегание | Планирование решения проблемы | Положительная переоценка |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Психотические | Диссоциация | 0,10 | 0,13 | -0,22 | -0,01 | 0,07 | 0,12 | 0,02 | 0,12 |
| | Регрессия | 0,11 | -0,08 | -0,12 | 0,06 | 0,10 | 0,20 | -0,10 | -0,06 |
| | Ипохондрия | -0,02 | 0,01 | -0,13 | -0,09 | -0,10 | 0,02 | -0,08 | -0,09 |
| | Изоляция | -0,12 | 0,29* | -0,19 | 0,10 | -0,07 | -0,08 | 0,03 | 0,05 |
| | Вытеснение | 0,12 | 0,11 | 0,21 | 0,06 | -0,06 | 0,23* | -0,13 | -0,01 |
| | Замещение/перенос | -0,13 | 0,06 | -0,15 | 0,14 | -0,09 | 0,07 | -0,08 | 0,15 |

Продолжение таблицы 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------------|-------------------------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Инфантильные | Проекция | 0,01 | 0,11 | 0,19 | -0,05 | -0,04 | 0,07 | -0,17 | -0,12 |
| | Компульсивное поведение | -0,1 | -0,27* | -0,11 | 0,13 | -0,02 | -0,18 | -0,11 | -0,16 |
| | Пассивная агрессия | -0,09 | -0,21 | -0,06 | -0,14 | -0,11 | -0,14 | -0,05 | -0,11 |
| | Отрицание | -0,10 | -0,07 | -0,09 | -0,08 | -0,04 | -0,01 | -0,05 | -0,11 |
| Неврогические | Рационализация | 0,04 | -0,09 | 0,11 | 0,08 | 0,07 | 0,13 | -0,01 | -0,01 |
| | Избегание | -0,01 | -0,17 | -0,13 | 0,06 | -0,09 | -0,15 | 0,04 | 0,01 |
| | Реактивное образование | 0,09 | -0,17 | -0,11 | 0,07 | -0,10 | -0,04 | 0,09 | -0,05 |
| | Компенсация | 0,09 | -0,06 | -0,13 | 0,05 | -0,09 | -0,09 | -0,04 | -0,13 |
| | Всемогущий контроль | -0,17 | 0,02 | -0,08 | 0,06 | -0,02 | -0,08 | 0,10 | -0,01 |
| Адаптивные | Сублимация | -0,08 | 0,02 | -0,13 | 0,20 | -0 | -0,04 | 0,10 | -0,06 |
| | Альтруизм | 0,04 | -0,09 | -0,13 | 0,07 | -0,21 | 0,08 | -0,12 | -0,04 |
| | Подавление | -0,02 | -0,15 | -0,18 | 0,01 | -0,13 | -0,18 | -0,06 | -0,24* |

Окончание таблицы 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|----------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | Предвосхищение | 0,11 | -0,10 | -0,01 | 0,05 | -0,07 | 0,23 | 0,01 | 0,05 |
| | Юмор | -0,04 | -0,19 | -0,23* | -0,01 | -0,11 | -0,14 | -0,07 | -0,07 |

Примечание: * $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы 1, выявлены 5 значимых связей копинг-стратегий с механизмами психологической защиты у студентов-медиков: 1 прямая – вытеснение с бегством-избеганием и 4 обратных: изоляция с дистанцированием, компульсивное поведение с дистанцированием, подавление с положительной переоценкой и юмор с самоконтролем.

Полученные данные свидетельствуют, что защитный механизм изоляция обратно связан с копинг-стратегией дистанцирование ($\rho = -0,29, p \leq 0,05$). Это означает, чем чаще бессознательно используется закрытость, равнодушие, уход в себя в стрессовых ситуациях, тем выше вероятность уменьшения эмоциональной вовлеченности к проблеме.

Прямая значимая связь есть между психологическим механизмом защиты вытеснение и копинг-стратегией бегство-избегание ($\rho = 0,23, p \leq 0,05$). Частое обращение к вытеснению ведет к избеганию ситуации, травмирующий фактор удаляется из сознания и полностью игнорируется.

Установлена обратная связь между компульсивным поведением и дистанцированием ($\rho = -0,27, p \leq 0,05$). Поведение в стрессовой ситуации может варьироваться от притупления чувства тревоги до отстранения от негативных факторов, но это влечет за собой длительный дискомфорт.

Значимая обратная связь отмечается между механизмом подавление и копинг-стратегией положительной переоценкой ($\rho = -0,24, p \leq 0,05$). Можно предположить, что неблагоприятный фактор для психики откладывается и положительно переосмысливается за счет контроля и психических ресурсов личности.

Статистически значимая обратная связь существует между защитным механизмом юмор и копинг-стратегией самоконтроль ($\rho = -0,23, p \leq 0,05$). Негативные переживания преодолеваются с помощью поиска позитивных и забавных моментов, за счет высокого контроля поведения. При этом, личность может скрыть свои переживания и побуждения от окружающих.

Выводы. Результаты эмпирического исследования показывают, что у студентов-медиков по среднему значению доминируют в равном соотношении адаптивный и неадаптивный копинг, стратегии положительная переоценка и бегство-избегание. По показателям проведенных методик из числа психологических защитных механизмов адаптивные (сублимация и альтруизм) занимают ведущее использование в стрессовых ситуациях. Выявлена связь копинг-стратегий с механизмами психологической защиты у испытуемых: 1 прямая – вытеснение с бегством-избеганием и 4 обратных: изоляция с дистанцированием, компульсивное поведение с

дистанцированием, подавление с положительной переоценкой и юмор с самоконтролем.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект: Альма Матер, 2013. – 302 с.
2. Бохан Т.Г. Онтогенетический подход к проблеме преодоления критических ситуаций в отечественных и зарубежных исследованиях / Т.Г. Бохан // Сибирский психологический журнал. – 2013. – №10. – С. 40–45.
3. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2016. – 351 с.
4. Виноградова А.В. Защитно-совладающее поведение студентов первого курса / А.В. Виноградова, Н.И. Исмаилова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – №5. – С. 40–54.
5. Корьтова Г.С. Защитно-совладающее поведение: ретроспективная реконструкция понятия / Г.С. Корьтова, Ю.А. Еремина // Вестник ТГПУ. – 2015. – №3. – С. 156–170. EDN ROXPST
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колоцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 324 с.
7. Литвинова Н.Ю. Психологические механизмы саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов / Н.Ю. Литвинова // Российское общество: история, проблемы, перспективы: сб. науч. тр. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – С. 60–65.
8. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2013. – 43 с.
9. Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: основы неклассической психологии личности / Д.А. Леонтьев // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. – М., 2013. – С. 134–147.
10. Литвинова Н.Ю. Формирование смысла и стрессоустойчивости в вузе / Н.Ю. Литвинова // Образование-Техника-Информатика. – М., 2012. – С. 42–45.
11. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М.: Независимая фирма «Класс», 2013. – 480 с.
12. Пилюгина Е.Р. Двухмерная классификация механизмов психологической защиты / Е.Р. Пилюгина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2020. – №2. – С. 270–280. DOI 10.17072/2078-7898/2020-2-270-280. EDN VAVYOO

Морозова Зоя Евгеньевна

учитель

МБОУ «Школа №102»

г. Самара, Самарская область

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ литературных источников, раскрывающих понятие «творческие способности», основные компоненты творческих способностей и психолого-педагогические условия их формирования у младших школьников. Для выявления творческих способностей младших школьников был проведен тест «Диагностика творческих способностей Э.П. Торренса» («Завершение картинок»). Результаты исследования позволили выявить у младшего школьного возраста наличие таких компонентов творческих способностей, как разработанность, гибкость и оригинальность.

Ключевые слова: развитие, младшие школьники, творческие способности, обучение, учебная деятельность.

Наиболее благоприятным возрастным периодом для развития творческих способностей, по мнению многих психологов, является младший школьный

возраст. Это связано с тем, что содержание учебной деятельности активизирует развитие и раскрытие творческого потенциала каждого учащегося.

И.В. Дубровина определяет творческие способности, как «способности, благодаря которым человек создает что-то новое, оригинальное» [3].

Основной движущей силой развития психики младшего школьника в начале обучения является потребность во внешних впечатлениях, которая удовлетворяется учителем, организующим учебный процесс. Постепенно познавательные потребности на протяжении младшего школьного возраста изменяются: одни из них становятся чертами личности, другие – исчезают [2].

В младшем школьном возрасте одной из важных потребностей, которые получили свое развитие еще в дошкольном возрастном периоде, является потребность в игре. Игровая фантазия младших школьников оказывает большое влияние на развитие творческих способностей детей [2].

Процесс обучения в младшем школьном возрасте тесно связан с развитием творческого воображения, которое в данный возрастной период интенсивно формируется и развивает творческие способности детей. Воображение младшего школьника в начале обучения характеризуется незначительной переработкой имеющихся представлений, так как воображение младшего школьника в основном опирается на конкретные предметы. На протяжении младшего школьного возраста происходит интенсивная творческая переработка представлений. Начинает выступать на первое место опора на слово, которое дает возможность мысленно создавать новые образы [1].

Значительные изменения на протяжении младшего школьного возраста происходят в самих образах воображения, создаваемых младшими школьниками. В начале обучения образы воображаемых предметов, их изображение или описание по представлению, по мнению О.В. Луя, отличается бедностью, целостностью и недифференцированностью. Постепенно образы воображения становятся более полными, дифференцированными, расчлененными, увеличивается количество деталей. Дети начинают более активно фантазировать, изображая или описывая свои фантазийные образы, проявляя изобретательность и оригинальность [4].

Особенности развития творческих способностей у младших школьников обусловлено рядом факторов, по мнению Н.Н. Поддьякова. К основным факторам ученый отнес: среду жизнедеятельности человека, социальные формы деятельности и индивидуальные особенности личности [3].

Для выявления творческих способностей младших школьников, и основных составляющих творческие способности: оригинальность, беглость и гибкость с учащимися был проведен тест «Диагностика творческих способностей Э.П. Торренса» («Завершение картинок») [5].

Результаты показателей развития основных компонентов творческих способностей обследованных учащихся, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты определения компонентов
творческих способностей младших школьников

| Компоненты творческих способностей (высокий уровень) | Количество учащихся | Количество учащихся (%) |
|--|---------------------|-------------------------|
| Гибкость | 32 | 57 |
| Оригинальность | 30 | 54 |
| Беглость | 28 | 50 |
| Разработанность | 34 | 61 |

Результаты развития основных компонентов творческих способностей младших школьников (высокий уровень), свидетельствует о том, что 61% учащихся при выполнении творческого задания «Завершение картинок» тщательно детализируют создаваемые образы, используя существенные и несущественные детали при разработке основной идеи рисунка. Можно предположить, что у данных учащихся, наблюдается способность к конструктивной и избирательной деятельности (высокий уровень развития работанности).

Обладают способностью использовать разнообразие вариантов решения поставленной творческой задачи 57% учащихся, они способны выдвигать различные идеи, переходить использовать разнообразные стратегии решения задач (высокий уровень развития гибкости).

Способны нестандартно подходить к решению творческой задачи 54% учащихся, они обладают умениями оригинально создавать образы, выдвигать отличные от общепринятых идеи и образы, способны на неожиданные идеи, могут действовать не по шаблону (высокий уровень развития оригинальности).

К генерированию большого количества творческих идей, образов и ассоциаций способны 50% учеников, могут продуктивно выполнять творческие задания (высокий уровень развития беглости).

Результаты определения уровня развития творческих способностей у учащихся младшего школьного возраста, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты выявления уровня развития творческих способностей у младших школьников

| Уровень творческих способностей | Количество учащихся | Количество учащихся (%) |
|---------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Высокий уровень | 19 | 35 |
| Средний уровень | 26 | 46 |
| Низкий уровень | 11 | 19 |

Из таблицы 2 видно, что средний уровень развития творческих способностей определен у большинства обследованных учащихся (46%).

Высокий уровень развития творческих способностей наблюдается у 35% учащихся младшего школьного возраста. У 19% учащихся выявлен низкий уровень развития творческих способностей.

Таким образом, на протяжении младшего школьного возраста происходит интенсивное развитие творческих способностей через развитие творческого воображения, творческого мышления, через формирование необходимых интеллектуальных умений: наблюдать, сравнивать, устанавливать взаимосвязи, закономерности, самостоятельно выдвигать идеи, решать неординарным способом мыслительные задачи, создавать что-то новое и оригинальное.

Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста возможно при участии взрослых с творческим потенциалом, которые включают младших школьников в разнообразную творческую деятельность, предлагают им решать мыслительные задачи неординарным способом, развивая их творческое мышление, которые эмоционально поддерживают и одобряют оригинальные идеи начинающих творцов.

Список литературы

1. Большакова Л.А. Развитие творчества младшего школьника / Л.А. Большакова // Зауч начальная школы. – 2016. – №2. – С. 14–20.
2. Груздова И.В. Творческое развитие младшего школьника: электронное учебное пособие / И.В. Груздова. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2019. – 129 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elck.ru/3AdtUj> (дата обращения: 18.04.2024).

3. Дубровина И.В. Психология / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной. – 2-е изд., стереот. – М.: АСАДЕМА. – 460 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AdtZx> (дата обращения: 18.04.2024).

4. Луя О.В. Развитие творческого потенциала младших школьников как основы формирования позиции субъекта / О.В. Луя // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (Москва, февраль 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 104–106. EDN VTHGLF

5. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е.Е. Туник. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.

Олешко Татьяна Ивановна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА УНИВЕРСИТЕТА КАК РЕСУРС УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: в статье проводится оценка деятельности психологической службы вуза как ресурса успешной адаптации первокурсников к современной образовательной ситуации. Успешная адаптация студентов вуза на первом курсе определяет возможность эффективного обучения. Процесс адаптации первокурсников представляет теоретический и практический интересы. В работе рассматриваются особенности адаптации, работа психологической службы вуза в этом направлении, а также приводятся результаты исследования.

Ключевые слова: первокурсники педагогического вуза, адаптация, успешная адаптация, вузовская среда, психологическая служба вуза.

Психологическая служба в педагогическом вузе – не только важнейший ценностный ориентир образования в высшей школе, но и предмет поиска научно обоснованных путей оказания помощи молодым людям в сложном процессе «вхождения» в атмосферу профессиональной деятельности.

По инициативе Минобрнауки России идет процесс становления психологических служб университетов.

Разработана Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации (письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № МН-11/2743 от 07 сентября 2022 г.).

В настоящее время ведется ежедневная работа со всеми субъектами образовательного пространства по основным направлениям деятельности службы: психологическое просвещение, диагностика, консультирование, работа по психологической коррекции и профилактике.

Психологическая служба университета интенсивно развивается и становится одним из существеннейших компонентов вузовской образовательной системы.

И.В. Дубровина в своих работах отмечала значимость деятельности психологической службы, которая должна быть направлена на

реализацию основных принципов государственной политики в области образования, основываться на гуманистическом характере образования, приоритете общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, свободного развития личности, общедоступности образования, адекватности образования уровням развития [3].

Сейчас многие вузы России уже сформировали в своей структуре междисциплинарные академические системы сопровождения образовательного процесса и наладили развивающуюся связь таких служб.

Л.А. Цветкова оценила эффективность деятельности психологической службы так:

– строится на соответствии поставленных перед службой задач, основных направлений деятельности и достигнутых результатов в соответствии со сформулированными целями;

– встраивается в систему психологического сопровождения в образовательной среде на фазе дизайна психологической службы [7].

И.В. Васильева замечает, что при помощи деятельности психологической службы в вузе можно успешно решать проблемы становления личности студента, вопросы профессионального определения и реализовать программу модернизации образования в рамках конкретного учебного учреждения [2].

Психологическая поддержка студентов является порой необходимым условием для формирования зрелой личности. Период профессионального становления крепко переплетен с развитием социальных отношений. Новые знакомства и поиск своего места в коллективе, дружеские и любовные отношения, требования преподавателей, с которыми не всегда удается найти общий язык.

Поэтому психологи службы особое внимание обращают на обучающихся первых курсов.

В современных условиях психологическая работа со студентами в сфере адаптации к новым условиям становится приоритетной.

Адаптация – это процесс, при котором организм приспосабливается к условиям внешней среды, а в дальнейшем формирует новые способы поведения по преодолению имеющихся трудностей для дальнейшей и успешной деятельности без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой.

Адаптация – приспособление личности к измененным внешним условиям. Различают физиологическую, социально-психологическую и профессиональную адаптации [4].

В Большой Советской Энциклопедии адаптация – это процесс и результат приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) и их органов к условиям среды».

У А.А. Реана адаптация – это процесс и результат внутренних изменений и внешнего активного приспособления к новым условиям существования [6].

Ф.Б. Березин пишет, что существенным фактором целостного процесса адаптации человека к условиям среды является психическая адаптация [1].

Над проблемами адаптации студентов к новым условиям работали многие ученые, это работы: Т.Н. Афоной, Г.В. Брындиной, З.А. Даниловой, В.И. Медведева, В.И. Уваровой, А.А. Реан, В.Г. Шуметова и др.

Адаптация в вузе – это процесс изменения характера связей, отношения студента к содержанию и организации учебного процесса. Мы рассматриваем такие аспекты адаптации:

- психолого-педагогический (приспособление первокурсников связано с новой дидактической системой, которая имеет отличия от школьной);
- социально-психологический (студенты усваивают новые социальные роли, устанавливают и поддерживают социальный статус в новом коллективе);
- мотивационно-личностный (определяющий формирование позитивных учебных мотивов и личностных качеств);
- психофизический (предполагающий, приспособление функций и реакций организма к требованиям новой среды).

Адаптация для студента первокурсника является продуктивным выходом из адаптивной ситуации, когда личность соотносит собственные возможности и возникшие трудности.

Наибольшей поддержкой для первокурсников в процессе адаптации становится психологическая служба вуза. Такие направления деятельности психологической службы как психоконсультирование, психокоррекция, психопросвещение, психопрофилактика позволяют оказать учащимся определенную помощь, способствуя их успешной адаптации.

В конце сентября прошла диагностика результатов адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей адаптации студентов-первокурсников педагогического вуза на первых месяцах обучения.

В исследовании приняли участие 305 обучающихся первых курсов очной формы обучения ФГБОУ ВО «Армавирского государственного педагогического университета».

В основу исследования положена анкета, разработанная психологической службой вуза. Немаловажное влияние на успешность адаптации студентов к обучению в вузе оказывает мотивация, с которой студент приходит на тот или иной факультет. Поэтому первоначально нами диагностировались мотивационные составляющие выбора вуза.

Анализируя результаты проведенного анкетирования, мы можем сделать вывод, что преобладающим мотивом поступления в педагогический вуз является желание получить высшее образование (95%), интерес к профессии (87%), учет своих способностей (80%) и престиж, авторитет вуза и факультета (72%). Так же на выбор данного учебного заведения повлияли следующие факторы:

- потому что здесь обучались родственники – 16,5%;
- по совету взрослых или друзей – 36,3%;
- из-за близости к дому – 24,2%.

По нашим данным, значительная часть студентов первокурсников сознательно, целенаправленно связывали свое профессиональное обучение именно с педагогическим вузом.

Это подтверждают следующие ответы:

- планируют работать по данной специальности – 53,8%;
- выбрали случайно – только 6,6%.

Далее психологическая служба вуза пыталась выяснить степень удовлетворенности выбором вуза. Вполне удовлетворены учебным заведением 87,3% первокурсников, 12,7% частично удовлетворены.

Результаты диагностики показали, что обучающиеся педагогического вуза в целом ориентированы на работу по получаемой профессии, что говорит об эффективности их обучения.

На вопросы относительно учебной деятельности студенты отмечали:

- хорошие впечатления от учебного процесса – 63,7%;
- очень высокие учебные требования – 13,2%;
- значительные трудности по всем предметам – 12,5%.

Особое значение мы обращали на трудности, с которыми сталкиваются первокурсники на первом месяце обучения.

Было выяснено, что у 51,6% студентов трудностей в адаптации не возникло, у 13,2% – высокая тревожность, 16,5% – бытовые трудности, у 15,4% – стресс, 18,7% – социальная и психологическая неготовность к принятию роли студента -8,8%.

С однокурсниками познакомились 92,3%, только у 7,7% возникли трудности.

61,5% выбирают индивидуальные консультации как наиболее приемлемую форму обращений, 44% готовы общаться с психологом в тренингах.

На вопрос, как прошел первый месяц адаптации, первокурсники дали следующие ответы: отлично – 45,1%, 38,5% – хорошо, 13,2% – удовлетворительно, плохо – 3,3%.

По итогам исследования были сделаны следующие виды.

1. Студенты после поступления в вуз испытывают трудности адаптации в новой образовательной среде.

2. Незначительная студентов-первокурсников характеризуется трудностями адаптации в окружающих условиях.

3. Работа психологической службы раскрывает проблемные зоны и ресурсы личности первокурсника, обеспечивающие творческое приспособление первокурсников к изменившимся условиям.

Для успешной адаптации первокурсников психологическая служба вуза разработала программу адаптации. Программа состоит из мероприятий, проводимых психологами службы и кураторами учебных групп.

Внедрение указанной программы в течение первых месяцев имело позитивный эффект для студентов первых курсов.

Уже на первой неделе обучения психологической службой вуза проводятся тренинги адаптации первокурсников к обучению в вузе.

Тренинги способствуют более эффективному процессу адаптации студентов к новым условиям, предотвращению крупных конфликтных ситуаций у студентов внутри группы и с администрацией ВУЗа, снижению риска возникновения у студентов различных зависимостей.

Волонтеры-психологи являются своеобразным ресурсом психологической службы.

Деятельность волонтеров-психологов имеет важное значение для общества и каждого человека, в частности. Именно через волонтерство студенты могут легко и эффективно развивать надпрофессиональные компетенции, получать опыт в своей будущей профессии, налаживать взаимосвязи, реализовывать личный потенциал.

В течение года студенты активно участвуют в проведении психологических тренингов, мастер-классов, практических семинаров и бесед по работе со студентами вуза. В помощь первокурсникам волонтеры сняли цикл видеороликов, принимали участие в различных проектах.

Таким образом, в настоящем исследовании обнаружено существенное значение психологических факторов в процессе адаптации

первокурсников к студенческой среде. Психологическая служба вуза играет большую роль в процессе адаптации первокурсников, помогает осознать учащимся закономерный характер выявленных трудностей, способствуя формированию доверия, объединению и сплочению учебной группы. А разработанная программа, направленная на преодоление трудностей адаптации студентов первокурсников в новой образовательной среде, позволит обоснованно решать задачи повышения эффективности профессионального обучения, способствуя разрешению личностных проблем учащихся, сохранению их психологического здоровья, полноценной интеграции и личностной самореализации в университете.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 260 с.
2. Васильева И.В. Организация психологических служб: учебное пособие / И.В. Васильева; Тюменский государственный университет. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2011. – 143 с. EDN TOVPEF
3. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании: как ее понимать? Как ее структурировать? / И.В. Дубровина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Aebac> (дата обращения: 13.05.2024).
4. Рапацевич Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
5. Савинков С.Н. Психологическая служба в образовании: учебное пособие для вузов / С.Н. Савинков. – М.: Юрайт, 2023. – 169 с.
6. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.
7. Цветкова Л.А. Оценка эффективности деятельности психологической службы в образовательной организации / Л.А. Цветкова, Н.А. Антонова, К.Ю. Ерицян; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2021. – 40 с. EDN IDJICW

Орехова Светлана Евгеньевна

канд. ист. наук, доцент

Шевцова Александра Викторовна

преподаватель

ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи»
г. Мариуполь, Донецкая Народная Республика

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматриваются основные этапы психологической поддержки обучающихся на протяжении всего периода обучения в высшем учебном заведении. Представлены три этапа обучения и описаны цели и задачи поддержки на каждом из них. Проанализированы подходы, обозначены методы, тот комплекс мер, который применяется в процессе оказания психологической помощи обучающимся.*

***Ключевые слова:** психологическая помощь, учебный процесс, методы.*

Психологическая поддержка обучающихся является одним из важных аспектов обучения и воспитания. Это помогает им справляться с различными сложностями, возникающими в процессе обучения, и способствует

успешной адаптации к новым условиям. В данной статье рассмотрим основные этапы психологической поддержки обучающихся и принципы, лежащие в основе этой поддержки.

Основная функция студенчества состоит в приобретении профессиональных знаний, навыков и компетенций. Время учебы – это не только подготовительная фаза, а ответственный период жизни, приобретение профессиональных знаний. Согласно теории Л.С. Елгиной данный процесс может сопровождаться негативными переживаниями обучающегося, которые может скорректировать психолог при помощи психологической поддержки [3].

Л.А. Коростылева выделяет следующие этапы психологической поддержки в вузах:

- этап профориентации (довузовский этап);
- адаптации (первый курс);
- специализации (второй и третий курсы);
- профориентации (выпускные курсы) [2].

Переход от школьной жизни к студенческой является серьезным испытанием для многих молодых людей. Психологическая поддержка на первом курсе является важным элементом процесса адаптации и формирования личности обучающегося. На первом курсе обучающиеся сталкиваются с новым кругом знакомств (преподаватели, однокурсники) и требований (к правилам внутреннего распорядка и поведения). Такие изменения в жизни могут вызвать стресс, неуверенность в себе и тревогу. Для успешной адаптации и развития важно получить психологическую поддержку, которая поможет справиться с трудностями и обеспечит комфортное пребывание и обучение на первом курсе.

Психологическая поддержка у будущих обучающихся (абитуриентов) начинается на этапе приема документов в приемной комиссии, т.к. задача будущего профессионального самоопределения является важной, однако и стрессовой. На данном этапе происходит информирование мнения, представления о профессиях, которые предлагаются для овладения в учебных заведениях, вместе с тем необходима поддержка для преодоления страха на вступительных и итоговых экзаменах. Психологическая неготовность к данному начальному этапу влечет за собой ряд проблем, решение которых на первоначальной стадии делает более продуктивным обучение на последующих этапах.

На адаптационном этапе – на первом курсе, который является самым чувствительным периодом, психологическая поддержка направлена на адаптацию обучающегося к новой среде, установление контакта с преподавателями и однокурсниками, а также на формирование мотивации к учебе. Для этого проводятся различные мероприятия, такие как встречи с преподавателями, экскурсии по университету, тренинги по коммуникациям и т. д.

Этап социализации, обучение на третьем курсе – экваторе обучения, который характеризуется развитием самостоятельности обучающегося, его навыков самоорганизации и планирования своего времени. На этом этапе важно помочь обучающемуся определить свои интересы, цели и задачи, а также разработать стратегию их достижения. Для этого проводятся тренинги по развитию навыков принятия решений, управления временем, а также по вопросам профориентации.

На заключительном этапе обучения, выпускных курсах обучающиеся сталкиваются с необходимостью выбора будущей профессии и

планирования своей карьеры. Психологическая поддержка здесь направлена на помощь в определении профессиональных интересов, развитии навыков работы с информацией, а также на подготовку к будущей профессиональной деятельности. Психологическая поддержка является неотъемлемой частью процесса обучения и адаптации.

Рассмотрим методы психологической поддержки обучающихся.

Одним из наиболее важных методов психологической поддержки является индивидуальная работа с психологом или консультантом. Такая работа может включать в себя консультации: предоставление индивидуальной психологической помощи обучающемуся в решении возникающих проблем и вопросов, тренинги и семинары, которые при проведении групповых занятий, направленных на развитие личностных качеств и навыков обучающегося, необходимых для успешного профессионального развития.

Индивидуальные консультации могут помочь обучающимся справиться со стрессом, тревогой и другими проблемами, которые могут возникнуть в процессе обучения, и о которых не всегда удобно говорить в аудитории, в кругу сокурсников.

Также важным методом психологической поддержки являются групповые занятия. Они могут быть направлены на развитие коммуникативных навыков, стрессоустойчивости, саморегуляции и других аспектов личности. Групповые занятия могут помочь обучающимся научиться работать в команде, разрешать конфликты и развивать свои социальные навыки.

Также популярна диагностика: проведение тестов и опросов для определения уровня психологической поддержки, необходимой обучающемуся на данном этапе профессионального становления. Кроме того, существуют различные программы и мероприятия, которые направлены на развитие личностных качеств обучающихся. Например, курсы по развитию лидерских качеств, творческие мастерские и другие виды деятельности. Такие мероприятия помогают обучающимся раскрыть свой потенциал и развить свои таланты.

Наконец, волонтерство как важный метод психологической поддержки. Волонтерство помогает обучающимся получить опыт работы с разными людьми, научиться решать проблемы и находить компромиссы. Кроме того, волонтерство может дать возможность познакомиться с новыми людьми, расширить свой круг общения, позволяет по-новому посмотреть на себя и мир вокруг, научиться сделать что-то своими силами и руками, т. е. все то, что дает приобретение бесценного жизненного опыта.

У.П. Кретьева рассматривает волонтерскую деятельность, как вид неадаптивной активности личности, т. е. готовности человека к неподвижным ситуациям и требующих нестандартных решений [4].

Также для проведения психологического сопровождения обучающихся на разных этапах применяются такие методы:

1) диагностика: проведение тестов и опросов для определения уровня психологической поддержки, необходимой обучающемуся на данном этапе профессионального становления;

2) консультирование: предоставление индивидуальной психологической помощи обучающемуся в решении возникающих проблемных ситуаций и вопросов;

3) тренинги и семинары: проведение групповых занятий, направленных на развитие личностных качеств и навыков обучающегося, необходимых для успешного профессионального развития;

4) поддержка в трудных ситуациях: помощь обучающемуся в преодолении стрессовых ситуаций, связанных с учебной или личной жизнью;

5) работа с родителями: проведение консультаций для родителей обучающихся, чтобы помочь им лучше понять потребности своего ребенка и поддержать его в процессе профессионального становления.

Таким образом, методы психологической поддержки могут быть различными и могут включать в себя как индивидуальные, так и групповые занятия, а также участие в различных мероприятиях. Важно помнить, что каждый обучающийся уникален и нуждается в поддержке, которая будет учитывать его индивидуальные потребности и особенности.

Список литературы

1. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
2. Авдеенко А.С. Психологическая адаптация студентов вуза / А.С. Авдеенко // Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2016. – Т. 4. №2. – С. 4. EDN WBWSDD
3. Елгина Л.С. Психологическая адаптация студентов в вузе / Л.С. Елгина // Вестник Бурятского университета. – 2010. – №5. – С. 162–166. EDN MTWKSNN
4. Кретьова У.П. Психологические особенности мотивационно смысловой сферы лиц, включенных в волонтерскую деятельность / У.П. Кретьова // Вестник КРАУНЦ. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – №1 (25). – С. 44–54. EDN UHNEGZ

Пушкина Клара Владимировна
канд. пед. наук, доцент

Смирнова Амина Назыровна
студентка

Ульянова Анастасия Владимировна
студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ВЫРАЖЕННОСТЬ ТРЕВОЖНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

***Аннотация:** в статье изучены особенности влияния физической активности на выраженность тревожного состояния студентов медицинского факультета Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. В работе определен уровень тревожности студентов с помощью шкалы Ч.Д. Спилбергера-Ханина до и после физической нагрузки. Установлено снижение уровня ситуативной тревожности после физической активности студентов. Выявлено, что студенты, регулярно занимающиеся спортом, имеют более низкий уровень ситуативной и личностной тревожности.*

***Ключевые слова:** тревожность, причины тревожности, признаки тревожного состояния, физическая активность, здоровье, стресс, студенты-медики.*

Тревожность является одной из наиболее распространенных и значимых проблем среди студентов медицинского факультета. В этой области учебы требуется не только освоение сложных знаний и навыков, но и

подготовка к различным ситуациям, в которых, от действий будущего врача, зависит жизнь и здоровье других людей. По данным отечественных исследований распространённость повышенного уровня тревожности среди населения в Российской Федерации составляет 46,3% [2].

Тревожность – это психологическая особенность личности человека, которая характеризуется склонностью человека к переживанию, чрезмерному беспокойству. Данное состояние не связано с каким-то конкретным событием, присутствует при различных видах деятельности [3].

На психологическом уровне тревожное состояние характеризуется нервозностью, чрезмерным беспокойством, повышенной раздражительностью, ощущением беспомощности перед угрозой. На физиологическом уровне тревожность проявляется в повышении артериального давления, учащении дыхания, снижением порогов чувствительности, быстрой утомляемости, нарушении сна и аппетита, повышением общего уровня возбудимости.

Ч. Спилбергер-Ханин выделил два вида тревожности: личностная – это индивидуальная особенность характера и свойство личности, проявляющееся относительно постоянным беспокойством, ситуативная – эмоциональное состояние, которое связано с конкретной ситуацией, вызывающей беспокойство.

Ситуативная тревожность может носить адаптированный характер. Примером служит экзамен, зачет, который вызывает беспокойство насчет полученной оценки. Возникающая тревожность растрчивает резервы организма, для преодоления трудностей, идя к определенному результату.

Личностная тревожность часто сопровождается низкой самооценкой, выражается в волнении при различного рода жизненных обстоятельствах, не имеющих порой причин для беспокойства [4].

Оптимальный уровень тревожности является естественным и важным условием для полноценного развития личности во всех сферах жизнедеятельности. Когда человек долгое время находится в состоянии повышенной тревожности, это приводит к тому, что заболевание протекает в более тяжелой форме, при этом восстановление организма идет намного медленнее, так как повышенная тревожность истощает ресурсы организма на борьбу с заболеванием [6].

Причины, вызывающие тревожность многообразны, их разделяют на субъективные и объективные. К субъективным относят причины, связанные с нервным представлением об исходе предстоящего события. К объективным же относят экстремальные условия, связанные с неопределенностью исхода ситуации: утомление, нарушение психики, беспокойство за свое здоровье.

Тревожность является распространенной проблемой среди студентов медицинских специальностей. К причинам, вызывающим ее можно отнести следующее:

1) повышенную нагрузку и конкуренцию среди сверстников;

2) ответственность за свои действия: студенты, как будущие врачи, должны будут каждодневно принимать решения, от которых зависит жизнь пациента, что в свою очередь, вызывает беспокойство и страх;

3) эмпатия и сочувствие: работа в медицинской сфере требует высокой степени эмпатии и способности к эмоциональному восприятию страданий других людей. Это может быть источником эмоционального стресса и тревожности у студентов;

4) стресс от недостатка времени и сна: повышенная нагрузка, частая нехватка времени на сон и отдых, нередко сопровождается у студентов физическим и эмоциональным стрессом.

Понимание этой проблемы и разработка эффективных стратегий поддержки и управления стрессом становятся важными задачами для образовательных учреждений и медицинской общины в целом.

Выявление причин тревожного состояния дает возможность найти способ ее устранения. Главным фактором, выступающим в борьбе с тревожностью, служит регулярное занятие физической активностью, которая имеет множество положительных эффектов на здоровье студентов. К ним можно отнести: улучшение физического здоровья повышение концентрации и когнитивных способностей, улучшение кровоснабжения мозга, снижение уровня стресса и тревожности, предотвращение развития заболеваний и повышение иммунитета, улучшение эмоционального состояния. При подробном изучении биохимических процессов, происходящих в мозге человека, было выдвинуто несколько гипотез. Наиболее популярная из них заключается в том, что в ЦНС есть химические вещества, которые называются опиоидами, число которых увеличивается при выполнении физических упражнений. Опиоиды помогают организму увеличить болевой порог, замедлить сердцебиение, уменьшить артериальное давление, ускорить процесс восстановления [1].

Итак, физическая активность играет ключевую роль в поддержании здоровья, эмоционального благополучия и общего успеха студентов медицинских университетов. Она является неотъемлемой частью учебного процесса и профессиональной подготовки будущих медицинских специалистов [5].

Для изучения влияния физической активности на выраженность тревожного состояния студентов медицинского факультета было проведено исследование на базе Чувашского государственного университета им. Ульянова, в котором приняли участие 42 студента.

Для оценки текущего состояния тревоги и субъективных чувства студентов был использован тест «Шкала тревоги Спилбергер-Ханина». Данный тест состоит из 40 утверждений, с помощью которых выявляется уровень тревожности в данный момент. Для вычисления результатов использовалась шкала: 0–30 – низкий уровень выраженности, от 31–45 – средний уровень, от 46 и выше – высокий уровень. Также был использован короткий международный опросник физической активности (IPAQ), состоящий из 7 вопросов.

Важно понимать, что состояние тревоги и ее оценка меняется в зависимости от конкретной ситуации, в которой оказывается испытуемый. Поэтому, опрос был проведен дважды: до физической активности и после.

10 обучающихся, занимаются интенсивной физической активностью 3 и более раз в неделю, 27 человек – 2 раза в неделю, и 5 человек вообще не занимаются спортом.

Таблица 1
Влияние физической активности на степень тревожности студентов

| Физ. активность \ Тревожность | Частота | | Процент | |
|-------------------------------------|------------|---------------|---------------------------------|--------------------------|
| | До занятия | После занятия | До занятия (повышение от нормы) | После занятия (снижение) |
| Интенсивно (3 и более раз в неделю) | 7 | 2 | 15% | 71% |
| Средне (2 раза в неделю) | 26 | 8 | 65% | 73% |
| Не занимаются | 4 | 1 | 20% | 75% |

Исходя из результатов первого опроса до физической активности у 47,6% человек наблюдалась повышенная степень тревожности, у 40,5% – умеренная, у 11,9% пониженная. У тех, кто занимается спортом наблюдался повышенный уровень тревожности в среднем на 15% от нормы, у второй группы – на 65%, у третьей – 20%. Результаты второго опроса показали, что после физической нагрузки у 52% студентов наблюдалось понижение степени ситуативной тревожности, у 26% не изменилась, у 22% повышение уровня тревожности. При этом, в первой группе наблюдалось снижение уровня ситуативной тревожности на 70%, во второй группе – на 73%, в третьей – на 75%.

По итогам проведенного тестирования, можно утверждать, что преобладание среди студентов, регулярно занимающихся физической активностью, низкого и умеренного уровня тревожности, говорит о положительном влиянии занятий спортом на психоэмоциональное самочувствие студентов. И, напротив, высокий уровень тревожности среди студентов, не занимающихся спортом, может стать причиной развития невротических расстройств и как следствие различного рода заболеваний.

Таким образом, причин для появления тревожности очень много: стресс на учебе, недостаток сна, конкуренция среди сверстников; но также много и способов борьбы с ней, одним из которых является физическая активность. Она положительно влияет на организм, снижая степень тревожности. Постоянный стресс не дает сконцентрироваться на важных вещах, именно поэтому студентам-медикам необходимо регулярно заниматься физической активностью, следить за своим психоэмоциональным состоянием, не подвергать свое здоровье опасности.

Список литературы

1. Антонова У.А. Физические упражнения как способ снижения тревожности у студентов высших учебных заведений / У.А. Антонова, О.Л. Хабарова // Актуальные вопросы и перспективы физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности: сборник научных трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Хабаровск, 29–30 марта 2023 г.). – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2023. – С. 11–14. – EDN SEFCRL.
2. Дорофеев Е.В. Оценка уровня тревоги и депрессии у студентов нижегородских вузов / Е.В. Дорофеев, А.Е. Мазанова, М.Е. Халак // Актуальные вопросы аддиктологии: сборник материалов I Всероссийского межведомственного научно-практического антинаркотического форума (Нижний Новгород, 17–18 мая 2022 г.). – Н. Новгород: ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2022. – С. 196–200. – EDN VFAMCI.

3. Евдокимова Н.А. Влияние дневного сна на физическое и психическое состояние человека / Н.А. Евдокимова, П.В. Сергеева, К.В. Пушкина // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. – в 2 ч. Ч. II. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2021. – С. 152–156. – EDN LDNKXT.

4. Мерзликина К.В. Виды тревожности и причины ее возникновения у молодежи / К.В. Мерзликина // От мечты к открытию: психологические исследования молодых ученых: материалы региональной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых преподавателей (Курск, 26 января 2024 г.). – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2024. – С. 81–84. – EDN MPPDWJ.

5. Немешкин Н.И. Влияние физической активности на эмоциональный фон в учебное и сессионное время / Н.И. Немешкин, Т.Н. Семушина, А.С. Фролова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 17 мая 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 307–309. – EDN FNUOGG.

6. Сягаев Р.А. Оценка уровня тревожности студентов медицинского университета / Р.А. Сягаев, В.О. Квинт, Е.В. Ненахова // Эпомен: медицинские науки. – 2023. – №8. – С. 118–124. – EDN CRCEKL.

Рыжкова Марина Леонидовна

студентка

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

г. Череповец, Вологодская область

Виноградова Мария Аполлинарьевна

канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

Институт педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»

г. Череповец, Вологодская область

DOI 10.31483/r-111127

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ РАННЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена проблеме ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Представлен анализ подходов к изучению понятия «компьютерная зависимость». В работе обоснованы психолого-педагогические условия профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости у детей. Авторы раскрывают результаты исследования особенностей проявления признаков ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и методические рекомендации по организации психолого-педагогической профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости.

Ключевые слова: профилактика, преодоление, зависимость, компьютерная зависимость, компьютерная игра.

Актуальность темы исследования. Изучение проблемы ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста приобретает особую значимость. Компьютер стал неотъемлемой частью современной жизни, захватывая своим влиянием

современных детей. Технический прогресс вызывает неоднозначное отношение со стороны родителей и педагогов, которые обращают внимание на чрезмерного погружения детей в компьютерные сети. В настоящее время, заметно возрос интерес педагогов и руководителей образовательных учреждений к данной проблеме. Современное общество диктует необходимость поиска и разработки новых подходов к реализации задач воспитательно-образовательной работы в образовательном учреждении, совершенствования форм и способов взаимодействия образовательной организации и семьи. От совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка. Именно от качества работы образовательного учреждения зависит уровень педагогической культуры родителей, а, следовательно, и уровень семейного воспитания детей. А федеральный государственный образовательный стандарт ориентируется на повышение информационной компетентности у дошкольников и школьников. Актуальность темы исследования определяется противоречием между необходимостью воспитания у детей дошкольного возраста культуры пользования компьютером усилиями педагогов и родителей, с одной стороны, и недостаточным методическим обеспечением работы по профилактике и преодолению ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, с другой стороны. Это противоречие определило выбор темы исследования.

Цель – выявить психолого-педагогические условия профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили МБДОУ «Детский сад» и МОУ СОШ №N города Вологда.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в детском саду и в школе гарантирует формирование профессионального мастерства педагогов, психологической культуры родителей, а это обеспечивает разностороннее, полноценное развитие ребенка, формирование у него способностей до уровня, соответствующего возрастным особенностям и требованиям современного мира [10, с. 60].

В «Положении о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» от 1999 г. психологическая профилактика рассматривается как предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.

Существуют различные способы преодоления жизненных сложностей (в психологии их называют *coping strategies* от английского «*cope*» – преодолевать).

Психологическое преодоление – это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. В широком смысле слово «*coping*» включает все виды взаимодействия субъекта с задачами внешнего или внутреннего характера – попытки овладеть или смягчить, привыкнуть или уклониться от требований проблемной ситуации.

Проблема компьютерной зависимости изучалась многими учеными, педагогами, психологами и отражена в работах В.В. Абраменковой,

Ю.Д. Бабаевой, Ю.М. Евстигнеевой, А.В. Беляевой, Ю.А. Малыгина, Ю.О. Прибываловой, Е.В. Якушина, В.В. Зайцева, А.Ф. Шайдулиной, А.А. Коц, О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанина, А.Е. Войскунского, М. Коул, С. Пейперт, С.Л. Новоселовой, Ш. Текл и др.

В России научных исследований и публикаций на тему компьютерной зависимости у детей дошкольного и школьного возраста недостаточно. Мнения ученых о влиянии компьютера на развитие детей очень противоречивы. Столь же противоречивы данные, получаемые в психологических исследованиях о влиянии компьютера на психическое развитие, становление личности ребёнка.

Компьютерные игры и их роль в воспитании личности огромна, но обычно недооценивается. Американские исследователи, М. Коул и Ш. Текл, изучавшие в 90-е годы влияние компьютерных игр на детей, назвали электронные игры – «воспитателями, не имеющими себе равных» [1, с. 149].

По мнению А.В. Беляевой, компьютерные игры – это попытка человека подчинить себе реальность. Управляя виртуальным пространством, игрок чувствует себя не просто зрителем, а настоящим соучастником или даже творцом. В виртуальном мире, в отличие от мира реального, все происходит мгновенно. Нажимая на кнопку, сразу же получаешь определенный результат [1, с. 145].

В раннем и дошкольном возрасте, когда внутренняя жизнь ребёнка только складывается, экран несёт в себе серьёзную опасность. Компьютерные игры можно вводить только после того, как ребёнок освоил традиционные виды детской деятельности – рисование, конструирование, восприятие и сочинение сказок. И главное – когда он научится самостоятельно играть, принимать роли взрослых, придумывать воображаемые ситуации, строить сюжет игры и научиться отличать игру от реальности. Предоставлять свободный доступ к информационной технике можно только за пределами дошкольного возраста, когда дети уже готовы к ее использованию по назначению, когда экран будет для них средством получения нужной информации.

Термин «компьютерная зависимость» появился еще в 1990 году [9, с. 8]. Компьютерная зависимость – это заболевание, связанное с пагубным пристрастием к всевозможным азартным играм. На наш взгляд, более интересным является мнение К. Янга: компьютерная зависимость – пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми [8].

Диагностика и анализ особенностей проявления признаков ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста позволила сделать следующие выводы. У всех испытуемых в домашних условиях есть компьютеры или другие гаджеты. К 5–6 годам 100% детей знакомы с компьютером. Более 50% родителей детей разных возрастных групп разрешают своему ребенку играть дома в компьютерные игры. В среднем дети проводят за компьютером от получаса до 1–2 часов, что превышает гигиенические нормы для дошкольников и младших школьников. Дети не всегда могут самостоятельно покинуть компьютер, иногда требуется помощь родителей. Лишь 13% опрошенных самостоятельно, без проблем, покидают компьютер. Когда у родителей нет свободного времени, 27% опрошенных родителей не позволяют ребенку бесцельно проводить

время за компьютером, а 73% опрошенных ответили, что все зависит от случая. Дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста являются активными пользователями компьютера и других гаджетов, родители по – разному оценивают данную ситуацию.

В результате проведенной работы было установлено, что большинство детей в возрасте от 5 до 9 лет используют интернет, но в таком возрасте интернет на жизнь детей серьезное влияние не оказывает.

Кроме того, было установлено, что большинство опрошенных детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста играют в компьютерные игры на уровне ведущем к негативным последствиям, т. е. у детей высока вероятность формирования игровой зависимости. Следует отметить, что в исследуемой группе отсутствуют дети, не играющие в компьютерные игры. Таким образом, мы видим, что чем старше дети, тем больше возрастает количество родителей, которые столкнулись с проблемами и трудностями использования детьми компьютерных игр.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что компьютерные технологии оказывают влияние на жизнь детей и их родителей. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте риск развития компьютерной зависимости низкий, но уже в этом возрасте следует обратить внимание на мероприятия по предупреждению развития компьютерной зависимости у детей в будущем. Следует отметить, что дети от 5 до 9 лет более подвержены влиянию компьютера и других гаджетов. Данная проблема наглядно показывает важность диагностики развития детей в разных возрастных группах.

Данные исследования позволяют заключить, что существуют определенные признаки, позволяющие судить о формировании ранней компьютерной зависимости. Среди них, у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста наиболее часто отмечаются признаки, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Признаки ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

| Признаки | Возраст детей | | |
|--|---------------|---------|---------|
| | 5–6 лет | 6–7 лет | 6–7 лет |
| Нарушение временных рамок | 83% | 42% | 78% |
| Азарт, возбуждение во время игры | 16% | 0% | 44% |
| Возвращение в одну и ту же игру через какое-либо время | 83% | 71% | 89% |
| Ребенок, не успев проснуться, просит очередную игру | 66% | 57% | 89% |
| Конфликты из-за игр на телефоне, компьютере и др. | 0% | 57% | 89% |

Кроме того, в результате работы была проведена диагностика развития внимания у детей со средним и высоким риском развития компьютерной зависимости.

Анализ представленных данных показал, что полученные результаты взаимодополняют друг друга и позволяют сделать вывод о том, что у

детей с высоким и средним риском развития компьютерной зависимости выявлен в большинстве случаев низкий уровень развития внимания.

Таким образом, следует отметить, что проблема ранней компьютерной зависимости затрагивает не только поведение ребенка и его взаимоотношения с окружающими, но и влияет на развитие отдельных психических процессов.

Эффективность процесса профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста зависит от ряда условий. В соответствии с темой исследования был проведен анализ условий психолого-педагогической профилактики и преодоления вопроса исследования, представленный в таблице 2.

Таблица 2

Анализ условий психолого-педагогической профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

| <i>Условия</i> | <i>Результат</i> |
|---|---|
| <i>1</i> | <i>2</i> |
| Совместная деятельность педагогов, детей и родителей будет направлена на профилактику и преодоление ранней компьютерной зависимости | Начиная со средней группы, а также в младших классах для родителей организуются консультации, беседы по данному вопросу, демонстрируются формы и приемы работы с детьми с привлечением ИКТ. Некоторые родители детей 6 – 10 лет принимают участие в тренингах, семинарах – практикумах, конференциях для родителей по вопросам компьютерной грамотности. В результате проделанной работы происходит организация взаимодействия педагогов и родителей, их просвещение. Родителям предложен комплекс рекомендаций, направленный на преодоление и профилактику ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. |
| Использование компьютерных дидактических игр как средство развития компьютерной грамотности | Компьютерные дидактические игры в детском саду и школе активно не используются. В школе организуются дополнительные занятия, позволяющие знакомить детей с компьютером. Но этих занятий явно недостаточно и посещает их только часть детей. В основном дети имеют представление о компьютерных играх, в которые играют дома. В связи с этим очень важно проводить работу с родителями, чтобы они не только контролировали игры ребенка, но еще и знакомили детей с полезными сайтами и играми. |

| 1 | 2 |
|--|---|
| <p>Использование активных форм взаимодействия с семьей, направленных на формирование практических компетенций родителей в сфере профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости</p> | <p>Данное условие частично реализуется в детском саду и школе. Педагоги ДОУ и школы используют различные формы работы с родителями, чем повышают интерес родителей к жизни детей в образовательном учреждении. Через различные формы работы с родителями проходит формирование у родителей знаний о взаимодействии ребенка и современных гаджетов. Повышается компетентность родителей в вопросах компьютерной зависимости. Родители детей старшей и подготовительной групп, а также младших школьников не всегда проявляют активный интерес к проблеме. Нетрадиционные формы взаимодействия образовательного учреждения и семьи по профилактике и преодолению ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста позволяют привлечь родителей к вопросам воспитания детей, повышают уровень заинтересованности родителей жизнью ребенка не только дома, но и в детском саду, школе и за их пределами. Кроме того данные формы работы позволяют не только справиться с первыми проявлениями ранней компьютерной зависимости с наименьшими затруднениями для детей и их родителей, но и вести работу по профилактике данной проблемы, что является важным моментом в развитии и воспитании ребёнка, а также в организации взаимоотношений между детьми и родителями. Важно, чтобы родители прониклись к данной проблеме, поняли ее суть, и возможные последствия. У родителей появился интерес к проблеме взаимодействия со своими детьми. Педагоги и родители регулярно взаимодействуют, создавая для детей целостную и гармоничную среду для успешного развития, привлекая детей к различным видам деятельности.</p> |
| <p>Развитие у педагогов профессиональной компетентности по вопросам профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости</p> | <p>Данное условие в образовательных организациях реализуется в наименьшей степени. Выделяют основные направления в организации и содержании деятельности компетентного педагога:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Воспитательная – образовательная деятельность: построение развивающей образовательной среды (наблюдается нехватка материалов как для работы с детьми, так и для работы с родителями); 2. Учебно-методическая деятельность: планирование воспитательно-образовательной работы (данное направление реализуется частично); 3. Социально-педагогическая деятельность: оказание грамотной консультативной помощи родителям (педагоги недостаточно компетентны для консультативной помощи родителям по данному вопросу), создание в образовательной среде необходимых условий для позитивной социализации детей (есть педагоги не признающие данную проблему или относящие ее к проблеме, которую должны решать только родители, без участия образовательной организации). |

| 1 | 2 |
|--|---|
| <p>Реализация индивидуально-дифференцированного подхода во взаимодействии с детьми</p> | <p>Данное условие частично реализуется в ДОУ. Отсутствует систематичность в работе по профилактике и преодолению ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Отсутствует планирование работы с детьми группы риска, а также с детьми, попавшими под влияние компьютера.</p> <p>Ребенок должен почувствовать свою значимость для взрослого и всей группы/класса в целом, что получается не всегда, и не у каждого педагога.</p> <p>У детей важно развивать интерес не только к индивидуальной, но и к совместной деятельности.</p> <p>На основе индивидуально дифференцированного подхода к каждому ребенку будет составлен комплекс мероприятий, направленных на профилактическую работу с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с проявлениями ранней компьютерной зависимости, а также индивидуальный маршрут для работы над преодолением проявлений компьютерной зависимости</p> |

Несмотря на организацию педагогами работы по использованию активных форм взаимодействия с семьей, направленных на формирование практических компетенций родителей в сфере ранней компьютерной зависимости, недостаточно организована работа по развитию у педагогов профессиональной компетентности по вопросам исследования, отсутствует полноценный индивидуально-дифференцированный подход, недостаточно проработанная совместная деятельность родителей, педагогов, детей, способствующая сопровождению детей с проявлениями ранней компьютерной зависимости.

В связи с этим мы предлагаем следующие методические рекомендации.

1. Программа профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Набор методического обеспечения деятельности программы профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости в ДОУ и школе (памятки для родителей, консультации для родителей, консультации для педагогов, картотека игр для снятия эмоционального напряжения, планирование работы по формированию компьютерной грамотности, памятка для родителей и педагогов «Полезные интернет-ресурсы для родителей и педагогов»).

3. Использование компьютерных дидактических игр.

Проблема психолого-педагогической профилактики и преодоления ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста актуальна в условиях образовательной организации и семейного воспитания. Она требует совместного решения, как со стороны специалистов образовательного учреждения, так и со стороны родителей.

К перспективам работы по данной теме можно отнести следующие: разработка дидактических пособий для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, направленных на формирование компьютерной грамотности у детей; внедрение психолого-педагогических условий в работу

по профилактике и преодолению ранней компьютерной зависимости у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Беляева А.В. Компьютерно опосредствованная совместная деятельность и проблема психического развития / А.В. Беляева, М. Коул // Психологический журнал. – 2011. – №2. – С. 145–152.
2. Гуляева Е.В. Компьютерные игры в жизни дошкольников / Е.В. Гуляева, Ю. А. Соловьева // Психологическая наука и образование. – 2012. – №2. – С. 5–12. EDN PASCTP
3. Ершов А.П. Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества / А.П. Ершов // Коммунист. – 1988. – №2. – С. 82–92. EDN YPEOLS
4. Жукова М.В. Увлечение компьютерными играми как фактор формирования зависимого поведения в дошкольном возрасте / М.В. Жукова // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – №10. – С. 32–40.
5. Журин А.А. Информационная безопасность как педагогическая проблема / А.А. Журин // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 48–55.
6. Иванов М.С. Психология зависимости: психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека / М.С. Иванов; сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 2007. – 435 с.
7. Краснова С.В. Как справиться с компьютерной зависимостью / С.В. Краснова, Н.Р. Казарян, В.С. Тундалева [и др.]. – М.: Бис-принт, 2005. – 49 с.
8. Кашина Ю. Компьютерная зависимость / Ю. Кашина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/peda> (дата обращения: 01.04.2024).
9. Мальгина Ю.А. Причины компьютерной зависимости / Ю.А. Мальгина. – М.: Авант, 2006. – 70 с.
10. Монгуш О.О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста / О.О. Монгуш // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 59–62.
11. Прибылова Ю.О. Психологические проблемы современных дошкольников в области информационных технологий / Ю.О. Прибылова // Естествензнание в школе. – 2010. – №4. – С. 35–39.
12. Спиридонова О.И. Влияние компьютера на психику ребенка / О.И. Спиридонова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AbrSq> (дата обращения: 03.04.2024).
13. Трафимчик Ж.И. Зависимость от компьютерных игр: причины формирования, особенности и последствия влияния на личность / Ж.И. Трафимчик // Весник БГУ. – 2010. – №2. – С. 42–45.

Сафукова Надежда Николаевна

канд. психол. наук, доцент

Архипов Артем Витальевич

магистрант

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРИБЛИЖЕННОСТИ К МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация: в статье описаны результаты исследования особенностей ценностных ориентаций старшеклассников с разным уровнем приближенности к музыкальной культуре. Материалы могут быть использованы практически для принятия конкретных мер и разработки программ, учитывающих влияние музыки на ценности и поведение старшеклассников.

Ключевые слова: музыкальная культура, ценностные ориентации, смыслжизненные ориентации, старшеклассники.

С целью узнать, существуют ли различия между ценностными ориентациями старшеклассников с разным уровнем приближенности к музыкальной

культуре, было проведено эмпирическое исследование на базе среднеобразовательных школ МБОУ СШ №81 и МБОУ СШ №5 города Ульяновска. В качестве методического инструментария послужили анкета-опросник К.В. Бондарь, И.В. Абакумова для выявления уровня приобщенности старшеклассников к музыкальной культуре, тест М. Рокича «Ценностные ориентации», тест СЖО (смысложизненных ориентаций) Д.А. Леонтьева.

Состав выборки: 9–11 классы выше указанных школ, всего 40 человек. Из 40 учащихся в группу, не слушающих музыку, попали 9 человек, в группу музыкантов – 14 человек, и слушающих музыку, но не занимающихся ею – 17 человек. 25 из респондентов женского пола, 15 мужского. Общий настрой проходящих исследование учащихся позитивный. Проведение исследования прошло успешно, действия выполнялись по инструкции.

Гипотеза: существуют различия в ценностных ориентациях старшеклассников с разным уровнем приобщенности к музыкальной культуре.

После сбора данных о приобщенности к музыкальной культуре с помощью анкеты-опросника (К.В. Бондарь, И.В. Абакумова) выявлены 3 группы участников: 1) слушающие музыку; 2) не слушающие музыку и 3) занимающиеся музыкой.

В результате сравнительного анализа мы выявили, что у старшеклассников, занимающихся музыкой (1 группа), ценностные ориентации более направлены на творческую составляющую жизни. Красота природы и искусства и любовь возглавляют список музыкантов. У слушающих музыку (2 группа) главными ценностями являются: счастливая семейная жизнь и свобода. У не слушающих (3 группа): продуктивная и материально обеспеченная жизнь. Здоровье же является общей для всех групп значимой ценностью. К индифферентным ценностям музыканты отнесли интересную работу, счастливую семейную жизнь и счастье других. Не слушающие музыку – общественное признание, творчество и познание. Слушающие – творчество, развлечения и счастье других.

У слушающих и не слушающих музыку к числу наиболее значимых, предпочитаемых ценностей относятся: аккуратность, воспитанность, жизнерадостность (у слушающих) и независимость (у не слушающих). У музыкантов же на первые места воздвигнуты: честность, смелость в отстаивании своего мнения и широта взглядов. Однако вследствие этого страдают: ответственность, терпимость и эффективность в делах. Тогда как у слушающих и не слушающих музыку учащихся к индифферентным ценностям относятся: высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других, смелость в отстаивании своего мнения.

Из теста СЖО (смысложизненных ориентаций) Д. Леонтьева, мы выяснили, что общий показатель осмысленности жизни выше всего у старшеклассников, слушающих музыку, но не занимающихся ею. Ниже всего – у не слушающих музыку. При анализе 5 субшкал: «цели в жизни», «процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией», «локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)», «локус контроля – жизнь, или управляемость жизни» – отмечается аналогичная картина в каждой.

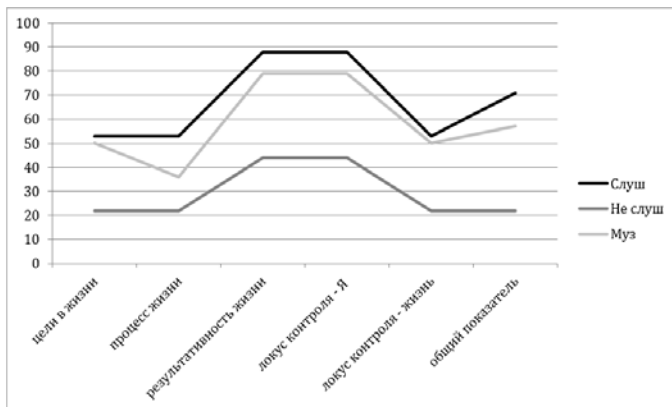


Рис. 1. Процентный график показателей СЖО

Люди, находящиеся в постоянном контакте с искусством, более приобщённые к музыкальной культуре оказываются более удовлетворёнными пройденным отрезком жизненного пути, его продуктивностью и осмысленностью, нежели отвергающие музыкальное искусство.

Результаты методики М. Рокича показали, что среди слушающих музыку учащихся, в большинстве своём, ведущие ценностные ориентации следующие: здоровье и счастливая семейная жизнь, а также воспитанность и аккуратность. Не слушающие музыку учащиеся имеют ценностные ориентации, связанные с продуктивной, материально обеспеченной жизнью, а также аккуратностью и воспитанностью. Среди музыкантов основными ценностями являются любовь и красота природы и искусства, а также честность и смелость в отстаивании своего мнения.

Результат теста СЖО показал, что общая осмысленность жизни у музыкантов выше, чем у не слушающих музыку, но ниже, чем у слушающих, но не занимающихся музыкой.

После анализа графиков можно сделать общий вывод о том, что методика М. Рокича «Ценностные ориентации» указала предпочитаемые ценности в каждом из двух классов ценностей учеников, исходя из классификации М. Рокича, а также общую систему ценностей учащихся. Была выявлена связь между приобщенностью к музыкальной культуре и системой ценностей учащихся. Тест СЖО (смысложизненных ориентаций) Д.А. Леонтьева помог изучить жизненные позиции учащихся, удовлетворённость жизнью на данном этапе и общее её восприятие. Также была выявлена связь приобщенности к музыкальной культуре и удовлетворённостью жизнью [1–3].

Исходя из проведенного исследования, подчеркнем, что существует связь между вовлеченностью учащихся в музыкальную культуру и их ценностными ориентациями, что создает почву для продолжения исследования по данной тематике.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2009. – 672 с. – EDN QXZMDP
2. Мамедова Ж.С. Ценностные ориентации личности в контексте временной перспективы / Ж.С. Мамедова // Педагогика. – 2016. – №6. – С. 121–132.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. – М.: Бахрах-М, 1998.

Семенова Ия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

Анашкина Юлия Анатольевна

студентка

Научный руководитель

Валкина Ольга Николаевна

канд. биол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ И МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ

***Аннотация:** в статье обсуждаются результаты исследования студентов-спортсменов. Авторы опирались на опросник типов мышления П. Торренса, тест-опросник BDI А.Т. Бэка.*

***Ключевые слова:** ФАМ, эмоциональная сфера студентов, склонность к переживанию депрессии, способности к саморегуляции, тип мышления, развитие антисуицидальных свойств личности.*

На нынешнем этапе общественного развития, в постиндустриальном обществе, где ежедневно человеку приходится воспринимать огромные объёмы разнообразной информации и соответствующе реагировать на возникающие задачи, нам представляется актуальным изучение некоторых психофизиологических особенностей современной молодежи, обусловливающих конструктивное переживание стрессовых факторов разной степени интенсивности. В фокусе нашего интереса особенности протекания эмоциональных процессов, в частности, склонность к переживанию депрессивных состояний (по А. Бэку) и особенности организации мозга (особенности функциональной асимметрии (ФАМ)). Экспериментальная выборка представлена студентами педагогического вуза, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», факультет физической культуры и спорта, что не является случайностью. Выбор мотивирован повышенными требованиями к наличию у будущих педагогов таких профессиональных компетенций и их качеству как: эмоциональная устойчивость и высокая чувствительность, критическое мышление и творческие способности, спонтанность и искренность в сочетании с выдержкой и самообладанием.

Функциональная асимметрия у взрослого человека – продукт действия биосоциальных механизмов. Основы функциональной специализации полушарий являются врождёнными, однако по мере развития человека происходит усложнение механизмов межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия [3, с. 15]. Доминирование одного из полушарий определяет варианты реагирования человека на возникающие задачи, способы их решения. Для изучения типа мышления в настоящем исследовании использовался опросник Пола Торренса, а

функциональной асимметрии – комплексный метод определения ведущего полушария Л.В. Яссмана, В.Н. Даниленко.

Эмоциональные реакции и состояния являются наиболее динамичными формами проявления эмоций, а, следовательно, могут считаться гибкими индикаторами изменений, которые возникают в организме под влиянием средовых воздействий, условий деятельности, позволяют быстро настроиться на ту или иную деятельность [1, с. 7]. При изучении эмоциональной сферы, мы считаем существенным определить, насколько активно, энергично и адаптивно позволяет данная психическая подструктура решать индивиду актуальные задачи его жизнедеятельности. В качестве рабочего индикатора особенностей эмоциональной сферы мы принимаем склонность к депрессии, как частоту переживания индивидом некоторых когнитивно-аффективных и соматических проявлений. Аарон Бэк причислял к ним ощущение неведучести, раздражительность, чувство вины, неудовлетворенность собой (когнитивно-аффективные симптомы), а также утомляемость, озабоченность состоянием здоровья, бессонницу, потерю в весе (соматические симптомы). Для оценки эмоциональной сферы в настоящем исследовании использовался тест-опросник BDI А.Т. Бэка и опросник суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой.

Традиционно аффективной структуре психической деятельности противопоставляется когнитивная организация. Вопрос, которым мы задались в нашем исследовании: как же проявляются особенности эмоциональной сферы у студентов с разными типами функциональной асимметрии, обучающихся в педагогическом университете?

Нами были обследованы 54 студента, которые на протяжении педагогической подготовки развивают актуальные для профессиональной деятельности качества (в том числе выносливость, силу, скорость реакции и т. д.). Возраст респондентов 17–22 лет, среди них 27 девушек и 27 юношей.

Таблица 1

**Результаты диагностики типов асимметрии
(доминирующего полушария)**

| | Кол-во человек | Полное дом. левого пол. | Неполное дом. левого пол. | Неполное дом. правого пол. | Полное дом. правого пол. |
|---------|----------------|-------------------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Девушек | 27 | 15,38% | 26,92% | 38,46% | 19,23% |
| Юношей | 27 | 18,52% | 18,52% | 48,15% | 14,81% |
| Всего | 54 | 16,98% | 22,64% | 43,40% | 16,98% |

Среди студентов исследуемой группы чаще всего встречается неполное доминирование правого полушария (у 43,4% респондентов); у 22,64% респондентов – неполное доминирование левого полушария; полное доминирование правого либо левого полушария встречались среди студентов с равной частотой – 16,98% (таб. 1.)

Таблица 2
 Результаты диагностики типов мышления (по П. Торренсу)

| | Кол-во человек | Левополушарный тип | Правополушарный тип | Интегрированный тип | Смешанный тип |
|---------|----------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------|
| Девушек | 27 | 3,70% | 29,63% | 22,22% | 44,44% |
| Юношей | 27 | 7,41% | 3,70% | 22,22% | 66,67% |
| Всего | 54 | 5,56% | 16,67% | 22,22% | 55,56% |

Чаще всего в исследуемой выборке встречается смешанный тип мышления – у 55,56% респондентов; что позволяет им в зависимости от ситуации проявлять либо интуитивно-чувственный подход, либо логический; вторым по частоте встречаемости оказался интегрированный тип мышления – у 22,22%; наименее характерным оказалось аналитически-логическое мышление, или левополушарный тип мышления, он был выявлен лишь у 5,56% респондентов (таб. 2).

Таблица 3
 Результаты выраженности депрессивной симптоматики (по Беку)

| | Кол-во человек | Отсутствие симптомов | Лёгкая депрессия | Умеренная депрессия | Явно выраженная депрессивная симптоматика |
|---------|----------------|----------------------|------------------|---------------------|---|
| Девушек | 27 | 74,07% | 22,22% | 3,70% | 0,00% |
| Юношей | 27 | 81,48% | 18,52% | 0,00% | 0,00% |
| Всего | 54 | 77,78% | 20,37% | 1,85% | 0,00% |

Большая часть (77,78%) студентов не имели выраженной депрессивной симптоматики; у 20,37% респондентов наблюдались симптомы лёгкой депрессии и у 1,85% (один человек) – умеренной (таб. 3).

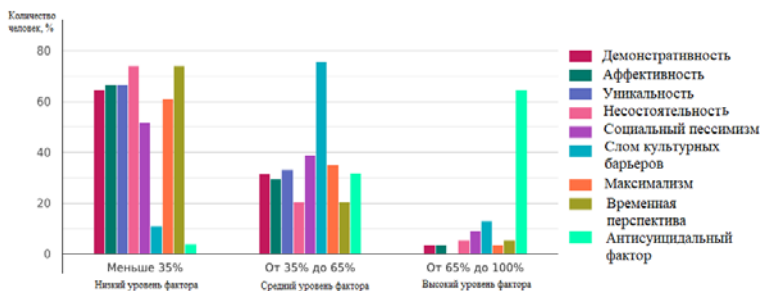


Рис. 1. Результаты выраженности факторов суицидального риска (по Разуваевой)

Из рисунка 1 можно видеть следующее: большинство участников показали низкий уровень факторов несостоятельность (74,07%) и временной перспектив (74,07%), что говорит о преобладании среди респондентов положительной концепции собственной личности и возможности у них конструктивного планирования будущего.

Высокий уровень выявлен относительно антисуицидального фактора (64,81%), что свидетельствует о глубоком понимании ответственности за близких, развитое чувство долга. Также большинство респондентов проявили низкий уровень уникальности (66,67%), аффективности (66,67% участников) и демонстративности (64,81% участников). Это, вероятно, свидетельствует о том, что у исследуемой группы сформирован более сильный интеллектуальный контроль в оценке ситуации, присутствует умение рационально использовать чужой опыт для усиления собственной эффективности, а также отсутствуют явно выраженные суицидальные намерения.

Выводы

Таким образом, опираясь на данные нашего исследования, мы можем констатировать специфический «профиль» студентов исследуемой группы: смешанный тип мышления, неполное доминирование правого полушария, невыраженность эмоционально-депрессивной симптоматики и низкий уровень проявления факторов суицидального риска.

Список литературы

1. Гурьев М.Е. Сущность и структура эмоциональной сферы личности / М.Е. Гурьев // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2014. – №41. EDN SFFRIL
2. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш, Б. Шо [и др.]; пер. с англ. А. Татлыбаева. – М.: Питер, 2003. – 298 с.
3. Силина Е.А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия: монография / Е.А. Силина, Т.В. Евтух; Перм. гос. пед.ун-т. – Пермь, 2004. – 136 с.
4. Шмелев А.Г. Опросник суицидального риска. Практикум по психодиагностике / А.Г. Шмелев, И.Ю. Белякова. – М.: МГУМ, 1992. – С. 8.
5. Какое полушарие у вас преобладает // Наука и Жизнь. – 2000. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nkj.ru/> (дата обращения: 13.05.2024).

Смутницкая Елена Александровна
магистрант

Николаева Ирина Александровна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ АКЦЕНТУАЦИЯМИ ХАРАКТЕРА

Аннотация: в статье рассматриваются взаимосвязи ценностных ориентаций старших подростков с различными акцентуациями характера. Описываются группы ценностей, имеющих наибольшую значимость для подростков. Представлены экспериментальные данные, объясняющие сущностные особенности ценностных ориентаций, их проявление в подростковом возрасте, исследуются связи и различия терминальных ценностей и выраженных акцентуаций характера у подростков.

Ключевые слова: старшие подростки, акцентуации характера, ценностные ориентации, личностное развитие, психология подростков.

Старшие подростки – это возрастная группа, находящаяся в переходном периоде от детства к зрелости. В этот период происходит интенсивное формирование личности, включая ценностные установки и мировоззрение. В данный возрастной период особенно ярко могут проявляться акцентуации характера. Одна из концепций, объясняющих суть понятия «акцентуации характера», предложена К. Леонгардом. Согласно его концепции, акцентуации характера рассматриваются как особенности структуры личности, которые, в том числе, могут влиять на ценностные ориентации подростков [1].

Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций подростков с акцентуациями характера является важным, поскольку может помочь лучше понять, как ценности, которыми руководствуются подростки, влияют на их характерные черты и поведение. Ценностные ориентации могут определять приоритеты и цели подростков, в то время как акцентуации характера могут влиять на их способ взаимодействия с окружающим миром и людьми.

Исследование этой взаимосвязи может помочь выявить, какие ценности искажаются или усиливаются у подростков с различными акцентуациями характера. Это знание может быть полезным для разработки программ поддержки и помощи подросткам в развитии их личности, а также для создания более эффективных методов общения с ними. Таким образом, исследование взаимосвязи ценностных ориентаций подростков с акцентуациями характера имеет практическое значение для понимания и помощи подросткам в период их развития.

Ценностные ориентации – это система ценностей, убеждений и принципов, которые определяют то, что человек считает важным в жизни. Они могут включать в себя такие аспекты, как этика, мораль, вера, справедливость, свобода, семья, здоровье, образование и многое другое. Ценности могут

различаться у разных людей и формироваться под влиянием культуры, общества, семьи и личного опыта. Они помогают людям принимать решения, определять свои приоритеты и направлять свои действия [2].

Понятие ценностных ориентаций в психологии и социологии развивалось многими учеными. Некоторые из наиболее известных авторов, которые внесли значительный вклад в изучение ценностей и ценностных ориентаций такие известные ученые, как В.А. Ядов, В.Г. Лисовский, А.Г. Здравомыслов, С.Л. Рубинштейн, Е.С. Волков и многие другие.

Среди зарубежных авторов можно выделить Милтона Рокича – американского социального психолога, который разработал теорию ценностей и провел исследования в этой области. Разработанная М. Рокичем методика «Ценностные ориентации» предполагает исследование двух основных типов ценностей: инструментальных (средства достижения целей) и терминальных (цели, которых люди стремятся достичь). Инструментальные ценности могут включать такие качества, как честность, амбициозность, уважение к другим, а также умение приспосабливаться к изменениям. Терминальные ценности отражают конечные цели и желания человека, такие как благополучие, счастье, здоровье, равенство и свобода [3].

Методика М. Рокича помогает определить, какие ценности являются более приоритетными для конкретного индивида, и как они могут влиять на его поведение и принятие решений. Именно с помощью данной методики и проходило исследование ценностных ориентаций подростков, представленное в этой статье.

В современном обществе постоянно происходит переосмысление социальных ценностей и смысла жизни. На сегодняшний день подростки – это новое поколение с изменившимися за последнее десятилетие ценностями, смыслами и жизненными ориентирами. В старшем подростковом возрасте происходит скачок в смысловой сфере личности, в их ценностных ориентациях. Ценностные ориентации старших подростков могут быть разнообразными, но обычно включают в себя следующие особенности.

1. Самоопределение: старшие подростки начинают активно определять свою личность и ценности, формируя свое мировоззрение и убеждения.

2. Социальное восприятие: они становятся более осознанными в отношении социальных норм и ценностей, начинают критически мыслить и анализировать окружающий мир.

3. Самореализация: старшие подростки стремятся к самореализации, развитию своих способностей и достижению своих целей.

4. Самостоятельность: они начинают проявлять большую независимость и самостоятельность в принятии решений, выборе целей и реализации задуманного.

5. Эмпатия и толерантность: с возрастом старшие подростки обычно развивают более глубокое понимание эмоций других людей, проявляют больше эмпатии и толерантности к различиям.

6. Поиск смысла: они начинают задаваться вопросами о смысле жизни, своем месте в мире и своей роли в обществе.

7. Ценности здоровья и благополучия: они начинают осознавать важность здоровья, физической активности, питания и ухода за собой.

Все вышеперечисленные особенности могут изменяться в зависимости от индивидуальных особенностей каждого старшего подростка и его социокультурного окружения. А также ценностные ориентации могут

меняться в течении жизни подростка, так как переходный возраст характеризуется нестабильностью во взглядах и мировоззрении. Выбор подростками приоритетных для себя ценностей зависит от множества факторов и условий. Одним из таких факторов могут являться акцентуации характера старших подростков, которые достигают пика своего проявления именно в переходном возрасте. В.А. Ядов считал, что «вершиной системы ценностей человека в конечном итоге является жизненный идеал как образ желаемого будущего» [5, с. 68].

Акцентуация характера – это усиление или выделение отдельных черт личности. К. Леонгард выделил 10 основных типов акцентуации: демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, гипертимический, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, тревожно-боязливый, аффективно-экзальтированный, эмотивный и определил личностные характеристики, дифференцированные для каждого типа [1].

У подростков акцентуации могут проявляться более ярко из-за переходного возраста и поиска собственной идентичности. Акцентуации не всегда означают наличие психических расстройств, но могут указывать на усиление некоторых черт личности в период подросткового возраста. Важно помнить, что каждый подросток уникален, и важно проявлять понимание и терпимость к их индивидуальным особенностям.

Цель проведенного эмпирического исследования – изучить особенности проявления ценностных ориентаций у подростков, а так же установить наличие взаимосвязи ценностных ориентаций и акцентуаций характера у старших подростков. В представленном исследовании приняли участие 20 обучающихся 9–10-х классов в возрасте 14–16 лет

С целью диагностики ценностей, преобладающих в сознании подростков, и наиболее значимых для них жизненных сфер был использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Для определения наличия или отсутствия у подростков типа акцентуации характера применялся «Характерологический опросник» К. Леонгарда – Н. Шмишека.

Из общего числа подростков, принимающих участие в исследовании только у четверых из двадцати (20% от общего числа испытуемых), обнаружены выраженные акцентуации характера. Были выявлены подростки с гипертимическим, демонстративным, циклотимным и эмотивным типами акцентуаций характера. Подростки с гипертимическим типом акцентуации характера характеризуются высокой активностью, оптимизмом, живостью и общительностью. Они могут быть энергичными, веселыми и иметь склонность к риску. Однако, они также могут проявлять неуравновешенность, недостаток внимания к деталям и поверхностное мышление. Демонстративный тип акцентуации характера у подростков проявляется через стремление к привлечению внимания окружающих, желание быть в центре внимания и часто через драматизацию своих переживаний. Они могут быть эмоциональными, экстравагантными и иметь тенденцию к самовлюбленности. Циклотимия характеризуется частыми изменениями настроения, от эйфории и активности до депрессии и угнетенности. Подростки с таким типом акцентуации могут быть эмоционально нестабильными, иметь проблемы с саморегуляцией и адаптацией к изменяющимся обстоятельствам. Эмотивный тип акцентуации характера связан с повышенной чувствительностью, уязвимостью и склонностью к переживанию эмоций. Подростки с этим типом акцентуации

могут реагировать более остро на внешние воздействия, быть более впечатлительными и подверженными стрессу [4].

Анализ выраженных ценностных ориентаций позволил сделать следующие выводы: подростки с акцентуациями характера в числе первых терминальных ценностей ставят здоровье (у трех из четверых акцентуированных подростков, что составляет 75% от общего числа) и активную деятельную жизнь (25% акцентуированных подростков). Причем, подростки у которых акцентуация характера не выражена, тоже на первое место поставили ценность здоровья. Выбор в числе приоритетных ценности здоровья поможет подросткам развивать здоровые привычки на всю жизнь и избегать потенциальных проблем в будущем. Далее идут такие ценности как материально-обеспеченная жизнь (у 50% акцентуированных подростков), счастливая семейная жизнь (25%) и активная деятельная жизнь (25%). Причем материально-обеспеченную жизнь выбирают подростки с демонстративным и эмотивным типами акцентуаций характера, тогда как не акцентуированные подростки выбирают в числе приоритетных ценностей любовь, развитие и жизненную мудрость.

Высоко оценивается подростками с акцентуациями характера такие инструментальные ценности, как образованность (25%), воспитанность (25%), рационализм (25%) и твердая воля (25%). Причем каждый из акцентуированных подростков выбрал разный способ для достижения своих терминальных ценностей в числе первых. Можно предположить, что подростки выбирают разные способы достижения терминальных ценностей из-за различий в их личностных особенностях, окружающей среде, культурных влияниях и жизненном опыте.

Данное исследование носило характер пилотажного и позволяет масштабировать выборку для проведения статистического анализа, так как полученные результаты свидетельствуют о том, что есть тенденции к взаимосвязи акцентуации характера со степенью выраженности различных групп ценностных ориентаций у старших подростков. Понимание этой связи может быть полезным для разработки программ психологической помощи и поддержки подростков в процессе формирования личности.

Список литературы

1. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – М.: Эксмо-Пресс, 2002. – 358 с.
2. Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С.В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. – №3. – С. 16–25. EDN NTYGLR
3. Учебное пособие по курсу «Психодиагностика». Раздел «Акцентуации характера» / сост. Е.П. Ивутина, С.Г. Касимова. – Киров: Изд-во ВятГТУ, 2010. – С. 220.
4. Фомина Л.Ю. Технология педагогической поддержки ценностных ориентаций акцентуированных подростков / Л.Ю. Фомина // Ученые записки. Серия: Психология. Педагогика. – 2008. – Т. 1. №3–4. – С. 44–49.
5. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция / В.А. Ядов. – 2-е изд. расшир. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с. – EDN SWYNQU

Стрюкова Галина Александровна

канд. пед. наук, доцент

Суслова Кристина Алексеевна

студентка

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

СКЛОННОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ПРОКРАСТИНАЦИИ: ВЗАИМОСВЯЗЬ СО СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬЮ

***Аннотация:** в статье сделана попытка выявления взаимосвязи между склонностью к прокрастинации и стрессоустойчивостью на выборке первокурсников педагогического вуза первого семестра обучения (54 студента). Определены преобладающие в выборке уровни прокрастинации и стрессоустойчивости. Доказано отсутствие линейной корреляции между исследуемыми параметрами. Выявлены четыре типа студентов-первокурсников по определённому сочетанию уровней прокрастинации и стрессоустойчивости.*

***Ключевые слова:** прокрастинация, склонность к прокрастинации, стрессоустойчивость, студенты педагогического вуза, первокурсники.*

Значимым атрибутом цифрового и высоко информационного мира является многозадачность жизни и профессиональной деятельности современного человека. Поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается, определяется термином «прокрастинация», введенным впервые П. Рингенбахом в 1977 году. Термин «procrastination» говорит сам за себя, он состоит из двух частей: с лат. «pro» – «вместо» и «crastinus» – «завтрашний». Данный термин, являясь новым для отечественной психологии, в той или иной степени рассматривается в различных психологических концепциях: психоаналитическом и психодинамическом подходах, бихевиоризме, когнитивной и гуманистической психологии [1].

В настоящее время в отечественных публикациях исследуются причины и факторы возникновения прокрастинации, её типология [1, 3, 5, 8]. В большинстве исследований данный феномен отнесён к разряду однозначно негативных, рассматриваясь как препятствие в профессиональном и личностном развитии [4–5, 6, 9, 11]. Вместе с тем, в ряде работ (Д.Е. Расков, Л.О. Тимошенко, Р.Ф. Мингазетдинова) [12, 15] исследуются позитивные аспекты прокрастинации, в частности, доказывается её взаимосвязь с рефлексивностью, долговременным запоминанием, продуманностью, возможностью проверки информации, толерантностью к неопределённости. В качестве иллюстрации можно привести типологию прокрастинаторов, введённой Е.П. Ильиным: «напряжённый прокрастинатор» (отложенность решений и действий сочетается с большой эмоциональной напряжённостью, стрессом, негативными переживаниями) и «расслабленный прокрастинатор» (сосредоточены только на той деятельности, которая доставляет удовольствие).

Особое внимание уделяется изучению прокрастинации в студенческой среде. Можно утверждать, что специфика учебной деятельности студентов в наибольшей степени располагает к проявлению прокрастинации, поскольку эта деятельность чрезвычайно насыщена. Приходится выполнять большое число трудоёмких заданий в ограниченный срок, заучивать большой объём учебного материала к сдаче зачётов и экзаменов. При этом снижение уровня контроля со стороны педагогов и родителей, по сравнению с учебным трудом школьника, создаёт у студентов иллюзию необязательности систематической учебной деятельности, возможности отложить её до сессионного периода. Для такого вида прокрастинации введён специальный термин – «академическая прокрастинация». Её изучению посвящены работы: О.А. Ветровой, М.В. Обозной [2], Е.В. Гончаровой [5], И.Н. Кормачёвой [7], И.В. Михайловой, Ю.П. Жарковой [10], Д.И. Поповой [11], Ж.Г. Симоновой [13].

Необходимо отметить, что академическая прокрастинация не имеет корреляционной взаимосвязи со своевременностью выполнения повседневных задач [6], то есть студент, откладывающий учебные обязанности, вполне может быть состоятельным в принятии решений и выполнении задач другого контекста своей жизни. И наоборот: методичный и добросовестный в плане учёбы студент не всегда является таковым в обыденной жизни.

Интересным оказывается вопрос о выявлении взаимосвязи между склонностью к прокрастинации и другими качествами студентов: самоотношением [5], самоактуализации и локуса контроля [10].

Гипотезой нашего исследования выступило наличие взаимосвязи между склонностью студентов к прокрастинации и их стрессоустойчивостью. Под стрессоустойчивостью в данном исследовании понимается способность адекватно реагировать на возникновение стрессора, умение сохранять спокойствие и рациональность мышления в сложных ситуациях.

Эмпирическое исследование проведено на базе первого курса (4 учебные группы) одного из факультетов Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова в середине первого семестра обучения (ноябрь 2023 г.). Всего в исследовании приняли участие 54 студента.

Использованы диагностические методики: «Шкала прокрастинации для студентов» (К. Лэй) [17] и «Уровень стрессоустойчивости» (С. Коухен, Г. Виллиансон) [16]. Для доказательства гипотезы использованы методы математической статистики: угловое преобразование Фишера ϕ , коэффициенты корреляции Спирмена и Пирсона [14].

Результаты первой методики (по уровням прокрастинации) представлены в таблице 1. Результаты второй методики (по уровням стрессоустойчивости) – в таблице 2. В поле таблицы приведены доли студентов, обладающих тем или иным уровнем, по учебным группам в отдельности и в целом по выборкам. Учебные группы имеют буквенные обозначения.

Таблица 1

Уровни прокрастинации (%)

| Группа | Уровни прокрастинации | | |
|-------------------|-----------------------|------|------|
| | В | С | Н |
| Группа А (n = 17) | 29 | 29 | 42 |
| Группа Б (n = 17) | 17 | 53 | 30 |
| Группа В (n = 12) | 25 | 42 | 33 |
| Группа Г (n = 8) | 25 | 62,5 | 12,5 |
| В целом (n = 54) | 24 | 44 | 32 |

Анализируя результаты самоотчетов первокурсников, можно утверждать, что в целом по выборке преобладает средний уровень прокрастинации (44%). Согласно критерию Фишера, данное преобладание оказывается значимым над высоким уровнем: $\phi = 2,22$ ($p \leq 0,05$) и незначимым над низким: $\phi = 1,29$ ($p > 0,05$). Таким образом, приблизительно в равных пропорциях в выборке представлены первокурсники со средним и низким уровнем прокрастинации (либо не откладывают дела на потом, либо делают это время от времени, но без ущерба для деятельности и собственного благополучия). Значимо меньшая доля испытуемых (24% в целом) является обладателем высокого уровня прокрастинации.

Интересным оказывается факт, что во всех студенческих группах процентный состав явных прокрастинаторов оказывается приблизительно одинаковым – около 25%. То есть в каждой группе первокурсников приблизительно четверть студентов имеют проблемы с самоорганизацией, в том числе, и учебной деятельности.

Распределение среднего и среднего уровней по группам оказалось вариативным. В двух группах (Б и Г) средний превышает низкий на 5%-ом уровне значимости, в остальных двух группах уровни представлены приблизительно одинаково.

Результаты диагностики уровня стрессоустойчивости представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни стрессоустойчивости (%)

| Группа | Уровни стрессоустойчивости | | | | |
|-------------------|----------------------------|------|----|---|----|
| | ОВ | В | С | Н | ОН |
| Группа А (n = 17) | 0 | 65 | 35 | 0 | 0 |
| Группа Б (n = 17) | 6 | 41 | 53 | 0 | 0 |
| Группа В (n = 12) | 17 | 33 | 50 | 0 | 0 |
| Группа Г (n = 8) | 12,5 | 37,5 | 50 | 0 | 0 |
| В целом (n = 54) | 8 | 46 | 46 | 0 | 0 |

Первое, что обращает на себя внимание, – это отсутствие низкого и очень низкого уровней во всех группах первокурсников, соответственно, и во всей выборке в целом. Очень высокий уровень представлен во всех группах в меньшей степени, чем высокий и средний (0–17% в зависимости от группы). Таким образом, среди первокурсников мало абсолютно уверенных в своих силах по разрешению личных проблем (сказывается

специфика первого семестра обучения), однако нет таких, кто вовсе не может контролировать ситуацию и свои эмоции.

Большинство испытуемых обладают высоким или средним уровнем стрессоустойчивости. Некоторыми антиподами по преобладанию одного из этих уровней являются группы А и В. Высокий уровень преобладает в группе А ($\varphi = 1,72$; $p \leq 0,05$), а средний – в группе В. В целом же по выборке данные уровни представлены одинаково (по 46% от общего числа испытуемых).

Выявление взаимосвязи между прокрастинацией и стрессоустойчивостью осуществлялось как по каждой группе в отдельности (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), так и по выборке в целом (коэффициент линейной корреляции Пирсона). В первом случае оказался только один значимый результат: $\rho = 0,51$ ($p \leq 0,05$) в группе Б. Во втором – сопоставление результатов по выборке в целом – корреляция оказалась неотличимой от нуля ($r = 2,29 \cdot 10^{-6}$).

Таким образом, утверждать, что такие личностные качества, как прокрастинация и стрессоустойчивость находятся в линейной взаимосвязи, не представляется возможным. Единственный случай, который имел место быть в данном исследовании, оказался парадоксальным – наличие положительной взаимосвязи между исследуемыми параметрами в одной из групп: чем выше стрессоустойчивость, тем выше прокрастинация и наоборот. То есть, данной группе выявлен тип «расслабленного прокрастинатора» по Ильину – студентов, ничего не делающих и спокойно к этому относящихся. Однако данный случай оказался единственным в выборке. Поэтому мы предположили, что выборка первокурсников не является однородной: существуют различные типы студентов в аспекте сочетания данных признаков. Именно наличие отличающихся типажей не позволяет говорить о линейной взаимосвязи прокрастинации и стрессоустойчивости.

Дальнейшее исследование осуществлялось путём кросстабуляции по двум направлениям: сравнивались выборки с разным уровнем прокрастинации по признаку «стрессоустойчивость» (таблица 3) и выборки с разным уровнем стрессоустойчивости по признаку «прокрастинация» (таблица 4).

Таблица 3

Уровни стрессоустойчивости в выборках с различным уровнем прокрастинации (%)

| Выборка | Уровень | В | С |
|--|---------|------|------|
| С высоким уровнем прокрастинации (n = 13) | | 15,4 | 84,6 |
| Со средним уровнем прокрастинации (n = 24) | | 58,4 | 41,6 |
| С низким уровнем прокрастинации (n = 17) | | 76,5 | 23,5 |

Сравнение трёх выборок позволяет установить две диаметрально противоположные: с высоким и низким уровнем прокрастинации. Первая из них в большей степени обладает невысоким уровнем стрессоустойчивости ($\varphi = 3,90$; $p \leq 0,01$), а большинству студентов третьей выборки (с низким уровнем прокрастинации) присущ высокий уровень стрессоустойчивости ($\varphi = 3,26$; $p \leq 0,01$). Таким образом, определились типы студентов с «правильным», на наш взгляд, во всяком случае, ожидаемым, рисунком сочетания прокрастинации и стрессоустойчивости – отрицательной взаимосвязи. Первый тип: высокий уровень прокрастинации и низкий уровень стрессоустойчивости («напряжённый прокрастинатор» по Ильину). Второй тип: низкий

уровень прокрастинации и высокий уровень стрессоустойчивости (непрокрастинатор, уверенный и стрессоустойчивый, методичный тип личности).

Исключением явилась вторая, самая массовая, выборка – первокурсники со средним уровнем прокрастинации. Они представлены практически в равных долях высоким и невысоким уровнями стрессоустойчивости. Средний уровень прокрастинации характеризует большинство нормотипичных людей, и студентов, в частности. Он позволяет соблюдать золотую середину между методичностью-педаантичностью и дилаторным поведением (откладыванием сроков принятия решений и совершения действий). Именно эта выборка оказалась неоднородной. В ней представлены 2 типа студентов:

– уверенный в своих силах, «высокострессоустойчивый», откладывающий дела на потом в полной уверенности, что справится с ними вовремя. Вполне возможно, это откладывание происходит из-за более важных дел или желания отдохнуть;

– не очень уверенный в себе и своих силах, откладывающий принятие решений и выполнение дел из-за сомнений, правильны ли они, сможет ли он с ними справиться.

Наши выводы подтверждаются и в ходе сравнения выборок с различным уровнем стрессоустойчивости (см. таблицу 4).

Таблица 4

Уровни прокрастинации в выборках с различным уровнем стрессоустойчивости (%)

| Выборка | Уровень | В | С | Н |
|---|---------|-----|------|------|
| С высоким уровнем стрессоустойчивости (n = 29) | | 6,9 | 48,3 | 44,8 |
| Со средним уровнем стрессоустойчивости (n = 25) | | 44 | 40 | 16 |

Первокурсники с высоким уровнем стрессоустойчивости представлены в большинстве и в равных долях средним и низким уровнями прокрастинации («непрокрастинаторы» и «расслабленные прокрастинаторы»). Студенты со средним уровнем стрессоустойчивости так же в большинстве и практически в равных долях распределены на высоком и среднем уровнях прокрастинации («напряжённые прокрастинаторы» и не очень уверенные, сомневающиеся в исходе дела студенты).

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Большинство первокурсников оценивают себя как обладателей среднего и низкого уровней прокрастинации в равных долях. В каждой учебной группе при этом около четверти студентов демонстрируют высокий уровень.

2. Для исследуемых студентов в основном характерно наличие высокого или среднего уровня стрессоустойчивости. Обладателей низкого и очень низкого уровней не обнаружено вовсе.

3. Не выявлено линейной корреляции между склонностью к прокрастинацией и стрессоустойчивостью. Однако выявлены следующие закономерности для полярных уровней прокрастинации. Первокурсники с высоким уровнем прокрастинации демонстрируют более низкий уровень стрессоустойчивости. В то же время, низкий уровень прокрастинации сочетается в большей степени с высоким уровнем стрессоустойчивости.

В выборке со средним уровнем прокрастинации выделено два типа студентов (приблизительно в равных долях): с высоким и невысоким

уровнями стрессоустойчивости. Это может свидетельствовать о различной природе прокрастинации, различных типах студентов.

Список литературы

1. Богомаз С.Л. Терминологическое поле исследования прокрастинации в различных психологических традициях / С.Л. Богомаз, Н.И. Циркунова, Е.А. Гушина // Право. Экономика. Психология. – 2022. – №1 (25). – С. 60–65. – EDN VEABBU
2. Ветрова О.А. Академическая прокрастинация в студенческой среде: социологический анализ / О.А. Ветрова, М.В. Обозная // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2022. – Т. 12. №1. – С. 167–181. – DOI 10.21869/2223-1552-2022-12-1-167-181. – EDN ZUOJAT
3. Ветрова О.А. Теоретические предпосылки возникновения феномена прокрастинации: сущность и классификация / О.А. Ветрова, М.В. Обозная // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2021. – Т. 11. №6. – С. 212–222. – DOI 10.21869/2223-1552-2021-11-6-212-222. – EDN HLYTUE
4. Голубь О.В. Прокрастинация и её влияние на совладающее поведение / О.В. Голубь, Т.С. Тимофеева, С.В. Скрыбина // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – №4 (65). – С. 6–13.
5. Гончарова Е.В. Компоненты самоотношения как предикторы прокрастинации студентов вуза / Е.В. Гончарова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. №2. – DOI 10.15862/16PSMNN22. – EDN HPEDDV
6. Журавлёва Е.В. Прокрастинация: децизионный и бихевиоральный аспекты / Е.В. Журавлёва, А.А. Журавлёв // Znanstvena Misel. – 2020. – №40–2 (40). – С. 57–59. – EDN NQBKCL
7. Кормачёва И.Н. Академическая прокрастинация как элиминация учебной активности / И.Н. Кормачёва // Психология человека в образовании. – 2021. – Т. 3. №1. – С. 61–70. – DOI 10.33910/2686-9527-2021-3-1-61-70. – EDN BOYNFS
8. Кормачёва И.Н. Системные представления об эмоциональных, волевых и мотивационных детерминациях прокрастинации / И.Н. Кормачёва // Системная психология и социология. – 2020. – №3 (35). – С. 39–50. – DOI 10.25688/2223-6872.2020.35.3.3. – EDN CDQGSV
9. Митина Л.М. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека / Л.М. Митина, Г.В. Митин // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. №3. – С. 90–100. – DOI 10.17759/pse.2020250308. – EDN ECCMUB
10. Михайлова И.В. Особенности самоактуализации и локуса контроля у студентов с разным уровнем прокрастинации / И.В. Михайлова, Ю.П. Жаркова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2021. – №3. – С. 24–38. – DOI 10.18384/2310-7235-2021-3-24-38. – EDN RBDGND
11. Попова Д.И. Новая перспектива академической прокрастинации: адаптивные аспекты и теория высокой прокрастинационной стены / Д.И. Попова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2022. – Т. 5. №1. – С. 6–23. – DOI 10.23947/2658-7165-2022-5-1-6-23. – EDN DQWHBR
12. Расков Д.Е. Лень и прокрастинация как практика активизма / Д.Е. Расков // Международный журнал исследований культуры. – 2020. – №1 (38). – С. 79–89. – DOI 10.24411/2079-1100-2020-00005. – EDN CFUIMR
13. Симонова Ж.Г. Академическая прокрастинация: проблема или стиль жизни студентов / Ж.Г. Симонова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – №4. – С. 70. – DOI 10.17513/srno.31969. – EDN LZKWZZ
14. Стрюкова Г.А. Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учебно-методическое пособие / Г.А. Стрюкова. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УЛГУ им. И.Н. Ульянова», 2017. – 91 с. EDN PUGTUT
15. Тимошенко Л.О. Прокрастинация в педагогике: «за» и «против» / Л.О. Тимошенко, Р.Ф. Мингазетдинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №2–1 (89). – С. 220–228. – DOI 10.24412/2500-1000-2024-2-1-220-228. – EDN GZWOST
16. Оценка стрессоустойчивости, С. Коухен и Г. Виллиансон [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AeBUS> (дата обращения: 11.11.2023).
17. Шкала прокрастинации для студентов К. Лэй [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AeBVX> (дата обращения: 11.11.2023).

Тюстина Гульнара Гумаровна
канд. пед. наук, доцент
Кастаргина Ирина Викторовна
магистрант

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО-Югра

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития связной речи детей дошкольного возраста. Обосновывается актуальность проблемы в соответствии тенденциями развития общества, задачами Федерального образовательного стандарта и Федеральной образовательной программы. Представлен анализ содержания подходов зарубежных и отечественных психологов к проблеме развития связной речи дошкольников.

Ключевые слова: связная речь, коммуникация, речь, мотивы общения, диалог, монолог.

Дошкольное детство – важный период развития каждого человека. В этом возрасте перестраивается вся психическая жизнь ребёнка и его отношение к окружающему миру. Одна из важных задач дошкольного образования – речевое развитие детей дошкольного возраста. Речь представляет собой очень сложную психическую деятельность, которая подразделяется на различные виды и формы, является инструментом общения и необходимым инструментом познания мира. Речь необходима и для подготовки детей к предстоящему обучению в школе, т. к. успешность обучения во многом зависит от уровня владения ими связной речью. «Связная речь служит высшей формой мыслительной деятельности и является показателем уровня речевого и умственного развития каждого ребёнка» [1, с. 175]. Адекватное восприятие и воспроизведение текстового учебного материала, умение давать развёрнутые ответы на вопросы школьной программы, самостоятельно излагать свои суждения и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи. «Речь является универсальным средством коммуникации, с помощью которого не только передается информация, но и осуществляется воздействие друг на друга участников совместной деятельности» [2, с. 128]. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. «Свободное общение с окружающими людьми, обусловлено развитой связной речью. Общение включает ребенка в активный процесс социальной коммуникации. От уровня сформированности связных высказываний напрямую зависит эффективность процессов общения и обучения» [3, с. 362].

«В настоящее время существенно возросли требования к организации содержания образования детей дошкольного возраста, обновлению педагогических технологий в работе с дошкольниками» [4, с. 193]. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту

дошкольного образования: «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [5, с. 65].

Согласно приказа Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» от 25 ноября 2022 г. №1028 года, в области речевого развития основными задачами образовательной деятельности являются: «совершенствовать умение составлять рассказы о предмете, по картине, по серии сюжетных картинок. Продолжать учить детей составлять небольшие рассказы из личного опыта, творческие рассказы без наглядного материала. Закреплять умение составлять рассказы и небольшие сказки. Формировать умения строить разные типы высказывания (описание, повествование, рассуждение), соблюдая их структуру и используя разнообразные типы связей между предложениями и между частями высказывания» [6, с. 73].

Развитие речи и связной речи в том числе, имеет большое значение для детей дошкольного возраста. Связная речь – это такая речь, которая должна быть понятна всем окружающим на основе её предметного содержания.

С.В. Алабужева под *связной речью* понимает развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно [7, с. 116].

По мнению М.М. Алексеевой, Б.И. Яшиной, *связная речь* – смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. В их исследованиях предлагается методика, направленная на развитие связной речи у дошкольников, с использованием бесед, которые помогают развивать все стороны связной речи [8, с. 254].

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Проблема развития связной речи детей дошкольного возраста давно привлекает внимание многих отечественных и зарубежных специалистов. Согласно исследованиям Я.А. Коменского, в его работе «Материнская школа или «О заботливом воспитании юношества первые шесть лет» – одно из основных направлений указано – развитие речи детей. Он рекомендовал развивать речь строго по возрастам, занятия проводить в виде игры, а в качестве средства развития речи использовать стихи, ритмические прибаутки, басни, сказки о животных, учить сравнивать детей простую речь и поэзию [9, с. 53].

И.Г. Песталоцци разработал методику начального обучения речи детей, в основе которой лежит принцип наглядности. В сочинениях Ф. Фребеля также уделялось внимание развитию связной речи детей с помощью песенок, игр. Им была установлена последовательность занятий по развитию речи детей. М. Монтессори считала, что именно в дошкольном детстве необходимо уделять внимание развитию речи детей, исправлению дефектов и обучению грамоте. Большой вклад в методику развития связной речи детей внес К.Д. Ушинский, а также разработал систему обучения родному языку.

Он считал, что развитие речи имеет три цели: развитие дара слова (т. е. умение выражать свои мысли в устной и письменной форме), усвоение форм языка, усвоение грамматики и логики языка [9, с. 55].

Известная детская писательница Е.Н. Водовозова, считала, что развитие связной речи должно осуществляться на народном творчестве и народной речи. В своей работе «Умственное развитие детей от первого появления сознания до 8-летнего возраста» она изложила программу развития у детей связной речи и методику использования русского фольклора, подробно изложила взгляды на сказки, доступные пониманию детей дошкольного возраста [10, с. 119].

Особенности развития речи, том числе и связной речи изучали в своих исследованиях: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.М. Леушина, Ф.А. Сохин и другие. Согласно исследованиям Л.С. Выготского, связная речь неотделима от мира мыслей: «связность речи – это связность мыслей». В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. Ф.А. Сохин полагает, что: «В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие их мышления, восприятия и наблюдательности» [11, с. 119].

И. Тихеева считала, что «связную речь нельзя отделить от мира мыслей. Связная речь отражает логику мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. Об уровне речевого развития ребенка можно судить по тому, как он умеет строить свои высказывания». А.А. Леонтьев, рассматривая речь, сделал вывод: «Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [12, с. 97].

Некоторые психологи (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.И. Раев, Л.С. Выготский) в своих исследованиях сделали выводы, что «речь детей дошкольного возраста складывается не только в процессе непосредственного общения, но и на основе целенаправленного обучения детей, овладения определенными знаниями, а также в процессе восприятия произведений литературы, устного народного творчества и искусства» [13, с. 97].

Психологи и педагоги, занимающиеся проблемами развития речи дошкольников (М.М. Бородич, А.Н. Гвоздев, О.М. Дьяченко, О.С. Ушакова и другие), выделяли следующие особенности развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста:

- дети уже хорошо понимают прочитанные произведения, могут ответить на вопросы по содержанию и способны пересказать короткие рассказы или сказки;
 - могут последовательно и четко составить описательный или сюжетный рассказ на предложенную тему или по своему опыту;
 - дети способны выстраивать рассказ по серии картин, используя все характерные части (завязку, кульминацию и развязку-концовку);
 - дети могут самостоятельно составлять рассказы об игрушках, по серии картин, наблюдая на природе;
 - в своей речи могут использовать разные формы высказываний и др.
- [14, с. 256].

Проблемами речевого развития занимались также в секторе дошкольного воспитания НИИ школ РСФСР под руководством Г.М. Ляминой. Психологические и педагогические исследования стали основой выработки речевых нормативов для детей разного возраста. По классификации Ф.А. Сохина, исследования детской речи выполнялись в трех направлениях:

– структурном – исследовались вопросы формирования различных структурных уровней системы языка (фонетическом, лексическом и грамматическом);

– функциональном – исследовались проблемы формирования навыков владения языком в коммуникативной функции;

– когнитивном – исследовались проблемы формирования элементарного осознания явлений языка и речи [15, с. 286].

В методике развития речи термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях:

– процесс, деятельность говорящего человека;

– продукт, результат деятельности, текст, высказывание;

– название раздела работы по развитию речи;

– отрезок речи, обладающий значительной протяженностью и делящийся на законченные и самостоятельные части (Б.А. Глухов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.Н. Щукин).

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования. Независимо от формы (монолог, диалог) основным требованием к связной речи является связность. Этот важный аспект требует специального развития у детей навыков составления связных высказываний [16, с. 86].

Выделяют две формы связной речи: диалогическую и монологическую, каждая из которых имеет свои функции и особенности.

Диалог (от греч. dialogos – разговор, беседа) – вид речи, состоящий в попеременном обмене знаковой информацией, (в том числе и паузами, молчанием, жестами) двух и более субъектов. Диалогическая речь – это разговор, в котором принимает участие не менее двух собеседников. Диалог поддерживается собеседниками с помощью уточняющих вопросов, изменения ситуации и намерений говорящих; опирается на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь.

Монолог (в переводе с греческого моно – «один», логос – «речь») – это вид речи, имеющий одного субъекта и представляющий собой сложное синтаксическое целое, в структурном отношении совсем несвязанное с речью собеседника. Монологическая речь – это речь одного человека, излагающего свои мысли на протяжении относительно длительного времени, или последовательное связное изложение одним лицом системы познаний.

Связная речь выполняет важнейшие функции: помогает детям наладить контакты с окружающим миром и людьми, регулирует нормы поведения в обществе, играет важную роль в развитии личности каждого человека [17, с. 256].

Связность речи включает развитие умений строить высказывания разных типов:

– *описание* (мир в статике);

– *повествование* (события во времени и в движении);

– *рассуждение* (установление причинно-следственных связей).

Речь считается связной, если для нее характерны.

- 1) целостность изложения материала (объединение темы, соответствие всех под тем одной главной мысли);
- 2) структурное оформление (зачин (начало), сюжет, концовка);
- 3) связность (логическая связь между предложениями и частями);
- 4) объём и точность высказывания;
- 5) плавность сочинения ребёнка (отсутствие затяжных пауз в процессе изложения материала).

Высокий уровень связной речи у детей старшего дошкольного возраста определяется следующими умениями:

- использование в зависимости от контекста, краткой или развернутой формой высказывания;
- активное пользование разными способами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая при этом его структуру (начало, середину, конец);
- умение самостоятельно составлять разные типы текстов: (описание, повествование, рассуждение, контаминированные), соблюдая при этом логику изложения, используя художественные и языковые средства выразительности;
- умение подбирать для доказательства веские аргументы и точные определения;
- умение самостоятельно пересказывать и сочинять сказки, небольшие рассказы, небылицы, загадки;
- умение описывать сюжетные картины и т. п.

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что связная речь выполняет важнейшее социальное функции: помогает ребёнку устанавливать связи с окружающими людьми, определяет и регулирует нормы поведения в обществе, что является решающим условием для развития его личности. Обучение связной речи оказывает влияние и на эстетическое воспитание: пересказы литературных произведений, самостоятельные детские сочинения развивают образность и выразительность речи, обогащают художественно-речевой опыт детей. Связная речь формирует мышление и его разнообразные качества. Также помогает выявить словарный запас, умение строить фразеологические обороты, оригинально оформлять передаваемый текст. У детей формируется умение внимательно слушать устный текст (литературные произведения), не сопровождаемые наглядными пособиями, понимать их, то есть воспроизводить его близко к оригиналу (пересказывать). Дошкольники учатся самостоятельно составлять простые рассказы, где в содержании и форме проявляется их творчество, фантазия, воображение.

Список литературы

1. Кастаргина И.В. Исследование сформированности речи-рассуждения у детей 6–7 лет / И.В. Кастаргина, Г.Г. Тюстина // XXV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: материалы конференции (Нижневартовск, 04–05 апреля 2023 г.). – Ч. 11. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2023. – С. 175–180. – EDN AZWRDF.
2. Степаненко А.О. Психолого-педагогические проблемы развития общения со сверстниками в дошкольном детстве: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы / А.О. Степаненко, Г. Г. Тюстина // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы VI международной научно-практической конференции (Нижневартовск, 13–15 февраля 2017 г.). – Ч. I. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2017. – С. 127–131. – EDN ZFREJT

3. Моряковская А.О. Исследование процесса формирования монологической повествовательной речи у детей шестого года жизни / А.О. Моряковская // XXIII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета (Нижневартовск, 06–07 апреля 2021 г.). – Ч. 9. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 361–365. – EDN FGPWQI
4. Тюстина Г.Г. Осуществление образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации в рамках реализации ФГОС ДО / Г.Г. Тюстина // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры, НВГУ: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (Нижневартовск, 24 марта 2015 г.). – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2015. – С. 193–196. EDN UFERHB
5. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» №1155 от 17 октября 2013 г.
6. Приказ Министерства просвещения России «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» №1028 от 25 ноября 2022 г.
7. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Р. Болотина, С.П. Баранов, Т.С. Комарова. – М.: Академический Проект, 2005. – 240 с. EDN QUBYLR
8. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: ИЦ Академия, 2000. – 400 с.
9. Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие / Е.А. Лобанова. – Балашов: Николаев, 2005. – 76 с.
10. Связная речь: Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 223 с.
11. Методика развития речи: учебно-методические указания по обследованию особенностей речевого развития детей в дошкольных учреждениях. – Брест, 2010.
12. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Академия, 2014. – 216 с.
13. Бадалян Н.Р. Особенности развития монологической речи современных старших дошкольников / Н.Р. Бадалян // Молодой ученый. – 2018. – №17 (203). – С. 271–273. EDN OSEGJX
14. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: кн. для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозайка-Синтез, 1999. – 272 с.
15. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2010. – 217 с.
16. Ладьянская Т.А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу: характеристика связной речи детей 6–7 лет / под ред. Т.А. Ладьянской. – М.: Педагогика, 2016. – 116 с.
17. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Р. Болотина, С.П. Баранов, Т.С. Комарова. – М.: Академический Проект, 2005. – 240 с. EDN QUBYLR

Федотова Юлия Сергеевна

студентка

Научный руководитель

Семенова Ия Анатольевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛОКА

***Аннотация:** в статье обсуждаются результаты опроса студентов факультета физической культуры и спорта посредством модифицированной методики изучения мотивационной сферы учащихся О.С. Гребенюк. Автор формулирует рекомендации по эффективной организации подготовки студентов-спортсменов в области психологии с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** учебная мотивация студентов, интерес к изучению дисциплин психологического цикла, мягкие навыки, твёрдые навыки, профессиональное развитие личности.*

О мотивах учения приходится специально говорить, поскольку учение выделяется, как особый вид деятельности, для которой научение, овладение знаниями и навыками является не только результатом, но и целью.

С.Л. Рубинштейн

Приведенная цитата классика отечественной психологии – неопровержимое подтверждение того, что мотивация в учебе представляет собой критически важный элемент успешного образовательного процесса для каждого студента. Она действует как катализатор, стимулируя учащихся к активной и целенаправленной познавательной деятельности, в результате чего способствует развитию их профессиональных навыков, углублению и расширению их когнитивной организации. Внутренняя мотивация проявляется через личный интерес обучающихся, любознательность и стремление к саморазвитию. Внешняя мотивация связана с отметками, оценками, стипендией или перспективой получения хорошей работы после окончания учебы [3]. Грамотное мотивирование студентов к усвоению учебной психологической информации является ключевым моментом в качественном освоении других учебных дисциплин, а также создания эффективной стратегии профессионального и личностного саморазвития. Дисциплины психологического цикла изучаются студентами в логической последовательности в рамках модуля обязательной части Психолого-педагогического блока и блока Практической психологии и педагогики образования: общая и социальная психология, возрастная и педагогическая психология; Психология конфликта в образовании, Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения в образовании.

Производственная (педагогическая) тьюторская практика по психологии включена в блок практик обязательной части рабочего учебного плана.

Физическая культура является важным компонентом здорового образа жизни и активного долголетия. Однако, чтобы достичь успеха в этой области, необходимо не только физическое развитие, но и развитие психологической грамотности. Например, мягкие навыки (Soft skills) у студентов факультета физической культуры и спорта включают навыки коммуникативные, навыки работы в команде, умение адаптироваться и решать проблемы. А твёрдые навыки (Hard skills) могут включать физическую подготовку, знание правил спортивных игр, умение планировать и организовывать тренировки. Поэтому на данном факультете уделяется особое внимание дисциплинам психологического блока. Они помогают студентам развивать такие важные качества, как умение взаимодействовать, грамотно разрешать конфликтные ситуации, критическое мышление, способность к саморегуляции и самоанализу, стрессоустойчивость [5] и эмоциональную стабильность, стремление к самопознанию [4]. Учебные занятия по психологии стимулируют студентов осознавать и развивать свои психологические ресурсы, а в дальнейшем – эффективно использовать их в собственной педагогической и спортивной деятельности.

Стоит отметить, что мотивация в учебе может быть поддержана и усилена различными способами. При этом сочетание внешней и внутренней мотивации может варьироваться как индивидуально (все люди разные), так и в зависимости от жизненной ситуации в каждом конкретном индивидуальном случае (жизнь стремительно меняется, и то, что сегодня кажется неважным, завтра может стать жизненным приоритетом). Внешняя мотивация играет важную роль в регуляции деятельности и может быть усилена через систему поощрений и наград: оценки, стипендии и возможность получения хорошей работы после окончания учебы. Использование интерактивных форм обучения (групповые проекты, дискуссии, игровые симуляции) способствует развитию внутренней мотивации [1], вовлекает студентов в образовательный процесс как активных деятелей, а не просто как пассивных наблюдателей. Важно помнить, что каждый студент уникален и то, что мотивирует одного, может не работать для другого. Поэтому важно учитывать индивидуальные интересы, предпочтения и цели каждого студента факультета физической культуры и спорта, чтобы максимально эффективно стимулировать учебную мотивацию.

Задачей настоящего исследования стало выявление особенностей мотивации в изучении дисциплин психологического цикла у студентов факультета физической культуры и спорта. Для решения этой задачи автором была модифицирована и применена методика О.С. Гребенюк [3], которая позволяет выявить четыре уровня учебной мотивации. Элементарный уровень учебной мотивации, характеризующийся аморфными познавательными интересами, пассивностью, безынициативностью в учебе и труде, желанием избежать дискомфорта, неудач в изучаемой выборке студентов (33 человека) не выявлен (0%). Наименее представлен второй уровень (13%), связанный с узколичными мотивами долга и ответственности. В целом можно сказать, что студентов привлекает простой интересный материал, значимость которого для профессиональной деятельности иллюстрирует преподаватель. В то же время самостоятельная подготовка, выполнение более сложных заданий не увлекает студентов. Они пытаются избежать неоднозначного материала, требующего более глубокого анализа, испытывая неуверенность в собственных силах, не склонны к самовоспитанию,

преодолению формального отношения к образованию. Все положительные мотивы изучения психологических дисциплин связаны с получением хорошей отметки, учебная самостоятельность проявляется лишь изредка.

Наибольший процент студентов, участвовавших в опросе, характеризуется высоким уровнем сформированности мотивации к изучению психологии (47%). Их отличают целеустремленность и упорство в изучении дисциплин психологического блока, некоторые причисляют психологию к своим любимым предметам. Решение учебных задач по дисциплинам отличаются оригинальностью, глубиной, стремлением попробовать на практике изучаемые феномены. Устойчивые нравственные идеалы ориентируют их в жизни, студенты хотят совершенствовать свои знания и часто продолжают обучение в свободное время [2]. Познавательная мотивация характеризуется выраженными ценностными ориентациями на саморазвитие, включает потребности глубокого изучения психологических дисциплин. Учебные цели эти студенты связывают с желанием и необходимостью стать высококвалифицированными специалистами, востребованными обществом.

Таблица 1
Распределение уровней учебной мотивации студентов ФФКиС при изучении психологического блока (модификация методики О.С. Гребенюк)

| Уровни | Учебная мотивация |
|--------|-------------------|
| 1 | 0% |
| 2 | 13% |
| 3 | 40% |
| 4 | 47% |

Таким образом, можно резюмировать, что изучение психологических дисциплин имеет большое значение для студентов, так как оно помогает развивать навыки самопознания, социального взаимодействия и эмоциональный интеллект, что способствует не только профессиональному росту, но и их личностному развитию. Для развития познавательной мотивации и эффективного образования студентов посредством изучения дисциплин психологического блока рекомендуется следующее.

1. Студентам практиковать регулярное изучение учебных и дополнительных материалов. Для самостоятельной работы использовать научно-популярные статьи, видео-лекции, подкасты, блоги психологов и прочее.
2. В практической подготовке на занятиях применять активные методы обучения, такие как обсуждение и групповые проекты.
3. Не бояться задавать вопросы. Если что-то непонятно, всегда стоит обратиться за помощью к преподавателю или сокурсникам.
4. Тренироваться в применении изучаемых законов на практике. Это помогает лучше усвоить материал и позволяет видеть возможности использования теории на практике.

Список литературы

1. Генова Т.Н. Мотивация учебной деятельности современного студента / Т.Н. Генова // Молодой ученый. – 2022. – №47 (442). – С. 488–490 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/442/96709/> (дата обращения: 30.04.2024). – EDN UPEWBZ

2. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: дидактический аспект / О.С. Гребенюк, ред. М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 151 с.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с. EDN QXQXBP
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлова. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
5. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П.М. Якобсон. – М.: Аспект Пресс, 2016. – 320 с.

Хмельницкая Алина Вадимовна
студентка

Научный руководитель

Иванова Наталья Георгиевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

***Аннотация:** в статье проанализированы возможности формирования мотивации первоклассников к обучению в школе: определена актуальность такой работы, ее направления. Кратко описана программа формирования мотивации первоклассников к обучению в школе, апробированная на практике. Представлены результаты эффективности программы.*

***Ключевые слова:** мотивы учения, обучающиеся первого класса, коррекция мотивации первоклассников.*

Успешность обучения ребенка в первом классе зависит от множества факторов, в числе которых находится характер и сформированность его учебной мотивации. Т.О. Гордеева описывает мотивацию первоклассников как сложную динамическую систему, которая включает в себя иерархию внутренних и внешних мотивов ребенка, его учебные цели и интересы, способы реагирования на трудности в учебе, а также представления относительно собственного личностного потенциала (уровень притязаний) [1]. Наиболее желательной является ситуация, когда первоклассник имеет положительное отношение к школе, интерес к процессу обучения, познанию, стремление узнавать новое и применять полученные знания на практике, что соответствует сформированности учебных мотивов.

Однако в педагогической практике чаще распространены ситуации, когда мотивы учения у первоклассников сформированы недостаточно – при положительном отношении к школе они чаще интересуются внешней атрибутикой обучения в школе, социальными мотивами [2, 5], а при первых неудачах в обучении могут и вовсе руководствоваться мотивами избегания [4].

Подобные выводы сделаны и проведенном авторами диагностическом исследовании, в котором приняли участие 20 обучающихся первого класса МБОУ СШ №93 имени Героя Социалистического Труда М.М. Царевского г. Красноярск, были использованы следующие методики: методика изучения мотивов учения М.В. Матюхиной, анкета для первоклассников Н.Г. Луцкановой, методика «Беседа о школе» Т.А. Нежной.

По результатам исследования были сделаны выводы о том, что у первоклассников диагностируются разные мотивы учения – в том числе и нежелательные, отмечается их неустойчивость, недостаточная сформированность внутренней позиции школьника. Так, учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием учения, доминируют всего у 15% первоклассников, а с процессом учения – у 10% обучающихся, а мотив избегания неприятностей доминирует у 20% младших школьников; у большинства опрошенных первоклассников (75%) мотивы учения неустойчивы – ими выбираются разные мотивы, в целом отмечается непостоянство в выборе (по методике М.В. Матюхиной). Высоким уровнем, которому соответствует достаточный, «хороший» уровень школьной мотивации, обладают всего 20% первоклассников; средний уровень мотивации учения выявлен у 45% первоклассников, низкий – у 25% детей, а 10% первоклассников продемонстрировали негативное отношение к школе, признаки школьной дезадаптации (по анкете Н. Лускановой). Сформированная внутренняя позиция школьника, характеризующаяся положительным отношением к школе и школьно-учебной ориентацией детей, диагностирована у 25% первоклассников. Начальная стадия формирования внутренней позиции школьника выявлена у 65% первоклассников, а несформированность внутренней позиции школьника, отсутствие интереса к школе – у 10% опрошенных детей (по анкете Т.А. Нежновой).

По причине несформированности мотивов учения у первоклассников актуализируется задача формирования мотивации первоклассников к обучению в школе. Комплексный подход к такой работе предлагает Е.С. Леонова, идея которой определении таких конкретных задач психолого-педагогической работы, направленной на повышение учебной мотивации первоклассников [3]:

- содействию осознанию структуры учебной деятельности;
- разрядка негативных эмоций, связанных с различными сторонами школьной действительности;
- переосмысление привычных сторон школьной действительности;
- коррекция самооценки;
- формирование навыков конструктивного общения;
- групповое сплочение.

Формирование мотивации учения представляется сложной по структуре, многозадачной психолого-педагогической работой, в которую также может быть включена работа педагога-психолога с педагогами, а также с родителями первоклассников.

Данная идея была взята за основу собственной разработанной программы формирования мотивации первоклассников к обучению в школе. Работу предлагается проводить в несколько этапов – подготовительный, основной и рефлексивный, которые отражены в таблице, а также ориентировать на всех участников образовательного процесса – не только обучающихся, но и их педагогов, а также родителей.

Программа коррекции мотивации первоклассников
к обучению в школе

| № | Этап | Содержание работы с участниками образовательного процесса |
|---|---|---|
| 1 | Подготовительный этап (работа осуществляется в течение двух недель до начала учебного года) | <p><i>Психолого-педагогическая работа с обучающимися:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Предварительная диагностика мотивации учения - Цикл внеурочных занятий «Здравствуй, школа!» (занятия «Что нас ждет в школе?», «Что я нового узнаю в школе?») - Памятки «Как быть хорошим учеником» <p><i>Психолого-педагогическая работа с педагогами:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Вовлечение классного руководителя в предварительное знакомство с классом, в презентацию учебных предметов <p><i>Психолого-педагогическая работа с родителями обучающихся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Групповая консультация «Как я могу помочь своего ребенку в адаптации к школе» - Индивидуальное ознакомление с результатами диагностики мотивации учеников |
| 2 | Основной этап (первые 2 месяца обучения) | <p><i>Психолого-педагогическая работа с обучающимися:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Цикл внеурочных занятий «Мой первый класс» - Введение еженедельных обсуждений «Что интересного я узнал на этой неделе»; - Сплочение коллектива первоклассников <p><i>Психолого-педагогическая работа с педагогами:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Групповая консультация «Как развивать учебные мотивы первоклассников» <p><i>Психолого-педагогическая работа с родителями обучающихся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Анкетирование родителей о мотивации учения детей - Информационный материал на стенде «Развиваем мотивацию учения первоклассников вместе!» |
| 3 | Рефлексивный этап (последующий учебный год) | <p><i>Психолого-педагогическая работа с обучающимися:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Введение еженедельных номинаций в классе «Лучше всех отвечал...», «Всегда был готов к уроку ...», «Рассказал интересное ...» - Повторная диагностика мотивации учения <p><i>Психолого-педагогическая работа с педагогами, психолого-педагогическая работа с родителями обучающихся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Совместный круглый стол «Как меняется мотивация первоклассников? Как мы можем ее повысить?» |

Основной акцент в программе сделан на психолого-педагогическую работу с обучающимися. Подготовительные внеурочные занятия с первоклассниками необходимы для того, чтобы подготовить детей, сформировать более целостное представление о школе и желание учиться в ней, а также сформировать частные представления о том, какие учебные предметы будут изучать дети, что интересного ждет их при их изучении учебных предметов и почему новые знания будут для них полезны. Использовались методы рассказа и мультимедийной презентации (детям были показаны красочные презентации по каждому учебному предмету), беседы, чтения и обсуждения сказки. В конце занятий детям раздавались специально разработанные памятки «Как быть хорошим учеником», проведена соответствующая беседа, в которой был сделан акцент на том, что школа дает много нужных знаний, но при этом требовательна, что познание требует особых качеств от самих будущих учеников.

На основном этапе был реализован цикл внеурочных занятий «Мой первый класс», в рамках которой дети были вовлечены в различные активности и мероприятия – например, на одном из занятий дети презентовали интересную для них профессию, на основании чего проводилось обсуждение, какие знания им нужны для того, чтобы в дальнейшем быть в ней профессионалом, на другом занятии – дети рисовали рисунки на тему «Что мне интересно в школе», на основании чего также проводилось обсуждение, что привлекает детей в школе – так, в беседе у детей формировались установки о том, что важнее всего знания, а не внешние атрибуты школьной жизни. Также в конце каждой недели проводились небольшие обсуждения «Что интересного я узнал на этой неделе», в которых дети осознали и демонстрировали свои познавательные интересы. Проводилась и работа по сплочению коллектива первоклассников через проведение специальных занятий, внедрение традиций класса, совместное участие в творческих делах, что было важно, чтобы неблагоприятный социально-психологический климат в коллективе не стал для первоклассников препятствием в формировании учебных мотивов.

Работа с педагогами строилась на всех этапах психолого-педагогической работы по формированию мотивации первоклассников – на подготовительном уровне классный руководитель участвовал в презентации учебных предметов, на основном – ему и другим педагогам (педагог физической культуры, музыкальный педагог) были даны рекомендации «Как развивать учебные мотивы первоклассник» в формате групповой консультации.

Также проводилась и работа с родителями первоклассников. На подготовительном была проведена достаточно общая по теме групповая консультация «Как я могу помочь своего ребенку в адаптации к школе», в рамках которой родители ознакомились с проблемой мотивации, с конкретными рекомендациями, как в кругу семьи можно влиять на мотивацию учения. Данная тема была продолжена на основном этапе – разработан и представлен на стенде информационный материал «Развиваем мотивацию учения первоклассников вместе!», а также проведено анкетирование, привлекающее внимание родителей к проблеме мотивации учения их детей.

На рефлексивном этапе с педагогами и родителями первоклассников было проведено совместное мероприятие в формате круглого стола «Как меняется мотивация первоклассников? Как мы можем ее повысить?». Классный руководитель и родители отмечали и обсуждали (каждый со

своей стороны), какие изменения они видят в интересе, мотивации детей к обучению, какие шаги еще можно предпринять в направлении ее повышения и развития. Было решено данной теме уделять внимание на протяжении всего учебного года периодически – в формате кратких обсуждений на родительских собраниях.

Повторная диагностика мотивации учения показала положительные изменения – так, учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием учения, доминируют уже у 35% первоклассников, а с процессом учения – у 20% обучающихся, а мотив избегания неприятностей доминирует у 5% младших школьников; у большинства опрошенных первоклассников (60%) мотивы учения стали более устойчивыми (по методике М.В. Матюхиной). Высоким уровнем школьной мотивации обладают уже 40% первоклассников; средний уровень мотивации учения выявлен у 50% первоклассников, низкий – у 10% детей (по анкете Н. Лускановой). Сформированная внутренняя позиция школьника выявлена у 55% первоклассников. Начальная стадия формирования внутренней позиции школьника выявлена у 40% первоклассников, а несформированность внутренней позиции школьника, отсутствие интереса к школе – у 5% опрошенных детей (по анкете Т.А. Нежной).

Таким образом, работа по формированию мотивов первоклассников получилась целенаправленной, комплексной, поэтапной, и, как показала повторная диагностика, эффективной – учебные мотивы первоклассников стали более устойчивыми, сформированными, дифференцированными (дети могли рассказать о том, что им интересно в школе, какие знания им нужны и т. д.).

Список литературы

1. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл: Академия, 2006. – 251 с. – EDN QXOKLP
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с. – EDN SDPWVZ
3. Леонова Е.С. Формирование учебной мотивации у школьников: практико-ориентированный подход / Е.С. Леонова // Lurian Journal. – 2023. – Т. 4. №3. С. 69–77. – DOI 10.15826/Lurian.2023.4.3.4. – EDN TXQDIA
4. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
5. Панченко Т.В. Эмпирическое исследование познавательных и социальных мотивов учения детей младшего школьного возраста / Т.В. Панченко, А.Б. Шиховцева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14. №3 (57). – С. 10–16. – DOI 10.7442/2071-9620-2020-14-3-10-16. – EDN IRIVTW

Шагивалеева Гузалия Расиховна

канд. психол. наук, доцент
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

DOI 10.31483/r-110927

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ КАК СПОСОБ СНИЖЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В КОЛЛЕКТИВЕ

***Аннотация:** статья посвящена методам и способам по предупреждению и профилактике эмоционального выгорания учителей. Неблагополучие нервно-психического (психологического) здоровья учителей приводит к возникновению синдрома эмоционального выгорания, который является одной из угроз психологической безопасности образовательной среды. Рассмотрены теоретические основы к существованию определению феномена эмоционального выгорания. Последствия эмоционального выгорания учителей могут проявляться в конфликтах с коллегами. Исследуется уровень конфликтности и уровень выраженности синдрома эмоционального выгорания учителей школ.*

***Ключевые слова:** конфликт, конфликтологическая компетентность образовательная среда, педагогическая деятельность, синдром эмоционального выгорания, эмоциональный стресс, учитель.*

Психологизация образовательной среды в целях сохранения и укрепления здоровья ее участников, создание в образовательном учреждении безопасных условий труда и учебы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций в педагогической практике является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии участников образовательной среды [4, с. 4].

Современных исследователей очень серьезно беспокоит психологическое здоровья учителей, а именно, стремительно растущее в последнее время число педагогических работников, которые имеют синдром эмоционального выгорания, последствия которого негативно сказываются на межличностном взаимодействии в образовательной среде между участниками образовательного процесса и напрямую связаны с конфликтологической составляющей педагогической деятельности.

Повышенный уровень эмоциональной напряженности педагогического труда вызывается большим количеством стрессогенных факторов, рабочими перегрузками, сложностью возникающих педагогических ситуаций между участниками образовательных отношений, многозадачностью, необходимостью осуществления частых и интенсивных контактов с людьми, взаимодействием с различными социальными группами.

Эмоциональное выгорание представляет собой реакцию на хронический эмоциональный стресс и характеризуется следующими компонентами: тревожный и сниженный эмоциональный фон; отсутствие потребности в

коммуникации со всеми участниками образовательного процесса; безразличие к своим профессиональным обязанностям; низкий уровень мотивации; ощущение профессиональной несостоятельности; чувство неудовлетворенностью своей педагогической деятельностью; неадекватная самооценка результатов профессиональной деятельности и снижение персональной ответственности за них; немотивированная или неадекватная агрессивность, недовольство собой и окружающими; плохое самочувствие и ухудшение соматического состояния, частые головные боли, нарушения сна.

Одной из главных причин развития у педагогических работников синдрома эмоционального выгорания является конфликт, а синдром эмоционального выгорания в свою очередь, является основанием для возникновения и развития конфликтных ситуаций. Как показывает практика, основными причинами высокой конфликтологической опасности являются недостаточное внимание к проблемам, которые связаны с причинами возникновения конфликтов в школе, а также низкая конфликтологическая компетентность субъектов образовательной среды.

Е.С. Борисова отмечает, что «конфликты в школе, как правило, избегаются, замалчиваются, либо разрешаются на интуитивном уровне, так как педагоги не обладают достаточными знаниями и умениями по организации эффективного взаимодействия в конфликтах, при этом часто сами являются источниками конфликтов» [1, с. 29].

М.С. Мириманова акцентирует на то, что «важную роль в формировании безопасности образовательной среды отводится развитию социально-психологических навыков и качеств субъектов образовательной среды, умению конструктивно взаимодействовать, общаться, поведению в конфликтах» [2]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что освоение навыка оптимального и конструктивного способа взаимодействия с участниками образовательных отношений является важным основным условием для создания безопасной и психологически комфортной образовательной среды

Л.А. Петровская предлагает рассматривать «структуру конфликтологической компетентности через основные характеристики конфликтного общения» [3].

В условиях проводимых сегодня преобразований в российской школе, от педагога требуется высокая отдача, овладение новыми профессиональными компетентностями, соответствие требованиям профессионального стандарта.

Востребованность повышения конфликтологических компетенций учителей обусловлено требованиями Профессионального стандарта «Педагог». В разделе «Трудовая функция» отражены, «необходимые знания и умение владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения».

В рамках обучения конфликтологии необходимо освоение учителями навыков общения: устанавливать контакты, поддерживать общение, сохранять отношения, понимать окружающих, мотивы их действий, защищаться от манипуляций, разрешать конфликты.

В ходе эмпирического исследования были использованы следующие методики: Методика «Оценка уровня конфликтности личности» В.И. Андреева, «Методика изучения удовлетворенности учителей своей профессией», разработанная Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным, «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко.

По результатам теста «Оценка уровня конфликтности личности» было установлено, что высоким уровнем конфликтности обладают 10% респондентов; средним – 63%; низким уровнем конфликтности – 27% педагогов.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что 74% учителей удовлетворены своей профессией и не хотят менять вид своей деятельности, а 26% учителей не удовлетворены своей профессией, что сказывается на их состоянии, отношениях с окружающими. Так же, у 23% испытуемых отсутствует эмоциональное выгорание, у 30% выявлено начинающееся эмоциональное выгорание и у 47% имеющееся эмоциональное выгорание.

Следует отметить, что очень важным в предупреждении деструктивных проявлений конфликта являются факторы, связанные с эмоциональной сферой личности учителя: отсутствие синдрома эмоционального выгорания; развитие эмоциональной компетентности учителей.

Актуальной на сегодняшний день является работа с педагогическими работниками, которая направлена на развитие эмоциональной компетентности при взаимодействии учителя и обучающихся, на обучение навыкам конструктивного, бесконфликтного общения, расслабления и снятия напряжения. Формирование бесконфликтных навыков коммуникации позволит учителям строить конструктивное взаимодействие, быть гибкими и оперативными в анализе ситуаций в межличностных отношениях, управлять своим волевым и эмоциональным состоянием в конфликтных и предконфликтных ситуациях.

Таким образом, для того чтобы снизить уровень конфликтности между участниками образовательных отношений в педагогическом коллективе основной задачей в данном контексте является применение разнообразных методик и способов профилактики эмоционального выгорания.

Важным аспектом работы по профилактике стресса и выгорания в профессиональной деятельности является овладение приемами саморегуляции. На сегодняшний день для саморегуляции психических состояний используются разнообразные методы: физические упражнения, дыхательная гимнастика, концентрация и визуализация, релаксация, аутогенная тренировка, медитация, позитивное мышление и др.

Учитель, овладев методами психической саморегуляции, может рационально распределять силы в течение дня и адекватно управлять своими эмоциями в соответствии со сложившейся ситуацией.

Главной задачей психогигиены и психопрофилактики в труде учителя является нормализация морально-психологического климата в коллективе, межличностных отношениях, нейтрализация факторов повышения психоэмоционального напряжения.

Список литературы

1. Борисова Е.С. Проблема конфликтологической компетентности в пространстве общеобразовательной организации / Е.С. Борисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Серия: Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2017. – Т. 19. №2. – С. 28–32. EDN YUALYP
2. Мириманова М.С. Конфликтология / М.С. Мириманова. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
3. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник Московского университета. Серия: Психология – 1997. – №4. – С. 41–45.
4. Тимерьянова Л.Н. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды: учебно-методическое пособие / Л.Н. Тимерьянова. – Уфа: ИПО РБ, 2011. – 77 с. EDN JEBKVG

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Аверьянов Петр Геннадьевич

канд. пед. наук, доцент

Стрюкова Галина Александровна

канд. пед. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ, ЛЕЖАЩИХ В ОСНОВЕ ВОСТОЧНЫХ ДУХОВНЫХ ПРАКТИК, НА ПРИМЕРЕ ИНДУИСТСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ЧАКР

Аннотация: в статье делается попытка интерпретации индуистской концепции чакр в терминах современной психологии. Проводится анализ способности испытуемых сопоставить воздействие стимулов различных модальностей с кинестетическими ощущениями в определенном участке своего тела (чакре). В качестве стимулов были выбраны: 7 звуков мажорного лада, 7 цветов видимого спектра, 7 речевых отрывков. Рассматриваются возможные направления дальнейшего исследования феномена чакр в рамках общей и социальной психологии.

Ключевые слова: духовные практики, чакры, кинестетические ощущения, синестезия.

В некоторых направлениях практической психологии и в различных объединениях эзотерического толка используются практики и теоретические конструкты, заимствованные из восточных религиозно-философских систем. Одним из таких конструктов является система чакр, привнесенная в массовое сознание современного европейца из индуистской культуры [15]. В так называемой эзотерической литературе и интернет-источниках сообщается, что выполнение определенных упражнений на чакры помогает повысить качество многих аспектов жизни. «От состояния чакр напрямую зависит наша реакция на людей и события. Если мы разберемся, как это работает, сможем, во-первых, понять и простить себя и окружающих. Во-вторых, влиять на реакции, которые нам в себе не нравятся. <...> Хорошо развитые чакры помогают поддерживать организм в здоровом состоянии. <...> Укрепляя чакры, мы обретаем силу и благородство, харизму и магнетизм» [13]. Столь щедрые обещания в этом и других источниках показалось нам достаточным основанием для более детального исследования природы этого феномена.

Следует отметить, что подобный конструкт под разными названиями встречается во многих культурах. Так, в суфизме используется понятие «латифа». Идрис Шах указывает на 6 «центров тонкого восприятия», расположение которых несколько отличается от индийской системы чакр [14]. В

Каббале используется понятие «сфирот», означающее «десять стадий эманации, происходящих из Эйн соф и образующих царство проявления Бога» [6]. Сфирот также, как и чакры, соотносятся с определенными участками тела.

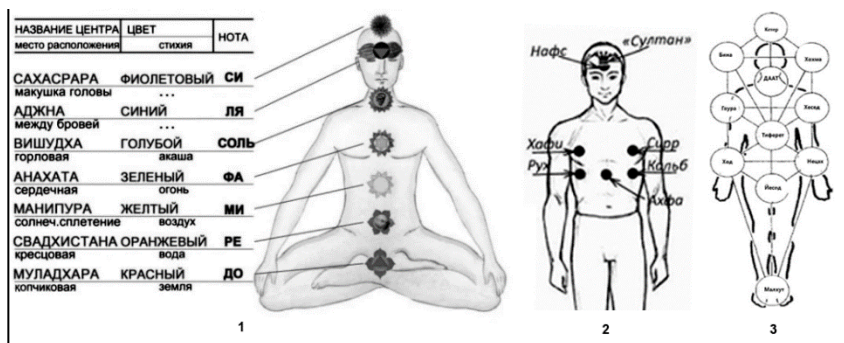


Рис. 1. Примеры расположения духовных центров в различных религиозных системах: 1) система чакр в индуизме; 2) система латиф в суфизме; 3) система сфирот в иудаизме

В настоящее время проведено уже достаточно исследований различных аспектов психологии восточных духовных практик. В части из них йога рассматривается как оздоровительная гимнастика [7]. Широко изучается медитация. Так, Л.А. Неповинных и Е.М. Солодовник рассматривают медитацию как метод борьбы с переживаниями и стрессовыми состояниями [8]. С.А. Голошейкин проводил психофизиологический анализ особенностей эмоциональной реактивности у лиц, практикующих медитацию [4]. Преобладающее большинство исследований рассматривали наличие и отсутствие какого-либо эффекта, связанного с использованием той или иной практики, и практически не встречаются исследования, изучающие психологические механизмы, на которых данные практики основываются. Встречаются и весьма курьезные случаи, когда одно научно не обоснованное явление проверяется с помощью другого, еще более сомнительного. В качестве примера можно привести патент на изобретение В.Н. Никитина «Способ оценки состояния чакр» [9]. Этот способ диагностики основывается на исследовании линий ладони, причем никакого указания на исследование связи этих феноменов не приводится. Значимым исключением из этого ряда, на наш взгляд, является исследование А.Я. Капланом и его коллегами электрической активности мозга у буддийских монахов во время медитации [5]. Но специфика данных медитаций не предполагает обращения к чакрам. Каких-либо серьезных научных исследований, связанных именно с феноменом чакры или аналогичным конструктом из других культур нами обнаружено не было.

В данной статье мы остановимся на индийской системе чакр как более представленной в массовом сознании. Она включает в себя 7 чакр, соответствующих определенным участкам тела, нотам гаммы [12] и цветам радуги [10]. Также есть упоминания, что пропевание или проговаривание текста при концентрации на чакре передает голосу «энергию этой чакры», и что данная энергия может быть воспринята слушателем [15]. Для

облегчения понимания текста будем использовать не аутентичные названия чакр, а соответствующие им участки тела.

Г. Ферштайн указывает, что чакра в духовных практиках индуизма – психоэнергетический центр в тонком теле человека, представляющий собой место пересечения энергетических каналов, по которым протекает прана (жизненная энергия), а также объект для сосредоточения в практиках йоги [11]. Уже при первом прочтении бросается в глаза множество терминов, не имеющих однозначного толкования: «тонкое тело», «психоэнергетический центр», «энергетический канал», что скорее затуманивает, нежели проясняет ситуацию. Поиски их объяснения в источниках позволили предположить, что это – перефразирование наукообразным языком мифологических представлений о человеческой природе. Основываясь на описаниях самих чакр и предлагаемых упражнений по их развитию, мы сформулировали следующие рабочие определения.

Чакра – это определенный участок тела, характеризующийся специфическими кинестетическими ощущениями.

Энергия (энергетика) чакры – это эмоционально окрашенный субъективный образ (восприятия, воображения, двигательного акта и пр.), включающий в себя усиление кинестетических ощущений в определенном участке тела.

В соответствии с данными определениями область исследования ограничивается особенностями восприятия испытуемых, частично затрагивая такой перцептивный феномен как синестезия.

В качестве предмета исследования рассматривается возможность интерпретации респондентом того или иного стимула как соответствующего определенному участку своего тела (чакре).

Выборку составили студенты и магистранты факультета педагогики и психологии (всего 64 испытуемых). Согласно опросу, информацией об объекте исследования, почерпнутой из литературы, владели только 19,1% испытуемых, однако никто из них не практиковал связанные с чакрами упражнения. И важно отметить, что проведение исследования не предполагало использования измененных состояний сознания, которые в обыденном сознании часто ассоциируются с медитацией на чакрах. Чувствительность испытуемых проверялась в состоянии бодрствования, в домашних условиях.

Процедура исследования состояла в предъявлении испытуемым ряда стимулов с целью определения, какая часть тела даст на них отклик в виде усиления кинестетических переживаний.

В качестве стимулов были выбраны:

– 7 звуков мажорного лада – для определения влияния тона звука;

– 7 цветов видимого спектра – для определения влияния цвета;

– 7 речевых отрывков, записанных в аудио-формате – для определения влияния тембра голоса, издаваемого при сосредоточении на определенной чакре.

Сбор данных проводился онлайн с помощью Гугл-формы, анонимно.

Было проведено три варианта анализа ответов испытуемых, основанных на трех допущениях: а) соответствие той или иной чакры определенной ноте и цвету существует именно в том виде, в каком оно предлагается в источниках; б) такое соответствие существует, но цвет и нота, соответствующие определенной чакре могут быть другими; в) существует «предпочитаемая» чакра, составляющая характеристику индивидуальности

испытуемого и вносящая коррективы в его выбор при различных видах стимуляции.

Исходя из первого допущения, мы подсчитали общее количество совпадений стимулируемой чакры с чакрой, «отозвавшейся» у испытуемого при различных видах стимулирования. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1
Общее количество угадываний испытуемыми целевой чакры
(% от всей выборки)

| Целевая чакра | Нота | Цвет | Голос | Среднее |
|---------------|------|------|-------|---------|
| Макушка | 14,3 | 11,9 | 26,2 | 17,5 |
| Лоб | 19,0 | 19,0 | 9,5 | 15,9 |
| Горло | 21,4 | 19,0 | 33,3 | 24,6 |
| Сердце | 33,3 | 9,5 | 16,7 | 19,8 |
| Пупок | 11,9 | 14,3 | 14,3 | 13,5 |
| Гениталии | 0,0 | 4,8 | 2,4 | 2,4 |
| Копчик | 9,5 | 2,4 | 7,1 | 6,3 |

Из таблицы мы видим, что количество испытуемых, сумевших «угадать» предполагаемую в задании чакру не превышает 33,3%. Если исходить из предположения, что используемые стимулы действительно соответствовали предполагаемым чакрам, то наиболее представленными в сознании испытуемых оказались Горло и Сердце (средние значения количества угадываний 24,6% и 19,8%). Наименее популярными оказались Копчик и Гениталии (6,3% и 2,4%).

Преобладание первых можно интерпретировать их востребованностью в избранной профессии: речь как основной инструмент педагога и психолога связаны с Горлом, а эмоции, связанные с Сердцем, традиционно рассматриваются как важный компонент эмпатии, сопереживания.

Низкий процент выборов Гениталий и Копчика можно объяснить закрепившейся в культуре табуированностью этих областей тела.

Согласно второму допущению, мы, вслед за авторами используемых источников, могли ошибиться и неправильно соотносить конкретные чакры и стимулы при том, что сама идея соответствия чакры и внешнего стимула все-таки верна. Для проверки этого предположения мы вычислили максимальное число совпадений ответов респондентов по каждому стимулу без учета соответствия этих совпадений целевой чакре (чакре, предполагаемой как «правильная» при обработке результатов опроса).

Таблица 2
Совпадения выборов испытуемыми определенной чакры
(% от всей выборки)

| Стимулируемая чакра | Нота | | Цвет | | Голос | |
|---------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| | Выбранная чакра | Количество выборов, % | Выбранная чакра | Количество выборов, % | Выбранная чакра | Количество выборов, % |
| Макушка | Лоб | 33,3 | Гениталии | 19,0 | Макушка | 26,2 |
| Лоб | Макушка, Горло | 31,0 | Макушка | 23,8 | Сердце, Пупок | 19,0 |
| Горло | Лоб | 23,8 | Горло | 19,0 | Горло | 33,3 |
| Сердце | Сердце | 33,3 | Пупок | 28,6 | Макушка, Горло | 19,0 |
| Пупок | Сердце | 33,3 | Сердце | 23,8 | Макушка | 31,0 |
| Гениталии | Пупок | 21,4 | Горло, Пупок | 19,0 | Лоб | 21,4 |
| Копчик | Лоб | 21,4 | Сердце | 31,0 | Горло, Сердце | 21,4 |

Из получившейся таблицы мы видим, что максимальный процент совпадений в выборе составляет 33,3% от общего числа испытуемых (что совпадает с максимумом угадываний целевой чакры). Минимальное же количество совпадений – 19,0%, что значительно выше минимального количества угадываний (2,4%). Такое повышение нижнего порога позволяет говорить и о повышении вероятности того, что стимул с определенными (неизвестными нам) характеристиками действительно может соответствовать той или иной чакре. Однако, полученные результаты не дают возможности говорить об этом уверенно.

Третье предположение, возможно, объясняет слабую способность испытуемых угадывать целевые чакры: у испытуемых могут быть «предпочитаемые» чакры (те участки тела, в которых интенсивность кинестетических переживаний повышена в большинстве жизненных ситуаций), в следствие чего, испытуемый, независимо от специфики предлагаемого стимула будет реагировать именно предпочитаемой чакрой. В таблице 3 приведено распределение предпочитаемых чакр, число выбора которых превышало выбор других чакр у данного испытуемого.

Таблица 3
Распределение предпочитаемых чакр

| Чакра | Количество испытуемых (%) | Диапазон количества выборов данной чакры у конкретных респондентов |
|-----------|---------------------------|--|
| 1 Макушка | 31,0 | 3 – 7 |
| 2 Лоб | 16,7 | 4 – 9 |
| 3 Горло | 23,8 | 3 – 10 |
| 4 Сердце | 19,0 | 4 – 9 |
| 5 Пупок | 9,5 | 5 – 6 |

Мы видим, что «наиболее популярная» чакра – Макушка (31,0%). Но Горло и Сердце, будучи на вершине рейтинга при проверке угадывания (табл. 1), в данном случае также на лидирующих позициях (23,8% и 19,0%). Сохраняется состав и низкорейтинговых чакр, только в данном случае ни Копчик, ни Гениталии не стали предпочитаемыми чакрами ни разу. В силу сохранения диспозиции чакр интерпретацию ситуации также можно сохранить: критериями выбора или отвержения чакры мы считаем востребованность в деятельности и социально-культурное табуирование. Значительное число выборов Макушки как предпочитаемой чакры можно объяснить преобладанием у испытуемых интеллектуальной деятельности (в большинстве источников эту чакру соотносят с интеллектом). Этим же объясняется и невысокий процент угадываний ее испытуемыми: одно из условий успеха в данном задании – переключение с мыслительной активности на телесное восприятие – возможно, интеллектуально ориентированным испытуемым это оказалось сложно.

Несмотря на недостаточно высокие статистические показатели и наличие ряда методологических противоречий данное исследование позволило нам конкретизировать проблему и обозначить возможные направления дальнейших исследований феномена чакр.

1. Основываясь на результатах исследования, можно предложить бинарную классификацию: а) люди, реагирующие на внешние стимулы адекватными чакрам и б) люди, предвзято воспринимающие мир через призму предпочитаемой чакры. Возможно, это деление близко к делению людей по слабому и сильному типу нервной системы. Классификацию можно усложнить введением перечня предпочитаемых чакр. И тогда встает вопрос для дальнейшего исследования: чем преимущественно объясняются эти предпочтения: биологическими особенностями анализатора или сформированными в социуме привычками.

2. Поскольку феномен чакр во многом основан на внутренних переживаниях, целесообразно провести исследование, основанное на методах самонаблюдения, самоотчета, фокус-группы. Мы уже использовали данные методы при исследовании религиозных переживаний, но оно не было связано с чакрами [1].

3. Имеет смысл включить в исследование людей, активно практикующих упражнения, связанные с чакрами. Нами уже проводилось исследование эффектов, связанных с подобными практиками, но опыт испытуемых все же был недостаточным и ограничивался временем проведения исследования [2].

4. Наше исследование было связано с восприятием стимулов в обычном состоянии сознания в уединении, в то время как в источниках чакры наиболее часто упоминаются в контекстах межличностного взаимодействия и измененных состояний сознания. Полагаем, что, следует развивать исследование чакр и в этих направлениях.

5. Цвет в качестве стимула был выбран в связи с тем, что одна из наиболее распространенных характеристик системы чакр – это соответствие чакр цветам видимого спектра. Но поскольку цвет не является важным смыслообразующим элементом в общении, полагаем что дальнейшее исследование роли этого стимула следует продолжать в направлении ИСС. Тем более, что в суфийской литературе существуют упоминание видения адептами различных цветов при достижении определенного уровня духовного развития [3]. Также можно рассмотреть возможные

связи чакр с цветовыми решениями в дизайне, использовать в качестве стимула карточки Люшера и пр.

6. Если продолжать исследование восприятия абстракций, то можно взять в качестве стимула абстрактные фигуры. Например, можно рисовать их в технике автоматического письма, в состоянии сосредоточения на определенной чакре. Но поскольку процесс рисования не менее субъективный, чем процесс восприятия, в исследовании следует обеспечить возможность проверки не только реципиента, но и художника.

7. Последнее замечание следует учесть и при создании речевых стимулов.

8. Тему реакции на звуковой раздражитель можно продолжить с использованием звучания различных музыкальных инструментов, а также мелодий. И эти изменения приближают нас к использованию речи как стимула, отличающегося специфическим тембром и интонированием.

9. Двигаясь в направлении коммуникативного аспекта исследования чакр, можно в качестве стимула взять изображение человека в различных эмоциональных состояниях с разной степенью абстрагирования (от смайлика до видеофрагмента).

10. Наиболее сложным представляется исследование функционирования чакр у участников общения. Можно изучать как диагностику собеседниками ведущих чакр друг друга, так и влияние на активизацию у собеседника определенной чакры.

Таким образом, мы предполагаем развивать исследование феномена чакр от регистрации факта узнавания чакры к проявлению этого феномена в коммуникации и к объяснению психологических механизмов, управляющих этой системой.

Список литературы

1. Аверьянов П.Г. Психология религиозных переживаний: опыт анализа / П.Г. Аверьянов, Г.А. Стрюкова // Поволжский педагогический поиск. – 2019. – №1 (27). – С. 106–117. DOI 10.33065/2307-1052-2019-1-27-106-117. EDN ZEJUSL
2. Аверьянов П.Г. Исследование потенциала духовных практик в саморегуляции педагога (на примере техник работы с чакрами) / П.Г. Аверьянов, Г.А. Стрюкова, М.Ю. Карташева // Инновационные образовательные практики: детский сад, школа, вуз: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2020. – С. 544–550. EDN SCLFPB
3. Видение цвета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://assalam786.livejournal.com/34862.html?utm_source=3userpost (дата обращения: 17.04.2024).
4. Голошейкин С.А. Психофизиологический анализ особенностей эмоциональной реактивности у лиц, практикующих медитацию: дис. ... канд. биол. наук / С.А. Голошейкин. – Новосибирск, 2003. – 133 с. – EDN NMHJNB
5. Кокурина Е.В. Физиологическая лаборатория в буддийском монастыре: новые возможности для западной науки / Е.В. Кокурина, О.Ю. Бойцова, Ю.А. Бубеев [и др.] // Тува в буддийском мире: история и современность: материалы международной научно-практической конференции. – Кызыл, 2021. – С. 19–25. EDN WCYWYS
6. Лайтман М. Введение в Каббалу: Каббала – наука XXI века / М. Лайтман. – М.: София, 2007. – 447 с.
7. Мудриевская Е.В. Гимнастика с элементами хатха-йоги в физическом воспитании студенток с низким уровнем физической подготовленности: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Мудриевская. – Сургут, 2008. – 173 с. EDN NKQNGV
8. Неповинных Л.А. Медитация как эффективный метод борьбы с переживаниями и стрессовыми состояниями / Л.А. Неповинных, Е.М. Солодовник // E-Scio. – 2019. – №7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-scio.ru/wp-content/uploads/2019/05/E-SCIO-7_2019.pdf (дата обращения: 17.04.2024).

9. Никитин В.Н. Способ оценки состояния чакр / В.Н. Никитин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37861346> (дата обращения: 17.04.2024).
10. Семь цветов чакр и их значение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.siddhiyoga.com/ru/yoga/practice/chakras/chakra-colors> (дата обращения: 17.04.2024).
11. Ферштайн Г. Энциклопедия йоги / Г. Ферштайн. – М.: Фаир-Пресс, 2003. – 768 с.
12. Чакры и их нотные соответствия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://drymba-shop.ru/blog/chakry-i-noty-sootvetstvie> (дата обращения: 17.04.2024).
13. Чакры человека: положение, значение, разблокировка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--80ahclcbajtrv5aebc.xn--80asehdb/chakrasours> (дата обращения: 17.04.2024).
14. Шах Идрис Суфизм / Шах Идрис. – М.: Клышников, Комаров и Ко, 1994. – 445 с.
15. Шри Чинмой Кундалини: сила-мать / Шри Чинмой. – М.: Центр Шри Чинмой, 2006. – 106 с.

Алиева Виктория Ринатовна

студентка

Петрова Екатерина Романовна

студентка

Научный руководитель

Истрофилова Олеся Ивановна

канд. пед. наук, доцент, декан

ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
г. Нижневартовск, ХМАО-Югра

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОДИНОЧЕСТВА У ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА, ПРОХОДЯЩИХ СОЦИАЛЬНУЮ РЕАБИЛИТАЦИЮ В КОМПЛЕКСНОМ ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

***Аннотация:** данные, исследуемые в статье, актуальны, поскольку понимание психологических проблем одиноких пожилых граждан, проходящих социальную реабилитацию, может дать представление об их психическом здоровье, социальном благополучии и эффективности реабилитационных программ, адаптированных к их потребностям, что будет способствовать улучшению психоэмоционального состояния, усилению ухода и поддержки данной категории граждан.*

***Ключевые слова:** граждане пожилого возраста, одиночество, субъективное ощущение одиночества, социальная реабилитация, комплексный центр социального обслуживания населения.*

На планете с каждым годом значительно увеличивается доля пожилых людей. В настоящее время каждый девятый житель Земли находится в возрасте 60 лет и старше. Ожидается, что к 2050 году в эту возрастную категорию будет входить каждый пятый человек. В России по статистическим данным на 1 января 2021 года, доля пожилых людей составляет 26,7%, что составляет 39,5 млн человек.

Поэтому проблема одиночества среди пожилых людей в современном обществе имеет огромное значение, а изучение связанных с ней социальных вопросов является одной из важнейших задач современного общества, в том числе связи с увеличением числа пожилых людей, не только в России, но и во всех странах мира.

Наше государство уделяет большое внимание пожилым людям, но проблема остается значительной [11].

Одной из самых острых проблем пожилых людей является одиночество, особенно если рассматривать эту проблему в рамках вынужденной изоляции, вызванной пандемией.

Социальная психология утверждает, что пожилые люди нуждаются в адаптации к новому социальному статусу и социальной среде.

Адаптация к социальному статусу и социальному окружению и потеря трудовой активности оказывают негативное влияние на физическое, психологическое и социальное здоровье.

Одиночество – это социально-психологическое состояние, которое характеризуется недостаточностью или отсутствием социальных контактов, поведенческой или эмоциональной неудовлетворенностью индивида, характером и кругом его общения.

Факторы проявления одиночества:

- чувство, когда увеличивается разрыв с окружающими;
- боязнь последствий одинокого образа жизни;
- ощущение беспомощности, ненужности собственного существования.

В наиболее общем виде одиночество можно определить, как переживание собственной невовлеченности в связи с другими людьми. Это переживание может иметь место как в состоянии физической изоляции (сочетание этих двух факторов задает состояние, которое традиционно обозначается словом «одиночество»), так и в присутствии других людей, но без психологического контакта с ними. Различны и субъективные переживания, связанные с феноменом одиночества: время, проведенное в одиночестве, может быть полным отчаяния, но может быть использовано для творчества, медитации и внутреннего диалога, позволяющего по-настоящему пережить ценность отношений с другими людьми.

Переживание одиночества находит различную оценку со стороны самого пожилого человека. Обычные жалобы в этом случае на непонимание со стороны окружающих, отсутствие человека, который мог бы понять и разделить испытываемые чувства. В подобных переживаниях находит отражение отношение к собственному старению, приятие или неприятие его.

Переживание одиночества, чувство одиночества возникает в связи с субъективной оценкой качества общения и социальных связей. Если пожилой человек находит для себя адекватные, интересные виды деятельности и при этом оценивает их как социально значимые, то вероятность ощущения одиночества у него будет гораздо ниже.

Таким образом, для адекватного понимания феномена одиночества необходимо различать болезненное переживание одиночества как отдаленности, изолированности от людей и переживания, связанные с уединением, которые могут быть позитивными или негативными.

Среди различных типологий одиночества наиболее интересна работа Роберта С. Вейса. По мнению Вейса, «существует фактически два эмоциональных состояния, которые люди, пережившие их, склонны расценивать

как одиночество». Он называл эти состояния эмоциональной изоляцией и социальной изоляцией. Первое, по его мнению, вызвано отсутствием привязанности к конкретному человеку, второе – отсутствием доступного круга социального общения [15].

Выход на пенсию – окончание активной трудовой деятельности и появление большого количества свободного времени – для многих пожилых людей становится причиной существенной перемены в их жизни [1, 5].

Как отмечают А. Хухлаева и Н. Шахматов, для представителей этой возрастной группы характерна возрастная ситуативная депрессия. Эта депрессия переживается субъективно как ощущение собственной неважности и безразличия к происходящему вокруг. Это приводит к обидам, тревоге и длительным негативным эмоциональным реакциям. Основные симптомы этой депрессии – психосоматическая заикленность на болезненных ощущениях, постоянное ощущение подавленности со стороны окружения (моральной и физической) и склонность к сочинительству с целью подтверждения собственной значимости.

Нарушение взаимодействия пожилых людей с разными социальными средами и с обществом в целом влечет за собой их вытеснение из общественной жизни и разрыву большинства социальных связей. Впоследствии жизнь пожилого человека наполняется чувством отчужденности, бесполезности и одиночества. Он воспринимает себя уязвимым, находящимся во власти чуждого ему мира [3].

Вследствие того, что у человека сужается или совсем отсутствует круг общения, возникает особое социально-психологическое состояние – одиночество [10]. Одиночество является одной из психогенных причин, оказывающих сильное влияние на эмоциональное состояние пожилого человека, пребывающего в условиях изоляции от окружающего мира [11].

Также, в пожилом возрасте постепенно снижаются адаптационные возможности организма. Наряду с изменением личности человека происходят и физиологические изменения, связанные с истощением всех органов и систем организма, развитием болезней с частыми обострениями [7].

У пожилых людей могут и отсутствовать ухудшающие жизнь заболевания, хотя из-за утраты социального статуса данная категория граждан может быть функционально недееспособна и нуждаться в помощи [4, 8]. По причине этих обстоятельств люди пожилого возраста, как исключительная социальная группа, испытывают потребность в значительном внимании со стороны государства и общества и являются особым объектом социальной работы [2].

Важно отметить, что чувство одиночества у людей пожилого возраста выражено гораздо ярче, чем у других категорий населения. И это связано не только с выходом на пенсию и проблемой самореализации, сама психологическая обстановка заставляет задуматься о том, что, возможно, в скором времени придется остаться совершенно одному [6].

Проблемы одиночества и изоляции пожилых людей – это еще и проблема невостребованности их обществом – одиночества не только по условиям проживания, но и по ощущению своей ненужности, когда человек считает, что его недопоняли, недооценили. Это порождает негативные эмоции и депрессию [12].

Проблема одиночества пожилых людей требует государственного регулирования, которое помимо социально-экономической помощи,

должно включать общество в решение этой проблемы. На государственном уровне разрабатываются механизмы решения проблем пожилых людей, функционируют социальные организации, оказывающие медицинскую и бытовую помощь, организуют досуг, но необходимо также создавать условия для реализации потенциала пожилых людей. Это подтверждается теорией активности в социальной работе с пожилыми людьми, которая прослеживает взаимосвязь потери трудовой занятости пожилым человеком, а вместе с ней и потерей возможности продолжать самореализацию и проявлять активность, в силу чего создается потребность в поиске новой занятости пожилым человеком. Такая занятость должна включать в себя возможность проявления коммуникации и осваивать социально значимые роли, что поможет не потерять полноценность жизни, которая сложилась в допенсионный период [13].

Главным инструментом в организации благополучной жизни пожилых людей является содействие развитию их социальной активности. На сегодняшний день этому способствуют разные учреждения социального обслуживания граждан, которые наряду с социально-психологической поддержкой, оказывают образовательно-досуговые услуги.

В решении проблемы одиночества важное значение приобретают системы социальной реабилитации и социальной помощи пожилым людям.

Социальная реабилитация представляет собой комплекс социально экономических, медицинских, юридических, профессиональных и других мер, направленных на обеспечение необходимых условий и возвращение этой группы населения к достойной жизни в обществе.

Комплексные центры социального обслуживания населения обеспечивают одиноким пожилым людям:

- комфортные условия для общения пожилых людей между собой, свободный доступ к хобби;
- вовлечение пожилых людей в процесс воспитания и духовно-нравственного развития молодежи;
- помощь в удовлетворении культурных потребностей и интересов, содействие в сохранении интеллектуальных способностей;
- повышение сплоченности пожилых людей, формирование общественных организаций, групп самопомощи, участие в волонтерской деятельности.

Преодолеть одиночество самостоятельно трудно, в этом вопросе поможет поддержка специалистов, общение с другими людьми.

Некоторые специалисты по социальной работе считают, что групповые занятия более эффективны как для отдельных людей, так и для сообществ, чем индивидуальный уход за каждым клиентом. Групповая реабилитация удовлетворяет такие важные индивидуальные потребности, как чувство принадлежности, участие и совместный опыт.

Для многих пожилых людей одиночество сопровождается социальной изоляцией, развитием эгоцентризма, конфликтом личностных стандартов, агрессией в общении, поведенческой пассивностью, социальным инфантилизмом. В силу этого становится важным осуществление психосоциальной профилактики одиночества, включающей в себя процессы предупреждения и преодоления этого сложного и многоаспектного явления в жизни пожилых людей в условиях «Центра». Термин «предупреждение» подразумевает формирование установки у клиентов «Центра» на минимизацию влияния

совокупности условий, мешающих эффективной социальной коммуникации и самореализации пожилого человека [14].

Преодоление – это система мер, предусматривающая использование стимулов и применение адекватных средств для психосоциальной коррекции опыта взаимодействия и социального самочувствия пожилого человека в учреждении социального обслуживания.

К средствам борьбы с одиночеством относятся:

- социально-психологические средства: личностная диагностика и выявление лиц с высоким риском одиночества; коммуникативные тренинги для развития навыков общения; психотерапия и психокоррекция для снятия болезненных симптомов одиночества;

- организационные: создание клубов и социальных групп, формирование социальных связей между клиентами, поощрение новых увлечений взамен утраченных в результате развода, тяжелой утраты и т. д.;

- социально-медицинские: формирование новых способов самозащитного поведения, обучение здоровому образу жизни [9].

Помощь одиноким людям иногда должна состоять в том, чтобы изменить не личность, а ситуацию.

Наше исследование мы проводили в рамках БУ «Нижневартовский комплексный центр социального обслуживания населения». В частности, в отделении социальной реабилитации и абилитации граждан пожилого возраста и инвалидов. Отделение создано для прохождения социальной реабилитации граждан пожилого возраста и инвалидов. Здесь есть все необходимые специалисты и понимающий персонал.

Отделение содействует интеграции граждан пожилого возраста и инвалидов в общество посредством проведения оздоровительных, профилактических и социально-реабилитационных мероприятий таких как:

- мероприятия по укреплению здоровья (утренняя зарядка, скандинавская ходьба, сеансы массажа, физиотерапевтические процедуры, лечебная физкультура, фитотерапия, приготовление кислородных коктейлей),

- психологическая помощь, психологическое консультирование, психологическая коррекция;

- проведение сеансов по восстановлению психоэмоционального равновесия и работоспособности, повышению жизненного тонуса и креативности, с использованием психофизиологической антистрессовой системы Sensorium;

- обучение компьютерной грамотности;

- занятия в сенсорной комнате;

- социальная адаптация, социально-средовая реабилитация, коррекция речевых нарушений: артикуляционная гимнастика, развитие мелкой моторики пальцев рук, восстановление двигательной активности рук, графические упражнения, занятия по восстановлению утраченных навыков работы по дому, обучение пользованию средствами и оборудованием для выполнения необходимых действий повседневной жизни (специальная посуда и инвентарь, одевание и захват предметов, средства для выполнения повседневной деятельности обучение социальным навыкам, социальной независимости, развитию личности и т. д.);

- организация и проведение занятий в клубах и кружках для формирования и развития интересов и способностей получателей социальных услуг;

- занятия в художественной студии (техническое обучение рисунку и живописи); декоративно-прикладное искусство (вышивка, декоративное

вязание, шитье, бисероплетение, витражная роспись, оригами, квиллинг, аппликации из бумаги и ткани, бумажная скульптура, изготовление поделок из соленого теста и т. д.);

– содержательный досуг (литературные часы, музыкальные программы, посещение театров, выставок, экскурсий, праздников, юбилеев и других культурных мероприятий);

- психология;
- правовые знания;
- культура и искусство;
- здоровье и физическая активность;
- компьютерная грамотность;
- финансовая грамотность;
- волонтерство серебряного возраста;
- социальный туризм;
- творческое развитие личности;
- безопасность жизни.

В своем исследовании мы предприняли попытку изучить феномен одиночества пожилых людей, проходящих социальную реабилитацию в данном центре.

Для определения уровня субъективного ощущения одиночества у одиноких граждан пожилого возраста, проходящих социальную реабилитацию в отделении социальной реабилитации и абилитации граждан пожилого возраста и инвалидов БУ «Нижевартовский комплексный центр социального обслуживания населения», нами было проведено исследование по методике «Шкала субъективного ощущения одиночества» Дэвида Расселла (David Russell, 1980) в адаптации Н.Е. Водопьяновой (2009).

Цель исследования заключалась в изучении субъективного ощущения одиночества пожилых людей, проходящих социальную реабилитацию.

Испытуемым предлагалось ответить на пять вопросов, носящих социальный характер, и двадцать один вопрос, предлагаемый в методике.

Вопросы охватывали выбор между внутренним чувством удовлетворения от собственного одиночества и чувством удовлетворения от пребывания в контакте с другими людьми. Этот выбор является одним из базовых экзистенциальных вызовов, с которыми каждому человеку приходится, так или иначе, справляться в течение всей жизни.

Анкета и методика для граждан, пожилого возраста, проходящих реабилитацию в БУ «Нижевартовский комплексный центр социального обслуживания населения»

| Номер | Пол | Возраст | С кем проживает | Семейное положение | Наличие детей |
|-------|-----|---------|-------------------------|--------------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1 | жен | 71–80 | с другими людьми (дети) | разведена | есть |
| 2 | жен | 80–90 | в одиночестве | овдовела | есть |
| 3 | жен | 71–80 | в одиночестве | овдовела | есть |
| 4 | жен | 71–80 | в одиночестве | овдовела | есть |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----|-----|-------|----------------------------|----------|------|
| 5 | жен | 71–80 | в одиночестве | овдовела | есть |
| 6 | жен | 71–80 | в одиночестве | овдовела | есть |
| 7 | муж | 65–70 | с другими людьми | овдовела | есть |
| 8 | муж | 65–70 | в одиночестве | разведен | есть |
| 9 | муж | 65–70 | в одиночества | овдовел | нет |
| 10 | муж | 65–70 | в одиночестве (с котом) | разведен | есть |

Также перед проведением методики были заданы следующие вопросы.

1. Испытываете ли Вы потребность в посторонней помощи.
2. Считаете ли вы себя одиноким человеком.
3. Обращаетесь ли вы за помощью к психологу в комплексном центре.
4. С каким трудностями вы сталкиваетесь за всю смены?

Вопросы методики.

1. Я нахожусь в ладу с окружающими меня людьми.
2. Я испытываю недостаток в дружеском общении.
3. Нет никого, к кому я мог(ла) бы обратиться за поддержкой или помощью.
4. Я чувствую себя одиноким(ой).
5. Я ощущаю поддержку близких мне людей.
6. У меня много общего со многими людьми.
7. Я предпочитаю оставаться наедине со своими переживаниями.
8. Никто из окружающих не разделяет моих интересов и мыслей.
9. Вокруг меня нет людей, кто искренне готов меня поддерживать.
10. Есть люди, к которым я испытываю глубокие чувства.
11. Я чувствую себя покинутым(ой) и одиноким(ой).
12. У меня нет глубоких привязанностей (глубоких чувств).
13. Никто не знает меня по-настоящему, не понимает меня, не разделяет мои интересы.
14. Я чувствую себя изолированным(ой) от других.
15. Я могу найти друзей (приятелей), как только я этого захочу.
16. Я верю, что есть люди, способные понять меня.
17. Я несчастен(на) оттого, что мне не хватает общения с понимающими и интересными мне людьми.
18. Люди вокруг меня, но не со мной.
19. Есть люди, с которыми я могу «отвести душу».
20. На самом деле мне не с кем поделиться своим сокровенным.
21. Я доволен/довольна своей семейной жизнью.

В исследовании принимали участие 10 граждан пожилого возраста, из них 6 женщин и 4 мужчины. Одному респонденту было более 80 лет, пятерым – от 71 до 80 лет, четверым – менее 70 лет. Трое из респондентов разведены, семь – овдовели. Восемь респондентов проживают в одиночестве, один из них с домашним питомцем. Двое – с другими людьми (в том числе с детьми). У девяти из десяти респондентов есть дети.

Согласно результатам методики «Субъективное ощущение одиночества Д. Рассела» были получены следующие результаты, отраженные на рисунке 1.

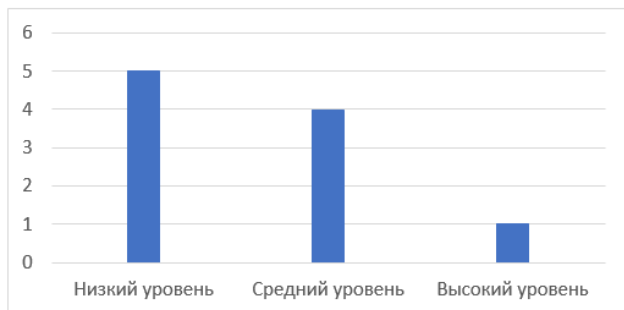


Рис. 1. Результаты методики «Субъективное ощущение одиночества»

По результатам анкетирования было выявлено, что большинство респондентов имеет низкий уровень одиночества и социальной изоляции – 50%, средний уровень – 40% и высокий уровень одиночества – 10% от всего количества анкетированных.

Примечательно, что показатели низкого уровня одиночества и социальной изоляции выявились у женщин от 71 до 80 лет. Их ответы показывают, что они полностью удовлетворены нынешним семейным положением (они все овдовели), они общительны и легко заводят контакты с другими людьми, им есть, с кем общаться и поделиться своими переживаниями, есть люди в их окружении, кто, как они считают, их понимает.

Средний уровень одиночества выявлен у двух женщин 71–85 лет и двух мужчин 65 до 70 лет. Один из мужчин проживает с домашним питомцем, которому он все рассказывает и делится всеми переживаниями. Предположительно из-за этого, показатель чувства одиночества у него не высокий.

Высокий уровень одиночества показали ответы одного мужчины (менее 70 лет). Его ответы достаточно информативны для выявленного результата его уровня одиночества. Он недоволен своей семейной жизнью (разведен), ему не с кем поделиться своими переживаниями и чувствами, он чувствует себя одиноким в обществе, даже находясь среди других людей, ему сложно идти на контакт и заводить знакомых и друзей, в его окружении нет людей, к которым он мог бы обратиться за помощью и которые разделяли бы его мысли и чувства. Он часто чувствует себя несчастным, от того, что ему не хватает общения с понимающими и интересными ему людьми.

Три основных аспекта преодоления одиночества.

1. Привязанность к конкретному человеку. Это может быть внук, ребенок или близкий друг. Такие отношения помогут легче справиться с одиночеством и постепенно выйти из изоляции. Чем старше человек становится, тем больше ему хочется поддерживать и укреплять связи с близкими социальными партнерами. Именно тогда семья становится убежищем от одиночества старости. Забота о внуках – важный способ участия пожилых людей в жизни своих потомков, благодаря которому они могут найти общение со своими детьми и внуками и повысить свою удовлетворенность жизнью.

2. Активное погружение в социум. Чем больше пожилой человек общается (со сверстниками или с молодыми людьми), тем меньше он думает об одиночестве и собственных проблемах, особенно о проблемах со здоровьем.

3. Общение с животными. Альтернативный вариант, для тех, кто живет один и не имеет возможности часто общаться с родственниками и друзьями.

В этом случае он быстро «человечивает» своего питомца, делится с ним своими мыслями и отдает ему всю свою нарастращенную привязанность.

Таким образом, исследование позволило нам сделать выводы:

Одиночество – это результат индивидуального переживания или отсутствия социальных связей.

Отчуждение и изоляция от внешнего мира – приводят к тягостному чувству одиночества у пожилых людей.

К сожалению, одиночество и старость – сегодня эти два слова стали практически синонимами. Именно пожилые люди особенно остро чувствуют свою ненужность, нередко впадая по этому поводу в депрессию. Их постоянно гнетет отсутствие рядом близкого человека, чувство немогущности, а с ним – и безысходности. Проблема одиночества в пожилом возрасте возможна даже у тех, кто проживает с родственниками.



Рис. 2

На рисунке 2 мы видим, что больше 50% пожилых, проходящих социальную реабилитацию, проживают одни, а это значит, что у них высокий риск возникновения одиночества и высокая вероятность утраты коммуникативных навыков.

Как объективное отсутствие социальных контактов, так и чувство одиночества могут увеличить риск смертности. Люди, которые социально изолированы, чувствуют себя одинокими или живут одни, имеют на треть повышенный риск смерти по сравнению с людьми, которые не являются таковыми.

Чувство одиночества может оказать серьезное воздействие на физическое и психическое благополучие, особенно у пожилых людей. Существуют специфические риски для данной возрастной группы, однако принятие определенных мер может помочь преодолеть одиночество в пожилом возрасте. Одиночество способно негативно отразиться на вашем здоровье, поскольку человек по своей природе является «стадным животным», строящим общины еще с древних времен. Важность социальных связей для обеспечения здоровья и благополучия человека не может быть недооценена.

Исследователи объясняют, что одинокие пожилые люди подвергаются повышенному риску преждевременной смертности, потому что не уделяют должного внимания своему здоровью, неправильно питаются и ведут малоподвижный образ жизни. Такой образ жизни в пожилом возрасте приводит к ослаблению иммунной системы, обострению хронических заболеваний и, как следствие, преждевременной смертности.

Менее одинокими чувствуют себя люди пожилого возраста, которые более открыты этому миру, более общительные и позитивные, которые чувствуют себя неотъемлемой частью окружающего мира и социальной общности, к которой они принадлежат.

Таким образом, в результате исследования проблем и причин одиночества можно сделать вывод, что у пожилых людей есть все возможности для расширения своих интересов, как в общении, так и в других сферах деятельности. А это возможно только при активном участии самих пожилых людей в решении проблем, непосредственно связанных с организацией полезного и содержательного досуга. Также важно узнать причины, по которым пожилые люди чувствуют себя одинокими, они могут быть очень разнообразными.

В результате проведенного исследования проблем и причин одиночества среди пожилых людей можно сказать, что причины, по которым пожилые люди чувствуют себя одинокими, очень обширны.

Для социальной профилактики одиночества пожилых людей в условиях комплексного центра социального обслуживания населения целесообразно создание благоприятного микроклимата в неформальных группах, организация насыщенной событиями эмоционально-окрашенного характера повседневной жизнедеятельности пожилых клиентов, расширение опыта совладания с одиночеством, жизненными трудностями, создание ситуации востребованности и самореализации своего творческого и интеллектуального потенциалов.

Поэтому очень важно, чтобы пожилые люди знали о таких социально-реабилитационных центрах и посещали их. Это, в первую очередь, положительно скажется на их коммуникативных навыках и психологическом здоровье.

В БУ «Нижевартовский комплексный центр социального обслуживания» для людей пенсионного возраста есть специальное отделение реабилитации и абилитации пожилых. Проведя беседу и анкетирование с получателями социальных услуг, мы можем сделать вывод, что прохождение социальной реабилитации положительно влияет на них. Особенно улучшается психологическое состояние и возвращаются навыки в общении. Пожилые люди очень довольны тем, что есть такие центры, где можно пройти не только полноценную социальную реабилитацию, но и провести время в кругу единомышленников.

Список литературы

1. Андриянов В.Д. Социально-экономические и философские проблемы старения населения / В.Д. Андриянов // Общество и экономика. – 2011. – №4–5. – С. 87–121. EDN OFWONB
2. Алымова-Орлова Л.Н. Роль учреждений нестационарного социального обслуживания в социальной динамике и адаптации пожилых людей в современном обществе / Л.Н. Алымова-Орлова // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. – 2016. – №1 (3). – С. 134–139. EDN VOTZUF
3. Бегиева Б.М. Методы и технологии социальной работы с гражданами пожилого возраста / Б.М. Бегиева, К.В. Бамбетова // Вопросы науки и образования. – 2021. – №29 (154). – С. 111–115. EDN ZUNBAV
4. Григорьева А.И. Рекреационная деятельность, адаптация пожилых людей, субъективное ощущение одиночества, соматизированные психические нарушения / А.И. Григорьева // Chronos: психология и педагогика. – 2020. – №1 (21). – С. 12–40. EDN UPOKAN
5. Гурьянова И.В. Современные реалии и перспективы социальной работы с пожилыми людьми / И.В. Гурьянова // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XVIII Междунар. конф. памяти проф. Л.Н. Когана (Екатеринбург, 19–20 марта 2015 г.). – Екатеринбург, 2015. – С. 1884–1895.

6. Елютина М.Э. Одинокое проживание и переживание одиночества в позднем возрасте / М.Э. Елютина, О.А. Трофимова // Журнал исследований социальной политики. – 2017. – Т. 15. №1. – С. 37–50. DOI 10.17323/1727-0634-2017-15-1-37-50. EDN YJKOJN
7. Козырева П.М. Особенности возрастной структуры одиночества / П.М. Козырева, А.И. Смирнов // Социологические исследования. – 2020. – №9. – С. 56–69. DOI 10.31857/S013216250009617-1. EDN QDPGQX
8. Межлумян К.А. Характерные особенности пожилых людей, как значимой социально-демографической категории / К.А. Межлумян // Вестник современных исследований. – 2018. – №11.5 (26). – С. 163–165. EDN YRWMNF
9. Свищёва И.К. Модель психосоциальной профилактики одиночества пожилых людей / И.К. Свищёва, И.Н. Чуркина.
10. Осколков А.В. Одиночество пожилых людей как социальная проблема: теоретический анализ / А.В. Осколков // Аллея науки. – 2020. – Т. 1. №7 (46). – С. 261–267. EDN AMTWGM
11. Першина К.В. Проблема одиночества пожилых людей / К.В. Першина // Modern Science. – 2020. – №12-3. – С. 145–147.
12. Популярная энциклопедия пожилого человека / Администрация Самар. обл. и др.; под ред. Г.П. Котельникова, О.Г. Яковлева. – Самара: Парус, 1997. – 479 с.
13. Соколова В.Ф. Теория и практика реабилитации граждан пожилого возраста: учеб. пособие / В.Ф. Соколова, Е.А. Березкая; Рос. акад. образования, НОУ ВПО «Московский психолого-социальный ин-т». – М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСи», 2012. – 194 с. EDN SDQZBL
14. Холостова Е.И. Пожилой человек в обществе / Е.И. Холостова. – М.: Просвещение, 2012.
15. Чифтчи Б. Одиночество пожилых людей как социальная проблема / Б. Чифтчи.

Батраков Максим Павлович
магистрант

Гуремина Нонна Викторовна
канд. геогр. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Морской государственный
университет им. адмирала Г.И. Невельского»
г. Владивосток, Приморский край

РАЗРАБОТКА ПРОЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ «ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКА ФСБ»

***Аннотация:** исследование посвящено разработке проекта психологической практики, направленной на оценку профессионально важных качеств сотрудника ФСБ. Проведен анализ базового феномена, разработан проектный инструмент психологической практики (аффинная диаграмма, интеллект-карта понятия, эскиз персоны потенциального клиента), составлен план-график тематических консультационных встреч психолога и клиента, определены организационно-управленческие условия реализации психологической практики.*

***Ключевые слова:** профессионально важные качества, психологическая практика, сотрудники ФСБ.*

В современных отечественных и зарубежных психологических исследованиях большое внимание уделяется определению и специфике профессионально важных качеств конкретных видов трудовой деятельности, а также особенностям диагностики их наличия и развития у специалистов. Работа сотрудников федеральной службы безопасности (ФСБ) – это в первую очередь служба государственной и международной важности, так как

государство ставит перед ними определенные цели и задачи, направленные на защиту граждан и всей страны.

Государство ставит перед ФСБ определенные цели и задачи, от которых зависит безопасность всей страны, которая направлена на защиту граждан. В современных отечественных и зарубежных психологических исследованиях значительная доля внимания уделяется определению и специфике профессионально важных качеств конкретных видов трудовой деятельности, а также особенностям диагностики их наличия и развития у специалистов. Актуальность изучения проблемы определения профессионально важных качеств раскрывается во множественных публикациях идей авторов, которые отличаются разными позициями в наборе ПВК сотрудников ФСБ. Важно подчеркнуть, что содержание профессиональной подготовки специалистов ФСБ России включает в себя нормативно-правовые, оперативно-боевые, а также специализированные знания, умения и навыки [5].

На данный момент существует потребность социума в работе по повышению уровня профессионализма сотрудников федеральной службы безопасности, по формированию новых ценностных ориентаций, которые также будут соответствовать индивидуальным способностям и потребностям специалиста [3].

Под профессионально важными качествами (ПВК) стоит понимать совокупность знаний, умений и навыков, а также психофизиологических, социально-психологических, антропометрических свойств человека, которые обеспечивают высокий уровень вероятности успешности профессиональной деятельности и профессионального развития [1].

И.В. Бабичев выделяет следующее определение ПВК: любые качества человека, включенные непосредственно в трудовую деятельность, а также обеспечивающие ее эффективность в рамках параметров производительности, надежности и качества [2].

В.Д. Шадриков раскрывает профессионально важные качества как свойства нервной системы человека, личностные особенности, специфику психических процессов, а также направленность личности, убеждения, ценности и знания, которые оказывают воздействие на осуществление профессиональной деятельности [4].

А.Г. Элксит и В.П. Михайлова дают общий, развернутый и емкий перечень качеств и отмечают, что к профессионально важным качествам сотрудников следует относить следующие компоненты [5].

1. Наличие высокого уровня социализации личности, под которой понимается наличие ответственности, честности, исполнительности, дисциплинированности, настойчивости, смелости.

2. Наличие высокого уровня нервно-психической (эмоциональной) устойчивости.

3. Когнитивная (познавательная) активность, а также уровень продуктивности мышления.

4. Коммуникативная компетентность (уровень развития навыков общения и взаимодействия).

Таким образом, разработка проекта психологической практики, направленной на оценку профессиональных качеств сотрудника ФСБ, будет отличаться актуальностью и иметь научную и практическую значимость.

Целью данной психологической практики является анализ и оценка профессионально важных качеств сотрудника ФСБ.

Задачи.

1. Провести теоретический анализ понятия ПВК и основных методологических подходов к их оценке.
2. Разработать проектный инструментарий, включающий в себя афинную диаграмму, интеллект-карту понятия, эскиз персоны клиента.
3. Подобрать инструменты психологической диагностики.
4. Составить план-график консультационных встреч и определить их тематику.
5. Определить организационно-управленческие условия реализации психологической практики.

Для погружения в проблемное поле психологической практики используется афинная диаграмма – инструмент, который служит для организации идей и данных путем сортировки идей по группам на основе их связей между собой (рисунок 1).



Рис. 1. Афинная диаграмма профессионально важных качеств сотрудника ФСБ

Из рисунка 1 видно: в проблемном поле практики находятся психологи, клиенты – сотрудники ФСБ и их работодатели. Данная область психологических исследований обладает важностью для государства, направлена на решение профессионально важных задач, связанных с психоэмоциональным состоянием сотрудников рассматриваемой сферы деятельности. При этом ситуация может разворачиваться во всех социальных пространствах, где может находиться клиент – домашняя обстановка, работа, объекты социальной сферы и т. д. Понимание и решение проблемы может быть достигнуто за счет опыта и анализа практик других психологов, создания и развития проекта психологической практики, направленной на развитие ПВК сотрудника ФСБ.

Для понимания определения профессионально важных качеств составим интеллект-карту понятия, которая позволяет определить специфику данного определения, его виды и критерии.

На рисунке 2 представлена интеллект-карта понятия «ПВК».

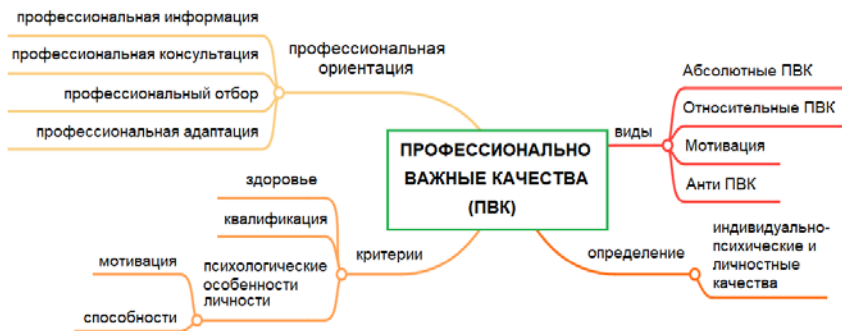



Рис. 2. Интеллект-карта понятия «ПКВ»

Далее составим эскиз персоны потенциального клиента. Он отражает основные социально-демографические характеристики, особенности поведения, эмоциональное состояние, цели и трудности клиента (таблица 1).

Таблица 1

Эскиз персоны (социальный портрет) потенциального клиента

| | |
|--|---|
|  <p>ФИО: Марат Ж. Возраст: 28 лет Гражданство: Россия Пол: Мужской Род занятий: сотрудник ФСБ Семейное положение: не женат</p> | <p>Поведение:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Много времени уделяет работе. 2. В свободное время занимается спортом. 3. Не любит заводить новые знакомства. 4. Сдержанность в общении. 5. Всегда проявляет трезвость ума. 6. Общается с друзьями и коллегами. |
| <p>Задачи на будущее:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подтвердить ПКВ для трудоустройства 2. Получить консультацию психолога 3. Раскрыть свой потенциал. 4. Получить дополнительное образование. 5. Создать семью. | <p>Трудности</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дефицит времени на развитие. 2. Трудности в общении. 3. Самореализация в профессии. 4. Риск профессионального и эмоционального выгорания. |

Далее составим ориентировочный тематический план-график тематических консультационных встреч (таблица 2).

Таблица 2

График проведения индивидуальных консультаций

| № | Название | Цель | Методы и приемы работы | Результат |
|---|---------------------------|---|--------------------------------------|--|
| 1 | Вводная встреча | Знакомство с клиентом (клиентами) | Беседа, анализ информации | Заполнение листа участника |
| 2 | Первый этап собеседования | Выявить пригодность к профессии | Анкетирование, изучение личного дела | Продвижение на следующий этап |
| 3 | Второй этап собеседования | Выявить наличие ПВК | Деловая игра | Выявление необходимых ПВК |
| 4 | Выдача рекомендаций | Нахождение наиболее оптимальных вариантов совершенствования ПВК | Беседа | Индивидуальный комплекс психологических рекомендаций |
| 5 | Регулярные встречи | Подтвердить прогресс/развитие новых ПВК | Деловые игры, тренинги | Качественная оценка ПВК |

В качестве инструментов психологической диагностики будут использованы анкетирование, собеседование, деловая игра, консультирование и беседы с клиентом.

В заключение определим организационно-управленческие условия воспроизводства психологической практики.

1. Клиент и наличие запроса клиента.
2. Проектный инструментарий (интеллект-карта понятия, эскиз персоны (социальный портрет) клиента, план-график консультационных встреч).
3. Наличие компетенций и опыта психолога
4. Комплекс практических методик: анкетирование, собеседование, деловые игры.
5. Организация среды взаимодействия в формате онлайн и оффлайн (кабинет или уголок психолога).

6. Рекомендуемое время одного сеанса – 60 минут (1 час).

7. Сроки реализации психологической практики для отслеживания результатов – 1–3 месяца.

Предложенный проект психологической практики, направленной на оценку профессионально важных качеств сотрудника ФСБ, может быть рекомендован к внедрению и использованию в профильных сферах деятельности.

Список литературы

1. Аюбов Э.Н. Словарь основных терминов и определений системы «Безопасность в чрезвычайных ситуациях» / Э.Н. Аюбов, Д.З. Прищепов., М.А. Иванова. – М., 2011. – 336 с. EDN OJWWNJ

2. Бабичев И.В. Акмеологические факторы развития профессионально важных качеств оперативных сотрудников / И.В. Бабичев // Акмеология. – 2010. – №4. – С. 84–88. EDN PFBVCSF

3. Ткаченко Н.С. К вопросу об определении профессионально важных качеств сотрудников ФСБ / Н.С. Ткаченко, Е.И. Мусофранова // Заметки ученого. – 2019. – №8 (42). – С. 123–127. EDN ENJKVK

4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2006. – 323 с.

5. Элкснит А.Г. Коммуникативные навыки в структуре профессионально важных качеств сотрудников уголовно-исполнительной системы / А.Г. Элкснит, В.П. Михайлова // Вестник КемГУ. – 2008. – №4. – С. 105–108. EDN LTXOYN

Кашкарова Елена Григорьевна

магистрант

Научный руководитель

Кривцова Наталья Сергеевна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: статья посвящена изучению особенностей удовлетворенности жизнью мужчин и женщин в пожилом возрасте. Представленные результаты акцентируют внимание на следующем: диагностика проводилась не только с учетом гендерного аспекта, но и с опорой на основную диагноз пожилых людей.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, пожилой возраст, гендерный аспект.

Пожилые – это очень разные люди. Среди них есть мужчины и женщины; здоровые и больные; проживающие в семьях и одинокие; довольные уходом на пенсию и жизнью и несчастные, отчаявшиеся в жизни; малоактивные домоседы и жизнерадостные, оптимистически настроенные люди, занимающиеся спортом, ведущие активный образ жизни; живущие в крупных городах и сельской местности и так далее.

Практикующие геронтологи постоянно сталкиваются с фактами, когда жалобы на одиночество исходят от пожилых людей, живущих вместе с родственниками или детьми, гораздо чаще, чем от пожилых, живущих отдельно. Одна из очень серьезных причин нарушения связей с окружающим кроется в нарушении связей стариков с молодыми людьми. Раньше престарелые, включенные в сеть тесных и многогранных семейно-родственных взаимосвязей, чувствовали себя востребованными в своей семье, не одиноко, дополняют процесс социализации подрастающего поколения и вклад в социальный контроль на нем. В настоящий момент происходит важная ситуация в России: на смену демографически достаточно молодому обществу, в котором общественный авторитет и власть в основном были отданы старшему поколению, пришло демографически относительно возрастное общество, где доминирует молодое поколение. Вдобавок, снижение социального статуса усугубляется серьезной психологической проблемой одиночества пожилого населения.

Важной особенностью представленных результатов является то, что диагностика проводилась не только с учетом гендерного аспекта, но и с учетом основного диагноза пожилых людей. Это позволит повысить эффективность как групповой, так и индивидуальной работы психолога.

В исследовании приняли участие 47 человек, в возрасте от 60 до 74 лет, из которых 22 мужчины и 25 женщин.

В процессе изучения уровня удовлетворенности жизнью мужчин и женщин в пожилом возрасте была использована методика «Тест-индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ), адаптация Н.В. Паниной и «Опросник общего психологического состояния человека».

Диагностирующий индекс жизненной удовлетворенности опросник показывает общее психологическое состояние человека, а также уровень его социально-психологической адаптированности и психологического комфорта.

Методику «Индекс удовлетворенности жизнью» можно использовать для дифференцированной оценки особенностей стиля жизни, мотивов, потребностей, установок, ценностных ориентаций человека для определения их положительного влияния на его общее психологическое состояние, а так же их отрицательное влияние. Опросник ИЖУ включает 20 вопросов, ответы на которые распределены на 5 шкал (последовательность в достижении целей, интерес к жизни, согласованность между поставленными и достигнутыми целями, общий фон настроения, положительная оценка себя и собственных поступков), трактующимися как характеристики различных сторон общего психологического состояния человека и его удовлетворенности жизнью.

Интегративный показатель индекса жизненной удовлетворенности включает в качестве основного показателя эмоциональную составляющую.

Для человека с высоким значением индекса характерен низкий уровень эмоциональной напряженности, а также высокая эмоциональная устойчивость и низкий уровень тревожности. Портрет дополняется высоким показателем психологического комфорта и высоким уровнем удовлетворенности ситуацией и в целом своей ролью в этой ситуации.

Под понятием «жизненная удовлетворенность» понимается самое общее представление человека о психологическом комфорте, которое включает в себя ряд компонентов:

- решительность, целеустремленность,
- интерес к жизни как противоположность апатии;
- последовательность в достижении жизненных целей;

- положительная оценка собственных качеств и поступков;
- согласованность между поставленными и реально достигнутыми целями;
- общий фон настроения.

Высший показатель индекса жизненной удовлетворённости составляет 40 баллов. Средний уровень жизненной удовлетворённости составляет 25–30 баллов. Значение индекса менее 25 баллов относят к низкому уровню.

При необходимости, для получения информации о том, какие именно сферы жизни могут приносить удовлетворение или, наоборот недовольство, можно проанализировать показатели (количество баллов) по шкалам (учитывая максимальное количество баллов по каждой шкале – 8 баллов).

В рамках исследования удовлетворенность жизнью в пожилом возрасте нами рассматривается не только в аспекте гендерных различий, но и с учетом основного диагноза пожилых людей.

Полученные результаты исследования позволили выделить три группы основных диагнозов.

1. Заболевания ЖКТ: язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, хронический холецистит, заболевания тонкой и толстой кишки, желчнокаменная болезнь, гастрит.

2. Сердечно-сосудистые заболевания: ревматизм или миокардит, атеросклероз, флебит, ишемическая болезнь сердца, артериальная гипертензия, сердечно-сосудистая недостаточность, стенокардия, инсульт, инфаркт миокарда, артериальная гипертония.

3. Заболевания опорно-двигательного аппарата: артрит, артроз, остеопороз, остеосклероз, остеохондроз, радикулит, бурсит, периартрит.

В четвертую группу вошли испытуемые с диагнозом «здоров».

Результаты диагностики уровня удовлетворенности жизнью мужчин и женщин в пожилом возрасте сведены в таблицу. Результаты, полученные при использовании теста «Индекс удовлетворенности жизнью» представлены в таблице 1.

Таблица 1
Выраженность общего показателя удовлетворенности жизнью пожилых людей с учетом гендерных различий

| | Диагноз | Уровень (%) | | |
|---------|---|-------------|---------|---------|
| | | Низкий | Средний | Высокий |
| Женщины | Заболевания ЖКТ | 78 | | 22 |
| | Сердечно-сосудистые заболевания | 80 | 20 | |
| | Заболевания опорно-двигательного аппарата | 60 | 20 | 20 |
| | Здоров | 17 | 17 | 66 |
| | Общий | 60 | 12 | 28 |
| Мужчины | Заболевания ЖКТ | 17 | 34 | 49 |
| | Сердечно-сосудистые заболевания | 75 | | 25 |
| | Заболевания опорно-двигательного аппарата | 43 | | 47 |
| | Здоров | | 60 | 40 |
| | Общий | 32 | 23 | 45 |

Из результатов, приведенных в таблице, видно, что выраженность полученных показателей удовлетворенности жизнью находятся на разных уровнях и зависит от гендерных различий. Так у женщин преобладает низкий уровень (60%). У мужчин распределение по уровням (низкий – 32%, средний – 23%, высокий – 45%) более равномерное.

Особенно следует отметить, что высокий показатель удовлетворенности жизнью у женщин с диагнозом «Здоров» (66%) выше, чем аналогичный показатель у мужчин (40%). Можно сделать предварительный вывод, что влияние такого фактора, как состояние здоровья, на уровень удовлетворенности жизнью у женщин сильнее, чем у мужчин. Этот вывод подтверждают показатели низкого уровня удовлетворенности жизнью у женщин, имеющих любой из основных диагнозов (ЖКТ – 78%, сердечно-сосудистые заболевания – 80%, заболевания опорно-двигательного аппарата – 60%). У мужчин такая связь влияния состояния здоровья на низкий уровень удовлетворенности жизнью прослеживается лишь в случае диагноза «Сердечно-сосудистые заболевания» (75%) и в меньшей степени в случае диагноза «Заболевания опорно-двигательного аппарата» (43%).

В целом можно отметить более равномерное распределение выраженности удовлетворенности жизнью у мужчин (низкий уровень – 32%, средний уровень – 23%, высокий уровень – 45%), в то же время у женщин показатели низкого уровня (60%) значительно выше показателей среднего уровня (12%) а также высокого уровня (28%).

Более детальный анализ результатов исследования становится возможным при рассмотрении отдельных шкал.

1. Интерес к жизни. Результаты шкалы отражают степень вовлеченности, энтузиазма в отношении к повседневной жизни.

2. Последовательность в достижении целей. Высокий уровень показателя по этой шкале отражают следующие особенности восприятия жизни: стойкость, решительность, целеустремленность. Низкое значение по этой шкале подчеркивает низкую активность в примирении с неудачами в жизни, обреченное принятие всего, что дает жизнь.

3. Согласованность между поставленными и достигнутыми целями. Высокие значения отражают веру человека в том, что он способен достичь или уже достиг цели, которые считает важными для себя.

4. Положительная оценка себя и собственных поступков. Здесь можно говорить о высокой оценке личностью своих внутренних и внешних качеств. Высокое значение показывает высокий уровень самооценки.

5. Общий фон настроения. Результаты отражают степень оптимизма, уровень удовольствия в целом от жизни.

При исключении из общего анализа показателей людей с основным диагнозом «Здоров», т. к. результаты у этой группы, как мужчин, так и у женщин достаточно высокие, следует отметить следующее. Для определения наиболее проблемных, с точки зрения показателя уровня удовлетворенности жизнью, шкал мы отметили позиции с низкими показателями по каждой из них. У женщин с основным диагнозом «Заболевания ЖКТ» и «Сердечно-сосудистые заболевания» минимальные средние показатели зафиксированы по шкале «Последовательность в достижении целей» (соответственно 3,8 и 2,0), а у женщин с основным диагнозом «Заболевания опорно-двигательного аппарата» по шкале «Общий фон настроения» (2,3).

У мужчин минимальные показатели зафиксированы по шкале «Согласованность между поставленными и достигнутыми целями» независимо от основного диагноза. Также низкие показатели отмечены по шкале «Положительная оценка себя и собственных поступков» у мужчин с основным диагнозом «Заболевания ЖКТ» и «Сердечно-сосудистые заболевания» (5,0 и 4,3 соответственно), а также по шкале «Последовательность в достижении целей» у мужчин с основным диагнозом «Заболевания опорно-двигательной системы» (4,6).

Полученные результаты могут позволить сделать необходимые акценты в работе специалистов по повышению уровня удовлетворенности жизнью у людей пожилого возраста с учетом основного диагноза.

Список литературы

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – М.: Прогресс, 2003. – 304 с.
2. Бутенко И.А. Качество свободного времени у богатых и бедных / И.А. Бутенко // Социологические исследования. – 1998. – №7. – С. 82–90.
3. Глуханюк Н.С. Поздний возраст и стратегии его освоения: учеб.-метод. пособие / Н.С. Глуханюк, Т.Б. Гершкович; Рос. акад. образования; Моск. психол.-соц. ин-т. – 2-е изд., доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 112 с.
4. Давыдова Е.В. Измерение качества жизни / Е.В. Давыдова, А.А. Давыдов. – М.: Ин-т социологии РАН, 1993. – 52 с.
5. Джидарьян И. Счастье в представлениях обыденного сознания / И. Джидарьян // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. №2. – С. 40–48. EDN YORMTY
6. Краснова О.В. Социальная психология старения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
7. Кужильная А.В. О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях / А.В. Кужильная // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – №1 (60). – С. 83–86. – EDN TMDJKV
8. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л.В. Куликов; под ред. В.Ю. Большакова // Общество и политика. – СПб.: СПбГУ, 2000. – С. 476–510.
9. Новик А.А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А.А. Новик, Т.И. Ионова; под ред. Ю.Л. Шевченко. – М.: РАЕН, 2012. – 528 с. – EDN QMCPVX
10. Савченко Т.Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 170 с. EDN SURWCZ
11. Суханова К.Н. Гендерные проблемы эмоций / К.Н. Суханова // Психология XXI века: тезисы Междунар. межвуз. науч.-практ. конференции. – СПб., 2001. – С. 257–258.
12. Хрисанфова И.Н. Основы геронтологии / И.Н. Хрисанфова. – М.: Владос, 1999. – 151 с.
13. Шаповаленко И.В. Социальная ситуация развития в позднем возрасте / И.В. Шаповаленко // Психология зрелости и старения. – 1999. – №2 (6). – С. 27–40.

Пушкина Клара Владимировна
канд. пед. наук, доцент

Евстафьева Регина Эдуардовна
студентка

Чувайкина Евгения Николаевна
студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРАВМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И НЕЙРОБИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация: работа посвящена анализу влияния травматических событий детства на формирование характера взрослого, учитывая психологические и нейробиологические аспекты. В статье приводится обзор разнообразных травм детского возраста, их влияние на психическое развитие и адаптацию индивида в зрелости. Обсуждаются стратегии преодоления негативных последствий детских травм и методики восстановления для тех, кто пережил подобные испытания.

Ключевые слова: психологические травмы, характер, психологические аспекты, нейробиологические аспекты.

Детские психологические травмы – это глубокие душевные раны, которые происходят у ребенка в ответ на сложные ситуации или внешние влияния и оставляют свой отпечаток в подсознании, вызывая стресс и нежелательные эмоциональные реакции. Такие травмы могут оказывать значительное влияние на умственное здоровье и общее благополучие ребенка.

В области психологии детские травмы подразделяются на пять категорий.

1. Травмы утраты: потеря близкого человека, чье присутствие было важно для ребенка, является глубокой драмой, которую трудно перенести и забыть.

2. Травмы, вызванные жестокостью взрослых. Такие переживания оставляют чувство беззащитности, разрушают веру в справедливость, мешают формированию личных физических и эмоциональных границ.

3. Травмы отвержения. К этой категории относятся игнорирование, ревность, изгнание и несправедливое отношение к ребенку.

4. Боли от разрывов связей. Эти душевные раны могут быть причинены конфликтами или резкими словами, сказанными родителями.

5. Травмы, которые связаны со слабым здоровьем. Возникают, если ребёнку в самом юном возрасте приходится переживать тяжелые испытания, такие как хирургические операции или долгое пребывание в больнице [1].

Детские психологические травмы являются актуальной проблемой в настоящее время, так как в психологическом плане они имеют значительное воздействие на формирование личности взрослого, вызывая различные эмоциональные и поведенческие изменения: депрессии, проблемы с самооценкой, постоянное чувство вины и посттравматическое стрессовое

расстройство. Детские травмы увеличивают вероятность злоупотребления алкоголем и другими психоактивными веществами, такими как никотин и запрещенные вещества. Кроме того, дети, пережившие психологические травмы, могут проявлять агрессию и жестокость в общении со взрослыми.

Такие эмоциональные и поведенческие нарушения могут значительно сказаться на уровне жизни взрослого, его взаимоотношениях с другими людьми и способности к адаптации в различных жизненных обстоятельствах.

Детские травмы могут оказывать серьезное воздействие на формирование личности через нейробиологические процессы, изменить активность мозга, особенно в областях, управляющих эмоциями, стрессом и памятью, таких как миндалина, гиппокамп и лобная кора. Например, длительный стресс или травматические события могут привести к увеличенной активности миндалевидного тела, что может вызвать избыточный страх и тревогу. Помимо этого, постоянный стресс может нарушить работу нейротрансмиттеров, что приведет к нарушениям в функционировании мозга и поведении. Существует мнение о том, что серьезные детские травмы могут привести к изменениям в структуре мозга, которые могут быть унаследованы [2].

Следует отметить, что преодоление негативных последствий детских травм и последующее восстановление – важный этап, требующий комплексного подхода и индивидуального выбора методов. Каждый человек уникален, вследствие чего универсального решения для преодоления отрицательного воздействия детских травм не существует.

Для того чтобы успешно справиться с последствиями травматических событий, произошедших в детстве, необходимо не только осознать их факт, но и глубоко понять причины, которые их вызвали, и последствия, которые они могут нести. В этом может помочь консультация с квалифицированными психологами и психотерапевтами.

Одним из эффективных способов терапии, позволяющих справиться с последствиями психологических травм, является привлечение различных видов искусства, таких как музыка, танцы и живопись. Эти методы дают возможность не только найти уникальный способ выражения своих глубинных эмоций и чувств, но и способствуют обработке травматических воспоминаний, а также обучению техникам расслабления и медитации.

Однако несмотря на то, что детские травмы могут вызывать серьезные негативные последствия, некоторые исследования свидетельствуют о том, что они могут оказать положительное воздействие на человека. Переживание детских травм может помочь человеку развить способность справляться со стрессом и адаптироваться к неблагоприятным ситуациям. Переживание собственных негативных событий может содействовать улучшению способности человека к сопереживанию и пониманию других людей, которые также пережили трудности. Это способствует формированию чувства сострадания и поддержки близких. Негативный опыт в детстве может послужить толчком для развития у человека настойчивости и решимости в достижении своих целей. Человек может использовать свой опыт в качестве стимула для личностного роста и самосовершенствования [3].

Таким образом, мы пришли к заключению, что негативные события в детстве могут быть сложными и вызывать страдания, но некоторые люди справляются с ними и находят в них источник силы и развития. Важно

помнить, что каждый человек уникален, и реакция на негативный опыт в детстве может быть разнообразной.

Изучение детских психологических травм является важным направлением, поскольку это имеет несколько целей, включая анализ влияния детских травм на формирование личности взрослого человека в будущем, выявление основных причин возникновения проблем у детей и разработка эффективных методик работы с ними, способствуя формированию здоровой и устойчивой психики.

Мы изучали этот вопрос на основе интервью со студентами. В рамках исследования было опрошено 83 студента в возрастной категории от 18 до 20 лет. Вопросы, предложенные участникам, включали в себя следующее.

1. Сталкивались ли вы когда-либо с детскими психологическими травмами?

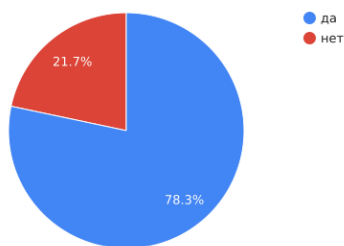


Рис. 1. Ответы на вопрос 1

2. С какими видами детских психологических травм вы столкнулись?

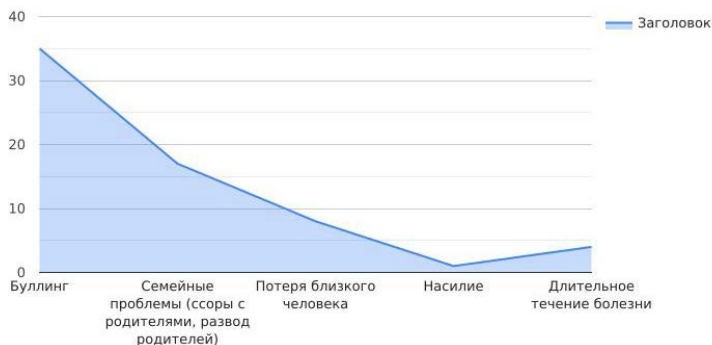


Рис. 2. Ответ на вопрос 2

3. Какие изменения произошли в вашем характере после пережитых трудностей?



Рис. 3. Ответ на вопрос 3

4. Кто помог вам справиться с последствиями детских психологических травм?

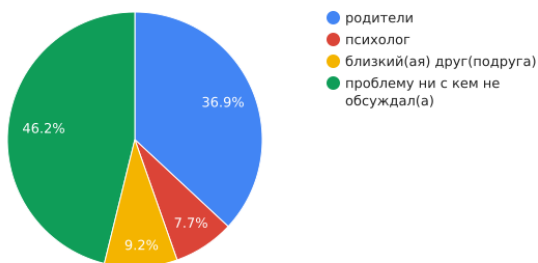


Рис. 4. Ответ на вопрос 4

Изучив данные, полученные от участников опроса, мы пришли к выводу, что 65 человек или 78,3% от общего числа опрошенных, имели опыт психологических травм в детском возрасте, в то время как оставшиеся 18 человек или 21,7% никогда не сталкивались с подобными ситуациями. Наблюдения показали, что 35 человек или 53,8%, столкнулись с буллингом в период учебы в школе. Семейные трудности испытали 17 человек, что составило 26,2%, потерю близкого человека пережили 8 человек или 12,3%, длительное заболевание вынудило бороться 4 человек (6,2%), а случаи насилия затронули 1 человека, что составило 1,5%. Студенты обсуждали свои детские травмы с родителями – 36,9%, с психологами – 7,7% и друзьями – 9,2%, но 46,2% предпочли держать свои переживания в тайне. После преодоления трудных жизненных ситуаций, опрошенные разделились на несколько категорий: 10 человек (15,4%) полностью изменили свое мировоззрение, стали сильнее, научились защищать свои права и добиваться поставленных целей, 49 человек (75,4%) потеряли доверие к окружающим, стали более скрытными и осторожными в общении, предпочитая избегать контактов, а оставшиеся 6 человек или 9,2% не проявили значительных изменений в своем характере.

После тщательного изучения интервью мы пришли к выводу о необходимости рассмотреть стратегию поведения в подобных обстоятельствах.

В числе первых, к кому стоит обратиться, стоит упомянуть родителей. Они всегда готовы оказать поддержку и помощь, будь то материальная или эмоциональная поддержка. Нельзя недооценивать значимость теплой и дружеской поддержки, которую могут предоставить близкие люди, друзья, профессиональные специалисты и общественные организации в процессе исцеления от последствий детских травм. Когда рядом есть те, кто готов выслушать и поддержать, человек начинает чувствовать себя гораздо увереннее, чувствуя защищенность. Регулярное общение с теми, кто способен помочь, способствует быстрому восстановлению и возвращению к полноценной жизни.

Различные формы психотерапии, в том числе психоанализ, травматическая терапия и другие методики могут оказать существенную помощь в процессе переосмысления пережитых эмоций, анализа мыслей и поведенческих реакций, а также в разработке эффективных способов приспособления к жизни. Обучение навыкам эмоциональной регуляции, таким как медитация, дыхательные упражнения, йога или массаж, поможет контролировать стресс, тревогу и другие негативные эмоции. Ежедневные физические упражнения также помогут снизить уровень стресса, улучшат настроение и укрепят здоровье.

В результате проведенного исследования было установлено, что детские травмы имеют значительное воздействие на формирование личности взрослого. Важно отметить, что как психологические, так и нейробиологические аспекты указывают на то, что негативные события в детстве могут оказывать долгосрочное воздействие на психическое и физиологическое состояние человека. Важно учитывать, что эти воздействия могут быть разнообразными и проявляться в различных сферах жизни человека, что подчеркивает важность изучения и понимания данной проблематики для обеспечения психологического благополучия и здоровья общества в целом.

Список литературы

1. Вихарева А.А. Последствия детской психологической травмы во взрослом возрасте и ее взаимосвязь со всеми сферами жизни / А.А. Вихарева, О.Н. Вихарева, Т. Л. Кузьмишина // *Инновационная наука*. – 2023. – №1–2. – С. 95–97. – EDN PWPADY.
2. Калинина Д.Л. Влияние детской психологической травмы на эмоционально-личностные характеристики взрослого человека / Д.Л. Калинина // *Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей*. Вып. 24. – Пермь: ИП Сигитов Т.М., 2018. – С. 71–73. – EDN YRWKMM.
3. Микрюкова Р.А. Взаимосвязь детской психологической травмы и личностного благополучия взрослого человека / Р.А. Микрюкова, Е.А. Плеханова // *Человек в условиях социальных изменений: материалы международной научно-практической конференции (Уфа, 18 апреля 2023 г.)*. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2023. – С. 457–460. – EDN FOONLL.
4. Хаертдинов Н.Р. Влияние самооценки на поведение человека в обществе / Н.Р. Хаертдинов, К.В. Пушкина // *Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов*. – в 2 ч. Ч. 2. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2021. – С. 440–445. – EDN ADWYJA.

Резник Александр Иванович

канд. психол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

Азизов Ильгис Рашитович

заведующий кассой
ПАО «Сбербанк России»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ КИБЕРЗАВИСИМЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в статье излагаются результаты исследования особенностей копинг-стратегий и психологических защит киберзависимых подростков. Для достижения цели исследования подросткам, входящим в игровые интернет-сообщества, было предложено заполнить опросник теста Кимберли-Янг, измеряющего интернет-зависимость. По результатам тестирования были сформированы две группы испытуемых, в первую из которых вошли подростки с высоким уровнем интернет-зависимости, а во вторую – обычные пользователи Интернета. Измерение выраженности психологических защит и копинг-стратегий в обеих группах производилось с помощью опросника Плутчика Келлермана Конте и опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Статистическая значимость различий между киберзависимыми подростками и обычными пользователями Интернета определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни. Исследование показало, что киберзависимые подростки значительно чаще используют такие психологические защиты, как регрессия, замещение, компенсация и отрицание, а также копинг-стратегии бегство-избегание и дистанцирование. Есть основание считать, что эти защиты и копинг-стратегии создают благоприятную почву для формирования киберзависимости, в то время как копинг-стратегия «самоконтроль», преобладающая в контрольной группе, препятствует этому. С другой стороны, низкие значения гиперкомпенсации (реактивного образования), поиска социальной поддержки, положительной переоценки, принятия ответственности и конфронтационного копинга у киберзависимых подростков, скорее всего, являются следствием уже сформировавшейся киберзависимости.

Ключевые слова: подростковый возраст, совладание, аддикция, киберзависимость, психологическая защита, копинг-стратегия, регрессия, замещение, компенсация, отрицание, бегство-избегание, дистанцирование, самоконтроль.

Проблема киберзависимости подростков является одним из серьезных вызовов нашего времени. Столкновение с серьезными жизненными трудностями, которыми изобилует подростковый возраст, заставляет подростка искать эффективные способы совладания с ними. Нередко для этого используются разнообразные копинг-стратегии и психологические защиты. Однако далеко не все из них позволяют преодолеть эти трудности, но,

напротив, создают благоприятную почву для формирования различных аддикций, в том числе, и киберзависимости.

По общему мнению специалистов, подростковый возраст является одним из самых сложных периодов в жизни человека. Бурный физический рост, приводящий к непропорциональному развитию частей тела, диспропорция в развитии мышечной и сердечно-сосудистой системы, гормональная перестройка организма порождают обеспокоенность своей внешностью, опасение за свое здоровье, повышенную возбудимость, раздражительность, вспыльчивость, ухудшение внимания и, как следствие, снижение успеваемости [1]. Это отрицательно сказывается на особенностях интимно-личностного общения, которое является ведущей деятельностью подросткового возраста. Подростки активно ищут расположения сверстников, но не всегда получают его. Стремясь завоевать авторитет, добиться уважения и признания, они проявляют повышенную агрессивность [2], что приводит к часто повторяющимся конфликтам.

Не менее серьезные проблемы подстерегают подростка и во взаимоотношениях с родителями. В этом возрасте у него формируется чувство взрослости, в то время как родители продолжают воспринимать его как ребенка. С другой стороны, настаивая на своих правах, подросток не готов брать на себя ответственность за свои поступки: он самонадеян, амбициозен, болезненно реагирует на критику и легко поддается чужому влиянию. Все это наполняет жизнь подростка множеством стрессовых ситуаций, с которыми ему приходится совладать.

Проблема совладающего поведения стала предметом научного анализа в 50-е годы прошлого века. Первыми на нее откликнулись представители психоанализа, связывавшие совладание с использованием психологических защит [5]. Странники когнитивной психологии расширили это представление, введя понятие копинг-стратегии – когнитивных и поведенческих усилий, позволяющих субъекту сохранить равновесие между требованиями окружающей среды и имеющимися у него ресурсами [4]. Многолетние исследования, проведенные Р. Лазарусом и С. Фолкманом, позволило выделить восемь таких стратегий: планирование решения проблемы, конфронтацию, принятие на себя ответственности за возникшую ситуацию, самоконтроль своих эмоций и действий, положительную переоценку ситуации, поиск социальной поддержки, дистанцирование от проблемы путем уменьшения ее значимости и бегство-избегание [3].

Формирование способов совладания происходит в ходе приобретения жизненного опыта. Ясно, что опыт подростков весьма ограничен, и они зачастую прибегают к неадекватным и неэффективным средствам преодоления сложных жизненных ситуаций. Так, многие подростки пытаются уйти от проблем путем получения удовольствия – от потребления вкусной пищи, алкоголя или наркотиков, сексуальных отношений, участия в азартных играх, в том числе, осуществляемых в киберпространстве. Следствием этого могут стать различные аддикции, включая и кибераддикцию.

Целью настоящего исследования стало изучение психологических защит и копинг-стратегий, используемых киберзависимыми подростками. Для достижения этой цели подросткам, входящим в игровые интернет-сообщества, было предложено заполнить опросник теста Кимберли-Янг, измеряющего интернет-зависимость. По результатам тестирования были сформированы две группы испытуемых, в первую из которых, состоящую

из 20 человек, вошли подростки с высоким уровнем интернет-зависимости. Контрольную группу в количестве 23 человек составили подростки с низким показателем интернет-зависимости. Измерение выраженности психологических защит и копинг-стратегий в обеих группах производилось с помощью опросника Плутчика Келлермана Конте и опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Статистическая значимость различий между киберзависимыми подростками и обычными пользователями интернета определялась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования.

Сравнение средних значений выраженности психологических защит в экспериментальной и контрольной группах обнаружило статистически значимые различия почти по всем шкалам методики (таблица 1).

Таблица 1

Средние значения выраженности психологических защит у подростков с разной степенью киберзависимости (в баллах)

| Шкалы | Киберзависимые подростки | Контрольная группа | U-критерий | Уровень значимости |
|------------------|--------------------------|--------------------|------------|--------------------|
| Вытеснение | 4 | 4 | 230 | Незначимы |
| Регрессия | 11 | 7 | 53 | $p < 0.01$ |
| Замещение | 5 | 3 | 97 | $p < 0.01$ |
| Отрицание | 8 | 6 | 103,5 | $p < 0.01$ |
| Проекция | 4 | 5 | 138 | $p < 0.05$ |
| Компенсация | 6 | 4 | 70 | $p < 0.01$ |
| Гиперкомпенсация | 3 | 4 | 128 | $p < 0.01$ |
| Рационализация | 4 | 8 | 17,5 | $p < 0.01$ |

Пожалуй, наиболее показательными являются статистически значимые различия ($p < 0,01$) по шкале регрессии – психологической защиты, посредством которой субъект пытается избежать ответственности путем перехода на более ранние ступени развития, характерной особенностью которых является игра. Вероятно, использование этой защиты и побуждает подростков уходить от реальных проблем в игровое киберпространство, создавая благоприятную почву для формирования киберзависимости.

Не менее показательны и статистически значимые различия ($p < 0,01$) по шкале замещение. Эта психологическая защита выражается в разрядке подавляемых отрицательных эмоций (враждебности, гнева) на более доступных или менее опасных объектах, каковыми как раз и являются персонажи компьютерных игр.

Хорошо интерпретируются и значимые различия ($p < 0,01$) по шкале компенсация. Данная психологическая защита, как правило, используется для преодоления комплекса неполноценности и выражается в попытках

восполнить собственные недостатки путем присвоения себе воображаемых достоинств. Компьютерная игра предоставляет для этого идеальные возможности, позволяя подростку отождествить себя с героем, спасающим мир, побеждающим противников, участвующим в автогонках и пр. Этим и объясняется склонность к киберрадикации подростков, использующих данный механизм.

Отдельного рассмотрения заслуживают статистически значимые различия ($p < 0,01$) по шкалам отрицание и рационализация. Обе эти защиты используются в тех случаях, когда неодобряемые мысли, желания или действия проникают в сознание субъекта. В случае отрицания они откровенно игнорируются или не признаются субъектом, а в случае рационализации под них подводится логическое обоснование. При этом, как отмечал еще З. Фрейд, рационализация требует определенных интеллектуальных усилий и способностей. В отсутствие таковых для защиты от негативных переживаний приходится прибегать к отрицанию. Компьютерная игра предоставляет для этого идеальные возможности: здесь в случае неудачи всегда можно выйти из игры, отключиться, сменить сервер и прочее. Поэтому у киберзависимых подростков выраженность отрицания значимо выше, чем у обычных пользователей интернета, которые, напротив, существенно превышают их по шкале рационализации.

Напрашивается вывод, что регрессия, замещение, компенсация и отрицание создают своего рода предпосылки к киберзависимости подростка. Иначе обстоит дело с гиперкомпенсацией, которая у киберзависимых подростков значимо ниже ($p < 0,01$), чем у обычных пользователей интернета. Данная психологическая защита, чаще именуемая реактивным образованием, выражается в подсознательном преобразовании неприемлемых для субъекта мыслей, чувств и поступков на прямо противоположные по содержанию. Обычно она используется для преобразования агрессивных импульсов в их противоположность – чрезмерную доброжелательность. Скорее всего, у кибер-зависимых подростков в этой защите просто нет необходимости: свою агрессию они сублимируют в кибер-игре.

Сравнение средних значений выраженности копинг-стратегий в экспериментальной и контрольной группах также обнаружило статистически значимые различия почти по всем шкалам методики (таблица 2). При этом обращает на себя внимание, что подростки контрольной группы используют гораздо более широкий спектр копинг-стратегий, чем их киберзависимые сверстники. Последние превосходят контрольную группу на значимом уровне ($p < 0.01$) только по двум шкалам – дистанцированию и бегству-избеганию.

Самые высокие значения у кибер-зависимых подростков (17 баллов против 9; $p < 0.01$) зафиксированы по шкале «бегство-избегание». Такая копинг-стратегия состоит в стремлении избавиться от негативных переживаний, вызванных сложными жизненными обстоятельствами, путем отрицания проблемы, уклонения от ее решения, чрезмерно оптимистических ожиданий или отвлечения. Последнее, скорее всего, и побуждает подростка целиком погрузиться в мир игры.

Таблица 2
Средние значения выраженности копинг-стратегий у подростков с разной степенью киберзависимости (в баллах)

| Шкалы | Киберзависимые подростки | Контрольная группа | U-критерий | Уровень значимости |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------|------------|--------------------|
| Конфронтация | 6 | 8 | 80.5 | $p < 0.01$ |
| Дистанцирование | 11 | 8 | 29.5 | $p < 0.01$ |
| Самоконтроль | 12 | 15 | 81.5 | $p < 0.01$ |
| Поиск социальной поддержки | 11 | 14 | 54 | $p < 0.01$ |
| Принятие ответственности | 7 | 9 | 119.5 | $p < 0.01$ |
| Бегство-избегание | 17 | 9 | 0.5 | $p < 0.01$ |
| Планирование решения проблемы | 11 | 12 | 179 | не значимые |
| Положительная переоценка | 9 | 11 | 83.5 | $p < 0.01$ |

Аналогичными соображениями, вероятно, руководствуются киберзависимые подростки и в случае применения дистанцирования – субъективного снижения значимости реальной проблемы и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Напряженный ритм игры и происходящие в ней увлекательные события позволяют отодвинуть на задний план печальные реалии повседневной жизни.

К остальным копинг-стратегиям киберзависимые подростки прибегают гораздо реже, чем обычные пользователи Интернета. На наш взгляд, в большинстве случаев это является следствием киберзависимости, добровольного заточения себя в киберпространство. Так, киберзависимый подросток, проводя большую часть свободного времени за игрой, лишает себя возможности заводить друзей, поддерживать отношения с близкими, использовать роскошь живого человеческого общения. Это исключает применение такой копинг-стратегии как поиск социальной поддержки, что и отразилось в результатах исследования: у кибер-зависимых подростков ее средние значения составляют 11 баллов против 14 баллов в контрольной группе ($p < 0,01$).

По той же причине кибер-зависимые подростки значимо реже ($p < 0,01$) используют стратегию положительной переоценки. Поглощенные игровой зависимостью, они не способны рассматривать проблемную ситуацию в широком контексте, что исключает возможность ее переосмысления и использования как стимула для личностного роста.

С другой стороны, регулярное участие в кибер-играх позволяет субъекту отреагировать свои отрицательные эмоции, которые в противном

случае выплеснулись бы на его социальное окружение. Это объясняет более низкую выраженность у кибер-зависимых подростков конфронтационного копинга – попытках разрешить проблемную ситуацию за счет агрессивных эмоциональных и поведенческих реакций.

Еще одним следствием киберзависимости являются статистически значимые различия ($p < 0.01$) по шкале «принятие ответственности». Как уже отмечалось, компьютерная игра предоставляет субъекту отличные возможности избежать ответственности за неудачу или переложить ее на разработчиков программы, вследствие чего у регулярно играющих в компьютерные игры подростков может сформироваться привычка избегать ответственности и в реальной жизни.

Иначе объясняются статистически значимые различия ($p < 0.01$) по шкале «самоконтроль». Эта стратегия выражается в попытках преодолеть негативные переживания, вызванные проблемой, за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. Использование такой копинг-стратегии исключает необходимость в случае возникновения проблемы искать утешения в игре. Кроме того, субъект, контролирующий свои эмоции и поведение, не позволит вовлечь себя в игру настолько, чтобы стать зависимым от нее. Поэтому не удивительно, что средние значения по этой шкале в контрольной группе оказались самыми высокими: они составляют 15 баллов против 12 баллов в группе киберзависимых подростков.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что такие защиты и копинг-стратегии как регрессия, замещение, компенсация, отрицание, бегство-избегание и дистанцирование создают серьезные предпосылки к формированию киберзависимости, в то время как копинг-стратегия «самоконтроль» препятствует этому. С другой стороны, есть основания считать, что низкие значения гиперкомпенсации (реактивного образования), поиска социальной поддержки, положительной переоценки, принятия ответственности и конфронтационного копинга у киберзависимых подростков являются следствием уже сформировавшейся киберзависимости.

Список литературы

1. Артеменко О.Н. Психология развития: учебное пособие / О.Н. Артеменко, Л.И. Макадей. – Ставрополь: Северо-Кавказский Федеральный университет (СКФУ), 2014. – 305 с. EDN ZGJNDX
2. Кобзева О.В. Динамика агрессивности и ее взаимодействия с личностными особенностями в подростковом и юношеском возрасте / О.В. Кобзева // Прикладная психология. – 2006. – №5. – С. 66–70.
3. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. №2. – С. 88–95. – EDN INMJAH
4. Лазарус Р.С. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р.С. Лазарус // Эмоциональный стресс: Физиологические и психологические реакции: Медицинские, индустриальные и военные последствия стресса / под ред. Л. Леви, В.Н. Мясничева. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178–208.
5. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учебное пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. – 98 с.

Семикашева Инна Алексеевна

канд. психол. наук, доцент

Романов Азиз Нематович

магистрант

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

КОГНИТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХСЯ ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

***Аннотация:** в статье рассматриваются перцептивно-когнитивные нарушения, выявленные в ходе психологической диагностики подростков, обратившихся в психологическую службу по поводу отклонений в поведении. Перцептивно-когнитивные нарушения рассматриваются как базовые для формирования предпосылок к построению искаженной картины мира и деформации развития модели психического, обеспечивающей устойчивые конструкты самосознания.*

***Ключевые слова:** перцептивно-когнитивные нарушения, тест Роршаха, девиантное поведение.*

Проблемы нарушений в функционировании перцептивно-когнитивных процессов у подростков были выявлены в рамках диагностического обследования в связи с обращениями родителей. Диагностическое обследование подростков проводилось на базе Центра консультативной помощи родителям (ЦКП, г. Ульяновск) и Центра социально-психологической помощи семье и детям (ОГАУСО ЦСПП СиД, г. Ульяновск), являющихся базовой кафедрой для ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова». Родители обращались по поводу проявлений отклонений в поведении подростков: отказ посещать школу и низкая успеваемость, отказ от посещения спортивных секций на фоне успехов и достижений, употребление спиртных напитков и курение вейпа, конфликты с родителями и сиблингами, аддикции к компьютерным играм, телефону, нарушения сексуального поведения, проявления депрессивных состояний, и т. д. Любая консультативная психологическая помощь в отношении подростков может быть эффективной только при условии глубокого понимания причин, вызвавших то и ли иное отклонение в поведении [1], поэтому нами была сформирована батарея тестов, дополнительная задача которой заключалась в том, чтобы сделать процедуру диагностики простой и увлекательной и, в то же время, соответствующей возрастным нормам и психологическим особенностям данной категории подростков.

Данная батарея тестов включала тест М. Люшера (в интерпретации Л.Н. Собчик, выявляющий актуальное мотивационное состояние), тест СМОЛ (Дж. Кинканнон) для экспресс-оценки психической адаптации, тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» (в модификации А.В. Либина, выявляющий индивидуально-типологические особенности и соответствующие им предпочитаемые сферы деятельности, способности и профессиональные ориентации. Все перечисленные методики имеют

высокую диагностическую ценность, надежны и валидны, а также просты в процедуре проведения. Тем не менее основным методическим инструментарием исследования организации психической реальности подростков был тест Г. Роршаха (в интерпретации Дж. Экснера).

Тест Г. Роршаха в варианте его применения в рамках Интегративной Системы Дж. Экснера предоставляет исследователю уникальную возможность получить большой массив информации о глубинных психологических свойствах личности испытуемых, спектр диагностических возможностей теста чрезвычайно широк [3]. В результате кодирования и обчета данных теста вычисляются 8 диагностических категорий (кластеров), которые соответствуют основным сферам психической деятельности, и 7 важнейших комплексных индексов. В кластерах сосредоточена важнейшая информация о поведении испытуемого, которая составляет основу для построения целостной картины психической деятельности субъекта: контроль и толерантность к стрессу, ситуативный стресс, особенности эмоциональной сферы, адекватность перцептивно-мыслительных процессов, параметры самовосприятия и межличностных отношений.

В рамках данного обсуждения мы хотели бы остановиться на тех параметрах, которые были выявлены нами в ходе проведения диагностики, и которые касались кластеров, связанных с перцептивно-когнитивными особенностями подростков с девиантным поведением. Индекс перцептивно-когнитивных нарушений выявляется как для относительно легких отклонений в процессах перцепции, которые включают переработку информации на входе, обработку стимулов (1 балл), так и для серьезных отклонений, связанных с дезорганизацией процессов декодирования информации, ключевой для понимания реальности, в которой существует подросток (2–4 балла). Перцептивная обработка информации отвечает за действия, которые формируют образ, распознавание синонимично расшифровке данного образа, а концептуализация организует полученные символы в идеи, имеющие смысл для человека, что является основой для конструирования реальности, ядром психологической активности, из которого будут приниматься решения и происходить все произвольные действия.

Из обратившихся за последние месяцы текущего года 25 подростков 13–16 лет, у 75% были отмечены перцептивно-когнитивные нарушения, из них у 25% – в сильной степени дезорганизации процессов восприятия и распознавания (2–3 балла), у 50% – в слабой (1 балл). При этом большинство подростков (65%) используют стратегию решения жизненных задач, называемую «избегающей», при которой при которой есть стремление оградить себя от сложностей реального мира, когда человек как бы «не видит» те стороны реальности, которые могут представлять для него проблемы. Такой упрощенный подход к миру, с одной стороны, обеспечивает определенный уровень адаптации, потому что помогает избежать ненужных переживаний и не тратить силы на принятие сложных решений. Однако, с другой стороны, если пользоваться им избыточно, то такое стремление все упрощать снижает качество мышления, и, как следствие, эффективность поведения, так как в данном случае не замечаются тонкости, нюансы, без которых часто ситуация представляется неполной и искаженной. Как правило, такая особенность развивается, как защитная реакция психики на неспособность человека воспринять сложные ситуации в реальной жизни и справиться с ними. Все это

приводит к отставанию развития личностной зрелости, так данный показатель был отмечен у 72% обследованных подростков.

Адекватное понимание окружающей реальности неразрывно связано с формированием внутренней, психической реальности, которая позволяет формировать основные структуры самосознания, связанные как с построением сильного внутреннего Я, так и с формированием морально-нравственных предпосылок, поэтому данные нарушения в функционировании перцептивно-когнитивных процессов являются важнейшими в формировании отклонений в поведении подростков, а их истоки следует искать в более раннем возрасте. В данном контексте нам представляется актуальным диссертационное исследование Н.А. Найденовой, выполненное на детях-сиротах, в котором изучались именно те механизмы возникновения отклонений в развитии модели психического, которые впоследствии способны привести к перцептивно-когнитивным нарушениям и, соответственно, к различным видам девиантного поведения [2]. Так, в работе отмечается, что модель психического как основа развития процессов понимания себя и окружающего мира способна адекватно формироваться только при наличии полноценного внимания взрослого к потребностям и нуждам ребенка, а недостаток опыта взаимодействия один на один с эмпатийным взрослым, способным выстроить надежную систему привязанности, приводит к дефицитарному развитию всех личностных структур.

При этом семейные истории у большинства обследованных подростков включают элементы так называемого социального сиротства, когда родители не уделяют достаточного внимания психологическим потребностям ребенка и в итоге не формируется привязанность с родителем, которая является единственным источником правильного формирования психики и по сути – профилактикой девиантного поведения в будущем. В связи с этим важнейшим направлением работы с данной категорией детей будет выстраивание особого, замещающего терапевтического контакта, при этом целью психологической работы в контексте оказания коррекционного воздействия должны в первую очередь стать процессы перцептивно-когнитивного кластера. Данные коррекционные стратегии существуют в рамках различных подходов в отечественной психологии и могут применяться как в индивидуальной, так и в групповой работе с подростками.

Список литературы

1. Клейберг Ю.А. Психологический практикум по девиантологии / Ю.А. Клейберг. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2016. – 196 с.
2. Найденова А.В. Модель психического детей-сирот: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В. Найденова. – М., 2012. – 28 с. – EDN ORRMGZ
3. Exner, John E. The Rorschach: A Comprehensive System. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey. – 680 p.

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Демидова Татьяна Евгеньевна

д-р ист. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Российский государственный
социальный университет»
г. Москва

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ СЕМЬИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

***Аннотация:** благоприятный психологический климат в семье способствует формированию нравственных ценностей. Семейная субкультура, общение супругов между собой и с детьми зависит от эмоциональных отношений и психологического климата, который в значительной степени влияет как на самих родителей, так и на детей. Автор приходит к следующему выводу: социально-психологическая работа с неблагополучными семьями необходима не только с целью проверки имеющихся условий для нормального обучения и существования детей, но и для выявления типа комплексной помощи всем членам семьи, включая педагогическую, психическую, материальную, правовую и др., в случае необходимости.*

***Ключевые слова:** психологический климат, семья, неблагополучная семья, родители, дети, стрессы, эмоции, отношения, психотерапевтическая функция, комплексная помощь.*

Актуальность анализа психологического климата семьи и его влияния на воспитание детей обусловлена тем, что, именно в семье дети начинают приобретать (усваивая и копируя) различные навыки общения с окружающими и социализации. И именно поэтому отношения в семье (психологический климат) являются объектом исследования у различных исследователей.

Современная семья подвергается всё большему воздействию различного рода стрессов и отрицательных внешних факторов, например, вынужденная изоляция во время «Пандемии-19», в 2020 году, также значительно обострила бытовые проблемы в семьях. Напряжённые отношения между родителями также формируют черты характера и у ребёнка недоверие ко всему миру, злобность, замкнутость, обидчивость [1].

Таким образом, для родителей главной задачей является создание наиболее благоприятных условий психологического климата, который мог бы способствовать благополучному развитию когнитивных процессов и психологического становления ребенка.

Как считает в своих трудах исследователь И.И. Друкарова, именно постоянные конфликты между родителями (создающие не благоприятный климат) могут стать причиной детской преступности, а, по данным исследований, до 75% малолетних преступников воспитывались в таких семьях.

В семье бывает две категории психологического климата, по мнению Д.В. Винникотта [2], неблагоприятный и благоприятный (рисунок 1).

По мнению психологов, поддержка и устранение стресса, а также любовь к ближним и желание прийти на помощь являются главными функциями семьи.

Члены семьи и, в первую очередь дети, воспринимают эмоции, которые передаются вербально и невербально, через эмоциональное состояние членов семьи и в зависимости от этого обстановка (климат) в семье воспринимается как враждебная или доброжелательная.



Рис. 1. Две категории психологического климата: неблагоприятный и благоприятный [2]

В связи постоянными напряжениями нервной системы у детей, также развиваются сбои функциональных внутренних органов. Такие заболевания как ангина, щитовидная железа, ОРВИ, и многие другие являются последствиями неблагоприятного семейного климата.

Замкнутый ребёнок в неблагоприятном семейном климате становится часто молчаливым, так как не находит понимания в своей семье, и страдает, и ненавидит молча, и при этом с большим трудом переносит все тяготы неблагоприятного климата в семье.

В неблагоприятном климате также не выполняется психотерапевтическая функция, которая должна снимать стресс и усталость, в результате чего у всех членов семьи формируется психическая напряжённость, увеличивается количество ссор, в семье остро не хватает положительных эмоций [5].

Неблагоприятный климат в семье, можно охарактеризовать такими особенностями в отношении детей, в которой дети.

1. Подвергаются часто какой-либо критике.
2. В их адрес часто доносятся замечания и упреки.
3. Они терпят ущемление своих прав и свободы.
4. В самых тяжёлых случаях они подвергаются различного рода насилию (которое в некоторых семьях, к большому сожалению, становится нормой) в

детском возрасте, что перерастает в привычку у подростков и очень тяжело лечится у взрослых людей впоследствии, так как угнетённое состояние становится нормой, к которой постепенно привыкает сам ребёнок.

По мнению ряда исследователей, дети, которые подверглись насилию в семье, получают различного рода психологические травмы [4]. С точки зрения кризисной психологии психологическая травма – это переживание особого взаимодействия человека и окружающего мира, в результате которого ребёнок утратил веру в то, что жизнь организована согласно (справедливому) порядку и подаётся (контролю).

Такой стресс у детей со временем изменяет поведение человека, так как, постоянно возвращаясь к особенностям психологической травмы (переживаниям и потрясениям), человек получает стресс «до» и «после» произошедшего травмирующего события.

И таким образом, травмирующее событие не отпускает его, заставляя ошибочно думать, что и жизненные проблемы неразрешимы.

Поэтому, для исключения самой возможности (даже потенциальной) получения психологической травмы детьми, необходимо создание и поддержание психологически благоприятного климата в семье. А также в случаях уже имеющихся психологических травм у детей и взрослых, необходимо активное участие психологов в лечебно-коррекционной работе с целью лечения различных психологических травм как у детей, так и у взрослых [4].

Благоприятный психологический климат в семье способствует формированию нравственных ценностей и определяется следующими особенностями: сплочённостью, взаимопониманием, взаимоуважением, устойчивостью, и положительным эмоциональным состоянием всех членов семьи [1].

Семейная субкультура общения супругов между собой и с детьми, зависит от эмоциональных отношений и психологического климата, который в значительной степени, влияет как на самих родителей, так и на детей.

Образец таких эмоциональных отношений и психологического климата ребёнок переносит и на взаимоотношение со своими друзьями: формируя свои отношения, он повторяет неблагоприятный или благоприятный климат (который преобладает в его семье) в других своих отношениях, с друзьями (во дворе) и в классе (в школе).

Ребёнок, воспитанный в неблагоприятном психологическом климате, постоянно испытывает тревожность, во всех отношениях у него проявляется чувство отчуждения, конфликтность, эмоциональный дискомфорт, которые со временем могут проявляться и в будущих трудовых коллективах [3].

Таким образом, родителям для контроля над благоприятным психологическим климатом в семье необходимо:

1) корректно (вежливо и добродушно) поправлять ребёнка, не критикуя его постоянно, за различные поступки, создавать условия для изменения его поведения к лучшему;

2) не совершать актов агрессии в отношении ребёнка, которыми современные исследователи считают крик, тряску, унижение и т. п., так как при этом дети теряют чувство самоуважения к себе;

3) хвалить и замечать даже самые малые достижения ребёнка, которые он самостоятельно смог достигнуть, тем самым укрепляя у ребёнка веру в будущий результат;

4) быть терпимым к неудачам ребёнка, так как соблюдение уважения к ребёнку (в такой ситуации) также будет способствовать развитию у ребёнка навыков понимания других людей и вырабатывать чувство терпимости;

5) проявлять истинную заботу в делах и в общении с ребёнком, которая должна быть в связанны с душевным состоянием (как самого ребёнка, так и родителей), так как именно забота и психическое удовлетворение ребёнка помогает ему справиться отрицательными эмоциями, которые часто бывают у детей.

Для этого родителям самим необходимо сдерживать и подавлять свои отрицательные эмоции, вырабатывая атмосферу терпимости, даже если они находятся в плохом настроении и т. п.

От благополучия семьи зависит физическое, психическое и нравственное здоровье детей. В состоянии кризиса семья наиболее уязвима с точки зрения защиты прав детей, гуманного отношения к ребёнку, нормального воспитания. Существуют многообразные причины семейного неблагополучия, которое, в свою очередь, порождает массу проблем в развитии детей, в поведении, в образе их жизни.

Наиболее распространённой проблемой в неблагополучных семьях является отношение между родителями и детьми, они также часто требуют особого участия различных служб города и внимания со стороны специалистов образовательных учреждений. Одним из ведущих специалистов, который непосредственно выполняет обязанности по восстановлению и защите прав ребёнка, является социальный педагог.

Взаимодействуя со всеми городскими службами, социальный педагог устанавливает контакт, анализирует, сопровождает и контролирует различные процессы с целью восстановления и защиты прав ребёнка, при этом помогая и по возможности сохраняя и саму семью, используя при этом различную технологию работы, ориентированную, прежде всего, на интересы самого ребёнка [1].

Важнейшую роль при воспитании ребёнка играет психологический климат в семье. Важнейшим показателем (фактором) психологического климата в семье является супружеская совместимость. Уровень такой супружеской совместимости – важнейший фактор, от которого зависит не только психологический климат, а и ряд самых важных функций, таких как репродуктивная, воспитательная, психотерапевтическая.

Для исключения самой возможности (даже потенциальной) получения психологической травмы детьми, необходимо создание и поддержание психологически благоприятного климата в семье. А также в случаях, уже имеющих психологических травм у детей и взрослых, необходимо активное участие психологов, педагогов, социальных работников в лечебно-коррекционной работе с целью лечения различных психологических травм, как у детей, так и у взрослых.

Социально-психологическая работа с неблагополучными семьями необходима не только с целью проверки имеющихся условий для нормального обучения и существования детей, но и для выявления типа комплексной помощи всем членам семьи включая педагогическую, психологическую, материальную и правовую в случае необходимости.

Список литературы

1. Васильева Е.Л. Психологический климат семьи как фактор сохранения психологического здоровья ребенка / Е.Л. Васильева // Открытый урок. Первое сентября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/673946> (дата обращения: 13.05.2024).
2. Винникотт Д.В. Разговор с родителями / Д.В. Винникотт. – М.: ДиК, 2012. – 296 с.

3. Типы неблагополучных семей // Инфоурок. Ведущий образовательный портал России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AecTJ> (дата обращения: 13.05.2024).

4. Шарапов А.О. Кризисная психология: учебное пособие для вузов / А.О. Шарапов. – М.: Урайт, 2019. – 538 с.

5. Штенцель И.В. Психологический климат в семье / И.В. Штенцель [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AecWS> (дата обращения: 13.05.2024).

Жубрина Яна Михайловна

магистрант

Научный руководитель

Васягина Наталия Николаевна

д-р психол. наук, профессор, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская область

ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

***Аннотация:** в статье представлены теоретические аспекты понятия «удовлетворенность браком» и основные факторы, влияющие на ее уровень у супругов. Целью работы является определение и обоснование факторов удовлетворенности браком в молодых семьях с супружеским стажем от 0 до 5 лет. В результате проведенного эмпирического исследования нами было обнаружено, что факторы удовлетворенности у женщин и мужчин отличаются. Для мужчин главное – удовлетворенность сексуальных потребностей и эстетическая привлекательность супруги, для женщин – добросовестное выполнение роли отца супругом, ощущать себя полновластной хозяйкой в социально-бытовых вопросах семьи, а также сохранение своей внешней привлекательности для супруга и других людей из ближнего окружения.*

***Ключевые слова:** семья, брак, молодая семья, удовлетворенность браком, факторы удовлетворенности браком.*

2024 год объявлен президентом Российской Федерации В.В. Путиным Годом семьи в России, тем самым запланирована реализация множества национальных проектов, помогающих укрепить традиционные семейные ценности и институт семьи в целом, создать условия для гармоничного развития и воспитания детей.

В последнее время в нашей стране с каждым годом увеличивается количество разводов. К сожалению, согласно данным государственной статистики, 2023 год в этом больше всего преуспел: только за первые восемь месяцев было зарегистрировано 615 290 браков и 450 311 разводов (73% от количества заключенных браков). По данным Росстата число браков в августе 2023 года выросло по сравнению с июлем этого же года на 2,4%, а число разводов на 6,83%.

Самыми распространенными причинами для расторжения брака являются: семейные конфликты, материальные, бытовые проблемы, алкогольная и наркотическая зависимость, а также супружеская измена. Итак, мы понимаем, что удовлетворенность браком – это один из ключевых

показателей благополучия семейных отношений, оказывающий непосредственное влияние на довольство жизнью в целом [5].

В наше время активно изучаются особенности супружеских отношений в зависимости от различных социально-психологических категорий, таких как образование, этнические особенности, стаж супружеской жизни, материальное положение, гендерные характеристики и другие аспекты. Однако, исследование феномена «удовлетворенность браком» – одна из противоречивых и немаловажных проблем в психологической науке и практике. Как показывают современные исследования для гармонизации отношений супругов важную роль играют не только материальное благополучие, уровень образования, но и их взаимопонимание и способность разрешать любые недовольства без ущемления прав и потребностей партнера. В настоящее время имеется множество исследований, посвященных изучению проблемы удовлетворенности семейными отношениями: З.И. Айгумова, Ю.Е. Алешина, Т.В. Андреева, В. В. Бойко, С.И. Голод, А.В. Шавлов и др.

Изменения, которые происходят в семейной системе, оказывают различное влияние на личную удовлетворенность обоих супругов отношениями в браке. В психологических исследованиях, посвященных успешности брака, основное внимание уделяется непосредственно уровню удовлетворенности отношениями. Большинство экспертов определяет ее как субъективную оценку, которую каждый из супругов ставит своему браку. Наиболее полное определение удовлетворенности браком приводит С.И. Голод, считая ее «результатом правильного претворения в жизнь представления или образа семьи, который формируется в сознании каждого человека под влиянием разнообразных событий, явных или символических, в данной сфере деятельности» [3].

Удовлетворенность – это рефлексивная оценка прошлого и настоящего состояния дел. Чаще всего, это понятие трактуется как связанное с достижением желаемого состояния. Изучением факторов, влияющих на удовлетворенность браком, занимались зарубежные и отечественные ученые. Проведя анализ основных научных источников, мы считаем, что главными из них являются.

1. Стадия жизненного цикла семьи взаимосвязана со степенью удовлетворенности браком у супругов. По мнению Э.И. Карамовой и Э.Х. Муллагалеевой, самые удовлетворенные браком – супруги, имеющие детей-подростков, а неудовлетворенные – молодые семьи с маленькими детьми [8].

2. Стаж совместной жизни также влияет на уровень удовлетворенности семейной пары. На начальных этапах супружеской жизни удовлетворенность у супругов на высшем уровне, на средних она начинает постепенно снижаться, а после двадцатилетнего совместного проживания опять поднимается вверх.

3. Сходство семейных ценностей супругов соотносится со степенью их удовлетворенности [7, 11, 14, 17–18]. Если у супругов совпадают представления о семейных ценностях, то они будут удовлетворены браком, для них самое важное – быть едиными во всем (интересы, потребности, представления, общие цели на совместную жизнь), и, наоборот, у людей неудовлетворенных браком противоположный взгляд на функционально-ролевые структуры семейной жизни, каждый сам по себе [18].

4. Гендерная идентичность. Согласно проведенному исследованию Е.Л. Перченко, Е.В. Секретаревой «четкое выполнение основных

семейных обязанностей не соотносится с гендерной идентичностью супругов, соответствие гендера половой принадлежности не подтверждает, что семейной жизнью будет удовлетворен каждый супруг» [12].

5. Наличие детей в семье зарубежными и отечественными учеными рассматривается неоднозначно. По мнению Л.Д. Уэйт, первый ребенок, который не достиг школьного возраста, является устойчивым показателем для семьи; Д. Гилберт считает, что дети подросткового возраста, либо с ОВЗ, наоборот, снижают удовлетворенность браком супругов [16]. Отечественные исследователи придерживаются мнения, что появление детей в семье оказывает благотворное влияние на уровень удовлетворенности супружеской жизнью: сокращается появление депрессии, различных болезней и смертности [13].

6. Профессиональная самореализация супругов имеет влияние на их удовлетворенность браком. Н.Н. Ершова и Ю.С. Вепрева считают, что «у удовлетворенных семейной жизнью мужчин больше всего проявляется потребность в профессиональной самореализации (им важно саморазвитие, материальное благополучие), а у неудовлетворенных – нет стремления к производственным успехам, к карьерному росту, им необходимы доверительные отношения с коллегами. У женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком не проявляется стремление к профессиональному росту, к производственным успехам, их не интересует общественное призвание, женщины неудовлетворенные семейной жизнью, наоборот, реализовывают себя на работе. им важен профессиональный рост, материальный достаток, признание их личного вклада в проделанную работу [2, 6].

7. Тактика совладающего поведения (копинга), которую применяют супруги при решении семейных конфликтов также влияет на удовлетворенность браком: если они прибегают к сотрудничеству, уклонению от конфликта, «активному копингу», то это только повышает их уровень удовлетворенности, и наоборот, использование «фокуса на эмоциях», употребление алкоголя, «поиск эмоциональной поддержки» понижает степень удовлетворения семейной жизнью [4, 14, 18].

8. Профессиональная деятельность супругов будет эффективна, если они удовлетворены своим браком. Этот фактор доказывается в проведенном исследовании Е.Б. Акининой: «работающая женщина, имеющая гармоничные отношения в семейной жизни, будет эффективна и в профессиональной деятельности, она получает удовольствие от работы, считает ее привлекательной, так как реализовывает свои потребности» [1]. Согласно исследованию Г. Навайтис, мужчина, который не счастлив в браке, то на работе чаще всего он сталкивается с профессиональными и финансовыми неудачами.

9. Сексуальная удовлетворенность супругов также взаимосвязана с успешностью их брачного союза. С.И. Голод и другие ученые отмечали, что в супружеской паре, где супруг/супруги чувствуют неудовлетворенность сексуальными отношениями, то они будут недовольны своей супружеской жизнью [3, 13].

10. Период предбрачного «ухаживания» имеет свое влияние на долговечность семейного союза. Многие авторы считают, что прочные союзы наблюдаются у людей, у которых период предбрачного «ухаживания» был полтора-два года.

11. Сформированность образа счастливого замужества взаимосвязана с удовлетворенностью браком у мужчин и женщин. По мнению О.А. Добрыниной,

образ счастливого замужества у женщин формируется благодаря бытовым, рекреативным, сексуальным, психологическим компонентам брака, а у мужчин – психологическим и интимно-сексуальным элементам.

12. Комплементарность супругов влияет на их удовлетворенность браком. Проведенные исследования некоторых авторов доказывают, что самые удовлетворенные супруги в комплементарных и частично комплементарных браках [10, 13].

Таким образом, устойчивость супружеских отношений обуславливает жизнестойкость брачного союза, которая определяется целым рядом субъективных, объективных, внешних и внутренних факторов. Совокупность этих факторов определяет удовлетворенность браком супругов и тем самым обеспечивает крепость их семьи.

Основной целью нашей работы является выявление, определение и обоснование факторов, влияющих на состояние брака в молодых семьях, где стаж супружеской жизни от 0–5 лет. За основу мы решили взять классификацию В.А. Сысенко, учитывающую нормативные семейные кризисы, проявляющиеся в следующие периоды семейной жизни: от трех до семи лет, от двенадцати до двадцати пяти.

Согласно его концепции, браки подразделяются следующим образом:

- 1) совсем молодые (до 4 лет);
- 2) молодые (5–9 лет);
- 3) средние (10–19 лет);
- 4) пожилые (20 и более лет) [15].

Исследование проводилось среди жителей Екатеринбурга, состоящих в официальном браке. Возраст участников от 22 до 53 лет, стаж супружеской жизни от 0 до 4 лет, с различным количеством детей и без них. У некоторых респондентов уже имеется опыт предыдущих браков и наличие детей. Наша работа строилась следующим образом.

1. Сбор и обработка литературы по теме исследования.
2. Разработка анкеты, подготовка вопросов.
3. Проведение анкетирования, психодиагностического исследования респондентов, сбор результатов.
4. Обработка и анализ полученных данных.
5. Описание результатов проведенного исследования.

Анкетирование и психодиагностическое исследование проводилось через сервис «Яндекс-Формы».

Диагностика психологических особенностей испытуемых проводилась с применением следующих методик: Опросник «Рольные ожидания и притязания в браке», разработанная А.Н. Волковой, «Методика на определение особенностей распределения ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская) и Опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко.

Проанализировав ответы респондентов на тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ), выяснилось, что женщины больше удовлетворены своим браком, чем мужчины: 5 мужчин (25%) и 2 женщины (7%) считают свой брак «неблагополучным». Мы предполагаем, что такие результаты связаны с тем, что чаще всего у женщин получается приспосабливаться и адаптироваться к различным непредвиденным ситуациям, которые могут случаться в любой семье, а также у них в приоритете семья,

ее благополучие. Еще это может быть из-за того, что они любят идеализировать своего партнера и семейные отношения в целом.

Представленные выше данные стали основанием для выдвижения и проверки гипотезы о том, что факторы удовлетворенности браком у мужчин и женщин различаются. В начале эмпирического исследования мы проверили на нормальность распределений данных с помощью критерия Смирнова – Колмогорова (D_{max}), который показал, что данные не подчиняются нормальному распределению и необходимо применять непараметрические критерии анализа. Определение различий по переменным между мужчинами и женщинами производился посредством U – критерия Манна – Уитни. Сравнительный анализ ответов респондентов на опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волковой) представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ ответов мужчин ($n = 20$) и женщин ($n = 30$) на опросник «РОП» по критерию U -Манна-Уитни

| «РОП», № вопроса | Мужчины | Женщины | Критерий Манна-Уитни, U | Z | Уровень значимости, p |
|--|---------|---------|---------------------------|--------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1. Настроение и самочувствие человека зависит от удовлетворения его сексуальных потребностей | 697,5 | 577, 5 | 112,5 | 3,70 | 0,000213 |
| 2. Счастье в браке зависит от сексуальной гармонии супругов | 626,0 | 649, 0 | 184,0 | 2,29 | 0,022182 |
| 3. Сексуальные отношения – главное в отношениях мужа и жены. | 652,5 | 622, 5 | 157,5 | 2,81 | 0,004923 |
| 11. Я хотела бы, чтобы мой муж любил детей. | 323,5 | 951, 5 | 113,5 | - 3,68 | 0,000230 |
| 20. Я очень ценю женщин, умеющих красиво одеваться. | 635,0 | 640, 0 | 175,0 | 2,47 | 0,013684 |

Окончание таблицы 1

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-------|--------|-------|--------|----------|
| 21. Мужчина должен выглядеть так, чтобы на него было приятно посмотреть | 357,0 | 918, 0 | 147,0 | - 3,02 | 0,002528 |
| 23. Я всегда знаю, что нужно купить для моей семьи | 406,0 | 869, 0 | 196,0 | - 2,05 | 0,040404 |
| 34. Мое настроение во многом зависит от того, как я выгляжу | 412,5 | 862, 5 | 202,5 | - 1,92 | 0,054747 |

Таким образом, после проведения статистической обработки данных по первой методике мы можем сделать следующий вывод: различия в ожиданиях и притязаниях имеются как у мужчин, так и у женщин. В результате анализа мы увидели, что для мужчин интимно-сексуальная шкала самая значимая по сравнению с женщинами: удовлетворение сексуальных потребностей – залог отличного настроения и самочувствия, обязательный элемент для счастья в браке, главное во всех аспектах отношения между супругами. Для них также значима шкала «внешней привлекательности» (ожидания), что говорит об их желании иметь рядом с собой притягательную супругу, как одно из условий для возникновения сексуальной аттракции, основывающейся на законах репродуктивной биологии.

По мнению женщин, важными являются следующие шкалы: родительско-воспитательная (ожидания), хозяйственно-бытовая (притязания) и шкала внешней привлекательности (ожидания и притязания). От мужей они ожидают активного участия в исполнении родительской функции, считая, что с их стороны недостаточно проявления любви к детям. Женщины с радостью принимают активное участие в ведении домашнего хозяйства, так как, по их мнению, они лучше мужчин ориентируются в этом вопросе. Не малую роль для них играет внешний вид своего партнера (каждая из них предпочитает видеть рядом с собой рослого, физически крепкого, опрятного и эстетически привлекательного мужчину), но и собственная привлекательность, позволяющая им оставаться желанными для супруга, тем самым строить гармоничные сексуальные отношения.

Сравнительный анализ ответов мужчин и женщин на вопросы «Методики на определение особенностей распределения ролей в семье» (Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской) представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ ответов мужчин ($n = 20$) и женщин ($n = 30$) по «Методике на определение особенностей распределения ролей в семье» по критерию U-Манна-Уитни

| № вопроса | Мужчины | Женщины | Критерий Манна-Уитни, U | Z | Уровень значимости, р |
|--|---------|---------|-------------------------|-------|-----------------------|
| 2. От кого в большей степени зависит настроение в семье? | 406, 5 | 868, 5 | 196, 5 | -2,04 | 0,041381 |

При статистической обработке данных мы получили значимые отличия между мужчинами и женщинами по шкале «эмоциональный климат»: опрошенные женщины добровольно соглашались на роль «семейного психотерапевта», считая, что психологический климат семьи в большей степени зависит от ее настроения. Как показывают различные исследования женам приходится чаще всего быть внимательными к настроению мужа, детей, они умеют заглаживать любые конфликты, чаще всего стараются создавать все условия для теплой атмосферы в доме. По мнению Е.Н. Климовой, «женщина, обладающая высокой стрессоустойчивостью, развитой эмпатией, хорошими коммуникативными навыками, с активной жизненной позицией сможет эффективно выполнять роль психотерапевта в семье. Для успешного выполнения данной функции ей необходимо саморазвиваться, быть внимательной к внутреннему миру своих родных, готовой их поддерживать в трудную минуту» [9].

На основе выше сказанного, мы можем предположить, что женщинам постоянно приходится быть компетентными для построения гармоничных отношений с супругом, ведь это гарантирует чувство уверенности, безопасности, сохранности психологического здоровья всех членов семьи.

Сравнительный анализ ответов мужчин и женщин на вопросы тест-опросника удовлетворенности браком (ОУБ), разработанный В.В. Столиным, Т.А. Романовой, Г.П. Бутенко представлен в таблице 3.

Таблица 3
Сравнительный анализ ответов мужчин (n = 20) и женщин (n = 30)
на «Опросник удовлетворенности браком» (ОУБ)
по критерию U-Манна-Уитни

| № вопроса «ОУБ» | Мужчины | Женщины | Критерий Манна-Уитни, U | Z | Уровень значимости, p |
|--|---------|---------|-------------------------|--------|-----------------------|
| 2. Ваши супружеские отношения приносят Вам: А. скорее, беспокойство и страдание; Б. затрудняюсь ответить; В. скорее, радость и удовлетворение | 412,5 | 862,5 | 202,5 | - 1,92 | 0,054747 |
| 5. Одна из проблем современного брака в том, что все приходится, в том числе и сексуальные отношения | 405,0 | 870,0 | 195,0 | -2,07 | 0,038509 |
| 23. Как правило, общество Вашего супруга (вашей супруги) доставляет Вам удовольствие | 426,0 | 849,0 | 216,0 | -1,65 | 0,098221 |

При обработке данных нами были найдены различия в уровне удовлетворенности у мужчин и женщин: среди наших респондентов оказались удовлетворенными браком женщины, нежели мужчины. Большинство опрошенных считают, что их текущие отношения не являются скучными, однообразными, приносят им больше радость, чем грусть. Только лишь окружение супруга (друзья, знакомые, коллеги и т. п.) у них вызывает антипатию: женщину фрустрируют нарушения внутренних «границ» семьи.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили нам подтвердить предположение о существовании различий в факторах удовлетворенности браком у мужчин и женщин. Для мужчин, находящихся на данной стадии брака, в приоритете будет удовлетворенность сексуальных потребностей и эстетическая привлекательность своей супруги. Для женщин в этот период супружества важно: добросовестное выполнение роли отца супругом, ощущать себя полновластной хозяйкой в социально-бытовых вопросах семьи, а также сохранение своей эстетической привлекательности для супруга и других людей из своего окружения.

Приоритетным направлением исследования на ближайшую перспективу считаем сравнительный анализ факторов удовлетворенности по половому признаку в средних и пожилых браках.

Список литературы

1. Акинина Е.Б. Удовлетворенность браком как фактор повышения эффективности профессиональной деятельности работающих женщин / Е.Б. Акинина // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2021. – Т. 2. №12 (120). – С. 9–14. – DOI 10.36871/ek.up.r.g.2021.12.02.002. – EDN LFAQNP.
2. Васягина Н.Н. Особенности субъективного переживания одиночества у женщин, состоящих и не состоящих в браке / Н.Н. Васягина, Е.А. Подьянова // Педагогическое образование в России. – 2024. – №1. – С. 194–203. – EDN KEUBJM
3. Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / С.И. Голод. – Л., 1984. – EDN XPMUNF
4. Горбунов К.Г. Особенности стратегий преодоления семейных конфликтов супругами с разным уровнем удовлетворенности браком / К.Г. Горбунов, Н.В. Гаврилова // ОмГУ. – 2012. – №2. – С. 31–35. EDN SDMRFJ
5. Жубрина Я.М. Исследование феномена «удовлетворенность браком» в психологической науке / Я.М. Жубрина // Педагогика, психология, общество: от теории к практике. материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чувашский республиканский институт образования Министерства образования Чувашской Республики. – Чебоксары, 2023. – С. 244–253.
6. Ершова Н.Н. Связь профессиональной самореализации и удовлетворенности брачно-семейными отношениями супругов / Н.Н. Ершова, Ю.С. Вепрева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – №12. – С. 1–8. DOI 10.24411/2304-120X-2019-12052. EDN BFBFBY
7. Калугина Е.Л. Удовлетворенность браком и супружеских ценности в семье после рождения второго ребенка / Е.Л. Калугина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2011. – №4. – С. 230–234.
8. Карамова Э.И. Смыслозначенные ориентации семейных пар с разным жизненным циклом / Э.И. Карамова, Э.Х. Муллагалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77.2. – С. 441–444. EDN URTHPY
9. Климова Е.Н. Психотерапевтическая функция женщины в семье / Е.Н. Климова // Роль женщины в развитии современной науки и образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Минск, 17–18 мая 2016 г.); Белорусский государственный университет. – Минск: Белорусский государственный университет, 2016. – С. 449–451.
10. Леонова О.А. Комплементарные отношения как фактор удовлетворенности браком / О.А. Леонова // Нижегородский психологический альманах. – 2020. – Т. 1. №1. – С. 45–54. – EDN QQIOPV.
11. Памфилова С.А. Согласованность семейных ценностей и ролевых установок супругов (гендерный аспект) / С.А. Памфилова // Известия ПГТУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – №28. – С. 1311–1315.
12. Перченко Е.Л. Взаимосвязь гендерной идентичности и степени удовлетворенности браком у женщин и мужчин / Е.Л. Перченко, Е.В. Секретарева // Череповецкие научные чтения – 2017: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Череповец, 21–22 ноября 2017 г.). – в 3-х ч. Ч. 2. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2018. – С. 107–109. – EDN XUFNSV.
13. Сопун С.М. Психологическая совместимость супружеской пары и удовлетворенность браком / С.М. Сопун, А.Г. Лидерс // СПЖ. – 2007. – №25. – С. 156–162.
14. Субъектное становление личности в современном социокультурном пространстве: коллективная монография / под ред. Н.Н. Васягиной, Е.Н. Григорян. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. – 224 с.
15. Сысенко В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия / В.А. Сысенко. – М., 1981. – 210 с.
16. Сычев О.А. Подходы к исследованию факторов удовлетворенности браком в зарубежной психологии / О.А. Сычев. // Психология отношений в постнеклассической парадигме: сб. статей участников Международной научно-практической конференции; ФГБОУ ВПО «Кубасский государственный технический университет имени Г.Ф. Горбачева», Филиал в г. Белово. – Кемерово, 2015 – С. 87–92. EDN UMZWEB
17. Твердоступ К.Г. Система семейных ценностей супругов как фактор удовлетворенности браком / К.Г. Твердоступ // Наука и современность. – 2014. – №33. – С. 116–121.
18. Устинова В.Н. Удовлетворенность браком у супругов с разными стратегиями поведения в конфликте / В.Н. Устинова // Молодой ученый. – 2020. – №46 (336). – С. 544–547. EDN SRHRIG

Зекиева Петимат Масудовна

канд. филол. наук, доцент

Джамулаева Джамиля Хамзатовна

студентка

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный

педагогический университет»

г. Грозный, Чеченская Республика

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

***Аннотация:** детско-родительские отношения играют ключевую роль в формировании личности ребенка и его самооценки. Как родители общаются с детьми, какие модели поведения они демонстрируют, какие ценности они передают, – все это оказывает непосредственное влияние на психологическое развитие малышей. Поэтому важно осознавать свою ответственность и роль в формировании здоровых и позитивных отношений в семье. Семейная среда, в которой воспитывается ребенок, также имеет большое значение. Конфликты между родителями, недостаток эмоциональной поддержки, нарушение границ взаимодействия, – все это может негативно отразиться на психическом и эмоциональном состоянии ребенка. Поэтому важно создавать гармоничную и поддерживающую атмосферу в семье, где дети чувствуют себя защищенными, понятыми и любимыми.*

***Ключевые слова:** психология семьи, детско-родительские отношения, влияние семейной среды, коммуникация, эмоциональная поддержка.*

Психология семьи и детско-родительских отношений – обширная область психологии, изучающая взаимодействие между членами семьи, особенности взаимоотношений между родителями и детьми, а также их влияние на психологическое развитие личности.

Коммуникация внутри семьи играет особенно важную роль. Открытый и уважительный диалог между родителями и детьми способствует развитию доверия, понимания и эмоциональной связи. Навыки эффективной коммуникации, умение выслушивать друг друга, решать конфликты конструктивно – все это способствует укреплению отношений внутри семьи и благоприятно влияет на психологическое благополучие всех ее членов.

«Семья – малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, проживающими вместе и ведущими совместное хозяйство» [1, с. 9].

В рамках психологии семьи и детско-родительских отношений изучается, как взаимодействие между членами семьи влияет на формирование личности у каждого из них. Важную роль в этом процессе играют стили воспитания, которые применяются родителями по отношению к детям. Они могут быть авторитарными, демократичными, пассивными или перmissiveвыми, и каждый из них оказывает свое воздействие на развитие ребенка.

Другим важным аспектом в психологии семьи является изучение механизмов образования семейных ролей и стереотипов, которые формируются в процессе взаимодействия между членами семьи. Они могут быть полезными для поддержания стабильности и уютной атмосферы в семье,

но также могут привести к конфликтам и недовольству, если не соответствуют потребностям каждого члена семьи.

Для психологов, работающих в этой области, важно помогать семьям развивать здоровые и устойчивые взаимоотношения, а также помогать родителям улучшать свои навыки воспитания. Они также помогают детям и подросткам развивать навыки коммуникации, самооценки и решения проблем, что позволяет им успешно адаптироваться к различным ситуациям и строить здоровые отношения в будущем.

В рамках этой области исследуются такие важные аспекты, как:

Формирование семьи

Этапы формирования семьи могут быть уникальными для каждой пары и требуют внимания и усилий от обоих партнеров. Важно уметь слушать друг друга, проявлять эмпатию и готовность к компромиссам, чтобы совместно преодолеть возникающие трудности. Открытость и честность в общении помогают сохранить здоровые и крепкие отношения.

Формирование семьи также включает в себя адаптацию к новым обстоятельствам, таким как появление детей, изменения в карьере или изменения в здоровье. Умение поддерживать друг друга в трудные моменты и радоваться вместе в радостных моментах помогает укрепить семейные узы и повысить уровень счастья в семье.

Создание благоприятной и поддерживающей семейной обстановки требует постоянной работы над собой и над отношениями. Важно помнить, что каждый партнер уникален и имеет свои потребности, которые необходимо уважать и поддерживать. Семейный круг влияет на индивидуальное благополучие каждого члена, поэтому важно стараться создавать дружелюбную и гармоничную атмосферу внутри семьи.

Детско-родительские отношения

Родители играют важную роль в формировании самооценки и уверенности ребенка. Поддержка, поощрение и положительное отношение помогают детям чувствовать себя уверенно и любимыми, что способствует их успешному развитию. Важно также учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка и помогать им развивать их сильные стороны.

Важными аспектами являются также участие родителей в жизни ребенка, наличие общих интересов и хобби, участие в мероприятиях вместе. Это создает дополнительные возможности для поддержки и укрепления отношений между родителями и детьми, а также способствует формированию более тесной связи и взаимопонимания.

Необходимо помнить, что каждое детско-родительское отношение уникально и требует индивидуального подхода. Важно заботиться о качестве времени, проводимого вместе, общаться, выслушивать и понимать друг друга. Чем более гармоничные и поддерживающие отношения между родителями и детьми, тем лучше будет развиваться личность и самочувствие ребенка.

Семейные конфликты и их разрешение

«Семейные конфликты являются одной из самых распространенных, остро протекаемых и переживаемых форм социальных конфликтов» [3, с. 8]. Семейные конфликты могут возникать по разным причинам, таким как различия во взглядах, ценностях, ожиданиях, недопонимание, финансовые проблемы, недостаток коммуникации и др. Важно понимать, что конфликты в семье неизбежны, но способы их разрешения могут существенно повлиять на

здоровье семейных отношений. Вот некоторые способы предотвращения и разрешения семейных конфликтов.

1. Коммуникация: открытая и эффективная коммуникация является ключом к разрешению конфликтов. Важно выслушивать друг друга, выражать свои чувства и потребности без осуждения, агрессии или обвинений.

2. Уважение: уважение к точке зрения друг друга помогает избежать конфликтов. Важно учитывать мнение каждого члена семьи и стремиться к поиску компромиссов.

3. Понимание: попытайтесь понять точку зрения другого человека, его чувства и мотивы. Эмпатия и понимание способствуют разрешению конфликтов.

4. Поиск решений: совместный поиск решений, которые удовлетворяют интересы всех сторон, помогает разрешить конфликт. Важно быть готовым искать альтернативные варианты решения проблемы.

5. Проявление терпимости: терпимость и готовность прощать помогают сохранить семейные отношения даже в сложных ситуациях.

6. Обратиться за помощью: при необходимости обратитесь за помощью к семейному психологу или консультанту, который поможет вам разобраться в ситуации и найти способы ее разрешения.

Изучение причин конфликтов, активное участие всех членов семьи в их разрешении и стремление к совместному решению проблем помогут создать здоровую и гармоничную обстановку в семье.

Влияние семьи на психологическое благополучие

Семейная среда играет ключевую роль в формировании психологического благополучия членов семьи. Вот некоторые из основных аспектов влияния семьи на психическое здоровье, формирование личности и поведенческие паттерны.

1. Эмоциональная поддержка: семья является основным источником эмоциональной поддержки. Положительная атмосфера, поддержка и понимание в семье способствуют развитию эмоциональной стабильности и уверенности у членов семьи.

2. Образцы поведения: дети часто моделируют свое поведение по образцу родителей и других членов семьи. Поэтому важно, чтобы взрослые в семье демонстрировали здоровые способы общения, решения проблем и управления эмоциями.

3. Конфликты и их разрешение: семейные конфликты могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на психическое здоровье. Важно научить членов семьи конструктивно разрешать конфликты, выражать свои чувства и находить компромиссы.

4. Поддержка в кризисных ситуациях: семейная поддержка имеет особенно важное значение во время кризисных ситуаций, таких как потеря близкого человека, развод родителей или серьезные проблемы со здоровьем.

5. Формирование ценностей и убеждений: семья является основным местом, где формируются ценности, убеждения и мировоззрение человека. Это может оказать значительное влияние на психологическое благополучие и развитие личности.

Исследования показывают, что поддерживающая, заботливая и стабильная семейная среда способствует психологическому благополучию членов семьи, формированию здоровой личности и поведенческих паттернов. Регулярное общение, поддержка, уважение и любовь в семье играют важную роль в создании здоровой психологической обстановки.

Семейная терапия

Семейная терапия – это форма психотерапии, направленная на помощь семьям в решении конфликтов, улучшении взаимоотношений и

развитии позитивных динамик в семейной жизни. Семейные терапевты обычно работают с несколькими членами семьи одновременно, чтобы помочь им лучше понять друг друга, улучшить коммуникацию и научиться решать проблемы конструктивно.

Вот некоторые методы, которые могут использоваться в семейной терапии.

1. Структурная терапия: этот подход фокусируется на динамике семейных отношений и их структуре. Терапевт помогает семье пересмотреть свою динамику и найти новые способы взаимодействия.

2. Системная терапия: основная идея этого подхода заключается в том, что каждый член семьи влияет на остальных, и изменения в поведении одного члена семьи могут повлиять на всю систему.

3. Нарративная терапия: этот метод фокусируется на историях и убеждениях, которые формируются внутри семьи. Членам семьи помогают пересмотреть свои истории и создать новые, более позитивные навыки.

4. Эмоционально ориентированная терапия: этот подход помогает членам семьи выражать свои эмоции и потребности, улучшая понимание и поддержку друг друга.

5. Когнитивно-поведенческая терапия: этот метод фокусируется на изменении негативных мыслей и поведенческих шаблонов, способствуя разрешению конфликтов и улучшению взаимоотношений.

Семейная терапия может быть эффективным способом помочь семье преодолеть конфликты, улучшить взаимоотношения и создать поддерживающую обстановку для всех ее членов. Важно выбрать метод, который наилучшим образом подходит для конкретной ситуации и потребностей вашей семьи.

Изучение психологии семьи и детско-родительских отношений играет важную роль в создании здоровых и поддерживающих семейных взаимоотношений. Ведь семья «образована совокупностью отношений между отдельными членами семьи (индивидуальные), супругами (супружеские), детьми (детские), родителями и детьми (детско-родительские)» [2. с. 6]. Понимание динамики семьи, факторов, влияющих на взаимодействие между членами семьи, а также особенностей детско-родительских отношений помогает специалистам и родителям эффективнее подходить к решению проблем и созданию благоприятной обстановки для развития детей.

Изучение психологии семьи также помогает выявить возможные проблемы или конфликты, которые могут возникнуть внутри семьи, и предоставляет инструменты для их разрешения. Это способствует улучшению коммуникации между членами семьи, развитию эмоциональной близости и созданию поддерживающей атмосферы, необходимой для здорового роста и развития всех членов семьи.

Таким образом, знание психологии семьи и детско-родительских отношений является важным инструментом для создания счастливых и здоровых семей, где каждый член может чувствовать себя понятым, поддержанным и любимым.

Список литературы

1. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
2. Корниенко Д.С. Психология семьи. Основы перинатальной психологии и психологии родительства: учеб. пособие / Д.С. Корниенко, А.Г. Радостева, Т.М. Харламова [и др.]; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2018. – 93 с.
3. Бобрышов С.В. Конфликты в сфере семейных отношений: социально-психологический аспект: учебное пособие / С.В. Бобрышов, В.В. Ивакина. – Ставрополь: СГПИ, 2017. – 194 с. EDN KLFMZW

Коростелева Наталья Александровна
канд. пед. наук, доцент

Овчеренко Марина Александровна
студентка

Лунева Анастасия Владимировна
студентка

Хлебникова Маргарита Андреевна
студентка

АНОО ВО ЦРФ «Сибирский университет потребительской кооперации»
г. Новосибирск, Новосибирская область

К ПРОБЛЕМЕ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности жестокого обращения с детьми в семье, предложены рекомендации для психологов-педагогов в работе с насилием. Цель исследования – рассмотреть и порекомендовать способы психолого-педагогической работы с домашним насилием.

Ключевые слова: насилие, дети, проблема насилия над детьми, эмоциональное насилие, физическое насилие, сексуальное насилие, родители.

На данный момент насилие над детьми – важная и актуальная тема для российского института семьи. Большинство детей разных возрастов подвергаются различными формами насилия [1, с. 255]. Насилие или жестокое обращение с детьми – физическое или психологическое действие, которое совершается родителями или опекунами, которое разрушает физическое или ментальное здоровье ребёнка [2]. Причины насилия бывают разными. Это может быть связано с воспитанием того, кто причиняет боль (агрессор), его морально-нравственными ценностями, социальное положение и т. д. Специалисты сгруппировали факторы риска возникновения насилия (табл. 1).

Психологи выделяют основные формы насилия над детьми [3]: физическое насилие, психологическое насилие и сексуальное насилие.

Таблица 1

Факторы риска возникновения насилия

| Факторы | Описание |
|---|---|
| <i>Перенос негативного опыта</i> | Если с одним из родителей в детстве воспитывали с помощью физических методов наказания (битье проводом, подзатыльники и т. д.), то в будущем родитель будет переносить это «воспитание» на своего ребёнка [2]. |
| <i>Изменение психического состояния</i> | Комплекс неполноценности, вспыльчивый характер, непроработанная детская обида родителя [1, с. 243] |
| <i>Аддитивное поведение и асоциальный образ жизни</i> | Из-за алкоголизма или наркомании одного из родителя могут проявляться насильственные действия над детьми [3] |
| <i>Социальный стресс</i> | Напряженные отношения супругов, внезапная беременность, сокращения на работе, потеря дохода [4] |
| <i>Культурные, религиозные нормы</i> | В религиозных семьях часто используют физические методы «воспитания» для того, чтобы сформировать послушное поведение ребёнка [2]. В эти методы входят: непосильный труд, порка, наказание в виде домашнего насилия |

Физическое насилие – умышленное нанесения увечий ребёнку в возрасте до 18 лет. Такое насилие проявляется в виде ударов, удушения, пинков и т. д. В эту форму насилия можно отнести и употребление наркотических веществ, алкоголя и попытки утопить собственного ребёнка [1, с. 243]. Частным явлением является то, что с физическим насилием сочетаются и другие формы насилия над ребёнком. Таким образом, появляется необходимость у специалистов выявить другие формы насилия у детей, которые подверглись жестокому обращению [3].

Психологическое насилие – постоянные оскорбления, угрозы со стороны одного из родителя в адрес ребёнка [1, с. 260]. В эту форму насилия можно отнести и унижение достоинства самого ребёнка, проявление не любви и неприязни к самому ребёнку. Также можно отнести и регулярную ложь, навязываемые требования, которые не соответствуют возрастным особенностям ребёнка [2].

Сексуальное насилие – сексуальные действия взрослого или же старшего ребёнка, чтобы удовлетворить свои сексуальные потребности [5]. В эту форму насилия входят мастурбация, оральные секс, вагинальное или же анальное проникновение и т. д. Такое насилие могут совершать не только мужчины, но и женщины по отношению ребёнка любого пола [1, с. 258]. Чаще всего сексуальное насилие совершается близкими людьми, как например члены семьи, друзья родителей, также насильниками могут оказаться другие дети. Такая форма насилия над ребёнком имеет негативные последствия для физического и ментального здоровья (табл. 2).

Таблица 2

Последствия сексуального насилия над ребёнком

| Последствия | Описание |
|---|---|
| <i>Физические повреждения</i> | Сексуальное насилие приводит к опасным физическим травмам и болезням, которые передаются половым путем [5] |
| <i>Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР)</i> | Большинство детей, которые пережили сексуальное насилие, сталкиваются с психическим заболеванием как ПТСР [5]. Оно проявляется в виде ночных кошмаров, тревогой, бессонницы и т. д. |
| <i>Низкая самооценка</i> | Дети после сексуального насилия стыдятся и имеют чувство вины [1, с. 269]. Это приводит к низкой самооценке и из-за этого дети не могут доверять людям. |
| <i>Проблемы с принятием себя и выстраиванием отношений с другими людьми</i> | Чаще всего подросткам, которые пережили сексуальное насилие трудно строить здоровые отношения в будущем с партнерами [5]. |
| <i>Аутодеструктивное поведение</i> | Некоторые дети, пережившие сексуальное насилие, могут причинить вред себе, как например селфхарм [2] |

Чаще всего сексуальному насилию подвергаются дети возраста от 3 до 12 лет. Маленькие дети ещё не могут понять, что взрослые делают с ними и поэтому их легче всего склонить к сексуальным действиям, а также заставить их не говорить о том, что с ними произошло [3]. Взрослый человек,

совершивший сексуальное насилие над ребёнком, думает, что в этом возрасте ребёнок не может описать то, что с ним случилось. 20–30% девочек и 10% мальчиков до 14 лет подвергаются сексуальному насилию [2].

Главная цель психолога-педагога при оказании помощи ребёнку, который столкнулся с жестоким обращением в семье, – уменьшить последствия травмирующих переживаний [1, с. 247]. На первой консультации психолога-педагога с ребёнком важно соблюдать некоторые рекомендации [3].

1. Установление контакта с ребёнком. На данном этапе психологу нужно установить контакт с ребёнком, который пострадал от насилия, причем это нужно сделать искренне и показать, что в кабинете безопасно [2]. Дети, которые пережили жестокое обращение над собой, обычно не хотят идти на встречу со специалистом, потому что работа с ним может вернуть в ситуацию, где он пережил насилие. Чтобы установить контакт с ребёнком, нужно правильно начать разговор – познакомиться [4].

2. Приемы активного слушания. Очень важно слушать ребёнка, применяя методы активного слушания [2]. Не нужно давить на ребёнка, чтобы он рассказал и показал, как с ним обращались, главное уважать право ребёнка столько, сколько он посчитает нужным.

3. Оценить уровень безопасности ребёнка. Специалисту нужно убедиться, что ребёнок понимает опасность ситуаций, которые могут навредить ему [5]. Также важно выяснить, есть ли у ребёнка взрослые, которым он сможет довериться, и которые помогут ему в случае повторного жестокого обращения.

Список литературы

1. Райгородский Д.Я. Психологическое консультирование. Практическое руководство / Д.Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2022. – 277 с.
2. Психологическая помощь детям, пострадавшим от насилия в семье. Создание первого контакта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/654488> (дата обращения: 23.02.2024).
3. Симптомы и виды насилия над детьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/blog/294933/> (дата обращения: 25.02.2024).
4. Домашнее насилие над детьми [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/children/domestic-violence> (дата обращения: 27.02.2024).
5. Сексуальное насилие – помощь психолога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/481159/> (дата обращения: 29.02.2024).

Носова Ангелина Эдуардовна
магистрант

Научный руководитель

Романова Юлия Владимировна

канд. пед. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

МАТЕРИНСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

***Аннотация:** в статье рассматривается такой психологический феномен, как материнство в современном мире. С помощью теоретического анализа существующих исследований на данную тему автор выделяет основные подходы и факторы, формирующие материнство у современных женщин.*

***Ключевые слова:** материнство, психология, современный мир, феномен, воспитание.*

На данный момент в современном мире происходит трансформация традиционных стереотипов. То, что было нормой раньше – сейчас может считаться чем-то странным и не подходящим для мира информации и инноваций. В особенности эти изменения коснулись и вопросов репродуктивного характера. С изменением паттернов семейных отношений создание семьи откладывается на более поздний срок. Девушки перестали полагаться только на мужчин, все свои силы они начали направлять на создание себя как личности и реализации себя в современном мире.

Если раньше в социуме были четкие рамки: мужчина – это защитник и добытчик в семье, все дела, связанные с обеспечением своей семьи и работой, все это было на плечах мужчины. Женщина – это домохозяйка, хранительница очага, самой главной задачей любой девушки в то время было – родить ребенка, воспитать, следить за порядком в доме. И так как раньше у девушек не было возможности проявить себя в работе, они имели только один путь – это успешно выйти замуж и родить.

В исследованиях психологического и социологического характера демография имеет тревожный характер, на данный момент, происходит естественная убыль населения, смертность населения превышает рождаемость. Поэтому проблема материнства на данный момент встает особенно остро [4].

Материнство как психологический феномен представляет собой сложный, многосторонний феномен. Поэтому имеет мультидисциплинарный характер исследования в науке. Психология, философия, социология, культурология, физиология, биология и медицина рассматривают материнство как предмет исследования и описания [5].

Материнство как феномен психолого-социального характера, рассматривается в работах Г.Г. Филипповой с двух основных позиций:

- материнство как обеспечение условий для развития ребенка;
- материнство как часть личностной сферы женщины [5].

Материнство представляет собой сложный феномен, имеющий физиологические механизмы, культурные и индивидуальные особенности, а также эволюционную историю.

В культуре каждого народа есть такой феномен, как материнство, включающий в себя способы воспитания женщины, как матери. Данные способы учитывают то, что часть содержаний своих функций мать будет осознавать, а часть – нет. Поэтому в обществе не все функции матери полностью осознаются. Часть из них представляет собой приметы, поверья, обычаи, традиции и т. д. Все это мы можем назвать «путь к модели» материнства, которое само по себе есть инструмент, созданный природой и обществом для «производства» ребенка как представителя своего вида и своей культуры.

В обществе постоянно происходят изменения модели материнства и детства, ответствующие изменению в самих общественных отношениях. Изменяется и отношение женщины к своей роли матери. В современных условиях эти изменения настолько стремительны, что имеющийся «путь к модели» материнства, складывающийся в общественной практике в течение десятков тысяч лет, не успевает измениться соответствующим образом [2].

Как говорилось выше, материнство в современном мире занимает незначительное место в желаниях и стремлениях девушки. Потребность в высококом профессиональном росте, реализации себя как личности, стремление к благополучию, сместило материнство, можно сказать, на последнее место. Современная женщина перед тем, как родить, хочет быть уверена в своем будущем, а именно: она хочет знать и быть уверена, что ребенок ни в чем не будет нуждаться, что она сможет финансово потянуть его, что материнство не отразится и не помешает ее карьере и жизни в целом. На данный момент мы можем наблюдать картину того, что женщина все чаще не хочет становиться матерью [6].

В истории материнства и то, как оно менялось, можно выделить в несколько периодов:

– первый период: дореволюционный (1900–1917 гг.);

В данный период времени роль матери является неотъемлемым аспектом женской судьбы и относится к сфере личной жизни каждой дамы. Женщины, находящиеся в браке, были ответственны за свои материнские качества и поступки только перед своими супругами, а в случае их отсутствия, например, из-за смерти, длительного отсутствия или невозможности выполнять обязанности, – перед старшими членами семьи, преимущественно представителями мужского пола, к которым могли обратиться за поддержкой. Для незамужних дам рождение ребенка считалось постыдным, и каждая из них старалась избежать подобных обстоятельств самостоятельно. Государственная система не предоставляла матерям никакой помощи в виде пособий, выплат или льгот. Лишь благотворительные организации предлагали некоторую помощь наиболее бедным, однако даже там женщинам часто приходилось терпеть осуждение и порицание;

– второй период: послереволюционный (1918 – начало 1930-х гг.);

В этот период материнство перестает быть частным делом и стало делом общественным. Женщина должна была выполнить репродуктивный долг не только перед мужем, но и государством. Государство, в свою очередь, старалось всячески помогать будущим матерям, принимая законы о 16-недельном декретном отпуске для беременных и родильниц, о пособиях для кормящих матерей, о равенстве прав детей, рожденных в браке или вне

него, об упрощении процедур заключения и расторжения брака, о легализации абортот и о выплате алиментот. Но главной задачей государства была трансляция мысли, что у женщины того времени теперь две главные задачи – это работа на производстве и материнство [1].

– третий период: репрессивный (с середины 1930-х гг. – первая половина 1950-х гг.);

С 1936 года начинается период, когда абортот становятся незаконными и караются уголовно.

В то же время правительство начинает расширять льготы для матерей многодетных семей и матерей-одиночек. Кроме того, матерям многодетным предоставляется почетное звание и медаль «Мать-героиня», а также финансовая поддержка (только для тех, кто родил 10 и более живых детей). Ужесточается наказание за неуплату алиментот, усложняется процедура развода. Принимаются меры для укрепления официальных браков. Женщинам активно внушается идея, что они способны и должны сочетать материнство, желательно с большим количеством детей, и общественно полезный труд наравне с мужчинами. Государство, казалось бы, берет на себя часть обязанностей по уходу и воспитанию детей: расширяется сеть детских учреждений, школ, секций, кружков, пионерских лагерей. Идея двойной нагрузки для женщины становится стандартом женственности (да, «я и лошадь, я и бык, я и баба, и мужик» – таков образец женского поведения, согласно советской пропаганде того времени).

Заканчивается данный период в 1955 году, когда запрет на абортот отменяется.

– четвертый период: ограниченно либеральный, или застойный (1955 – конец 1980-х гг.);

С приходом оттепели изменилась и ситуация с материнством. Запрет на абортот был отменен, и теперь регулирование рождаемости передано семьям и медицинским учреждениям. Современные средства контрацепции стали доступными лишь в конце 1980-х годов, поэтому основным методом контроля над количеством детей оставались абортот. Женщины продолжали нести на себе двойную, а то и тройную нагрузку, ведь им приходилось работать, следить за детьми и заниматься домашними делами. Все было обязательным, ни на что нельзя было отказаться. Однако женщины нашли способ: начали рожать меньше. Семьи стали малодетными, имея одного-двух детей.

– пятый период: постсоветский (1990-е гг.).

После распада СССР наблюдается возрождение прежних ценностей, но в новом облики. Забота о материнстве снова становится частным, личным делом, однако теперь это решение принимает сама женщина как свой индивидуальный и моральный выбор, полностью лежащий на ее плечах. С появлением платной медицины государство потеряло возможность контролировать абортот и рождаемость.

С начала 90-х годов в России стало модно принимать западные тенденции в сфере материнства. Все это расширило границы общественного стандарта в данной области и оказало значительное влияние на материнство по сей день.

В данный период огромное значение оказывалось материальному успеху человека и его престижу в обществе. Все это не соответствовало

изначальным традиционным российским духовно-нравственным ценностям. Женщина, имеющая успех в бизнесе, стало символом современного мира.

Например, женщины, не имеющие семьи и детей, но успешные в бизнесе, в современном обществе часто становятся символом успеха, в то время как в прошлом их статус был низким. Еще одним примером является поведение подростков, не соответствующее стандартам своего пола, которое ранее считалось неприемлемым, а сегодня активно поощряется. Так же в этот период поведение подростков тоже меняется и не соответствующее стандартам своего пола, которое ранее считалось неприемлемым, а сегодня активно поощряется.

Изучение данных свидетельствует о том, что представление о будущем материнстве у девочек начинает складываться еще в раннем возрасте. Ответ на важный вопрос: «Буду ли я мамой однажды?» у подростков уже начинает складываться в подростковом периоде. В этом всем огромную роль играет семейный опыт подростка и его взаимоотношения с матерью в период детства, однако также влияют и популярные социальные тренды, связанные с идеей материнства [3]. После развала СССР взгляды на материнство у подростков меняется, что в дальнейшем приводит к глобальному перестроению в материнстве

Таким образом, можно сделать вывод, что опыт материнства любой женщины во многом является своеобразным сценарием, унаследованным от предыдущих поколений. Перед государством, в роли законодателя в области коллективного бессознательного, по вопросу материнства, стоит задача сформировать у будущего поколения позитивное отношение к продолжению рода, создать привлекательный образ матери и оказать максимальную поддержку семьям с детьми. Важными институтами, влияющими на будущее восприятие материнства девочками-подростками, являются детский сад и школа.

Список литературы

1. Баженова О.В. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка / О.В. Баженова, Л.Л. Баз, О.А. Копыл // Синапс. – 1993.
2. Дмитриева Н. Дочки-матери. Любовь – ненависть / Н. Дмитриева. – М.: Вариант, 2019.
3. Малькова И.Н. Семейная история как фактор формирования материнского отношения: дис. ... канд. психол. наук / И.Н. Малькова. – Ярославль, 2014.
4. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2019.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства: учебное пособие для среднего профессионального образования / Г.Г. Филиппова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023.
6. Шадрина А. Дорогие дети: сокращение рождаемости и рост «щены» материнства в XXI веке / А. Шадрина. – М.: Новое литературное обозрение, 2017.

Панова Алина Михайловна
студентка

Хартанович Анастасия Андреевна
студентка

Терехова Дарья Алексеевна
студентка
Научный руководитель

Романова Елена Владимировна
канд. психол. наук, доцент

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

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА И ВЫСТРАИВАНИЕ С НИМ ГАРМОНИЧНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

***Аннотация:** в статье рассматривается роль семьи в воспитании ребенка, выделены и проанализированы критерии взаимоотношений внутри семьи, которые могут оказывать существенное влияние на характер выстраивания гармоничных отношений между родителями и детьми. Приведены наиболее распространенные примеры ошибок, которые могут допускать родители в процессе воспитания, и их негативные последствия для развития ребенка.*

***Ключевые слова:** ребенок, семья, образцы поведения, стили воспитания, структура семьи, типы темперамента, ошибки воспитания.*

Семья существует в современном обществе не только в качестве целостной общности, но и как институт социализации, выполняющий важнейшую социальную функцию – воспитание подрастающего поколения. Являясь первичным институтом социализацией ребенка, в ней закладываются и формируются ценности, нормы поведения и ролевая идентичность подрастающего поколения. Родительство обладает социокультурной природой и включает в себя систему предписанных обществом и культурой норм и правил, которые определяют распределение функций по уходу и воспитанию детей внутри семьи, а также определяют содержание ролей и моделей ролевого поведения. Родители несут ответственность перед обществом за создание условий, соответствующих возрастным особенностям ребенка на каждом этапе его развития и обеспечивающих оптимальные возможности для его личностного и интеллектуального роста. Можно выделить ряд критериев (рис. 1), которые оказывают влияние на характер выстраивания гармоничных взаимоотношений между родителями и детьми внутри семьи.



Рис. 1. Критерии выстраивания детско-родительских взаимоотношений внутри семьи

Первым критерием в выстраивании детско-родительских отношений внутри семьи является тип темперамента родителей.

Отношения между детьми и родителями с разными типами темпераментов могут иметь свои особенности.

1. Родители холерики: обычно энергичные и решительные люди, которые могут быть более требовательными к своим детям. Они чаще всего ставят высокие стандарты и ожидают соответствующих результатов от своих детей. Это может создать некоторую напряженность в отношениях, особенно если дети не могут удовлетворить высокие ожидания холерика. Однако, благодаря своей энергии и активности, холерики могут стимулировать своих детей к достижению поставленных целей.

2. Родители сангвиники: обычно веселые и общительные люди, которые любят проводить время с детьми и создавать атмосферу радости и веселья. Они способны создавать позитивную и дружелюбную атмосферу, что способствует развитию хороших отношений между ними и их детьми. Однако сангвиники иногда могут быть несистематичными и непостоянными, что может приводить к некоторым сложностям в установлении правил поведения.

3. Родители флегматики: обычно спокойные люди, которые могут создавать стабильную и расслабленную атмосферу для своих детей. Они, как правило, очень терпеливы и миролюбивы, что помогает смягчать конфликты и сохранять гармонию в отношениях. Однако флегматики могут быть недостаточно энергичными и медленными в принятии решений, что может вызывать некоторое волнение и раздражение у их детей.

4. Родители меланхолики: обычно чувствительные и ранимые люди. Они могут быть очень мнительными и перфекционистами, что может вызывать тревогу у детей из-за страха несоответствия ожиданиям своих родителей. Однако меланхолики уделяют большое внимание своим детям, стараясь создать оптимальные условия для их развития и благополучия.

Но, к какому бы темпераменту ни относились родители, всем им следует стремиться к взаимопониманию, терпимости и адаптации, чтобы создавать здоровые и гармоничные отношения внутри своей семьи. Важно помнить, что каждый ребенок уникален и требует к себе индивидуального подхода со стороны родителей независимо от их типа темперамента.

Вторым критерием в выстраивании детско-родительских отношений внутри семьи является структура самой семьи, которая может оказывать

значительное влияние на отношения между родителями и детьми. Приведем несколько примеров того, как различные структуры семьи могут влиять на детско-родительские отношения.

1. Традиционная семья, состоящая из отца, матери и детей. В ней обычно присутствует ясная роль иерархии, где отец и мать являются авторитетными фигурами, а дети подчиняются их правилам и указаниям. Отношения родителей и детей часто основываются на принципах уважения, поддержки и возможности для ребенка построить прочные связи со своими родителями.

2. Одиночество родительской семьи. В семье, в которой только один родитель ухаживает за детьми, отношения родителей и детей могут быть сконцентрированы на сильной связи и взаимоподдержке. Родитель может стать источником всей опоры и поддержки для детей, а они, в свою очередь, могут ощущать особую близость с родителем, поскольку тот является единственным источником семейной поддержки.

3. Семейная структура с кочующими родителями. В семье, где родители постоянно путешествуют или меняют место жительства, отношения с детьми могут быть менее стабильными и устойчивыми. Дети могут испытывать неуверенность и чувство отсутствия постоянства в своей жизни, что может повлиять на их отношение с родителями.

4. Расширенная семья: в семье живут родители и другие родственники, такие как бабушки, дедушки, дяди или тети. Отношения родителей и детей могут стать сложнее в силу наличия дополнительных авторитетных фигур. Это может привести к возникновению конфликтов между различными членами семьи и усложнить коммуникацию между родителями и детьми.

В конечном счете каждая структура семьи может создать свои особенности и вызовы в отношениях родителей и детей. Важно помнить, что семейные отношения зависят от многих факторов, таких как коммуникация, эмоциональная поддержка, принятие и уважение друг друга, независимо от структуры самой семьи.

Огромное влияние на отношение родителей и детей оказывают также стили семейного воспитания, принятые в семье, – это третий критерий в выстраивании детско-родительских отношений внутри семьи. Различные стили воспитания могут осуществлять как положительное, так и отрицательное воздействие на выстраивание гармоничных детско-родительских взаимоотношений.

Рассмотрим основные стили семейного воспитания, которые способны оказывать такое воздействие.

1. Авторитарный стиль воспитания используют родители, которые обычно придают большое значение правилам и идеям подчинения. Они могут быть излишне строгими, наказывая за малейшие нарушения правил. В результате, отношения родителей и детей могут стать напряженными и лишеными доверия.

2. Демократический стиль воспитания включает родителей в принятие решений и учитывает мнение и чувства ребенка. Это обычно создает открытую коммуникацию и позволяет развивать доверие и уважение между родителями и детьми.

3. Либеральный (попустительский) стиль воспитания подразумевает безграничное доверие к ребенку, всепрощение, предоставление ему свободы действий и выбора, но в то же время и полное отсутствие контроля

над его жизнью, дисциплины, готовности к сопротивлению со стороны других людей. Либеральные родители, по сути, пускают процесс воспитания на самотек. Им кажется, что свобода и вседозволенность с малых лет непременно сделает ребенка счастливым и независимым. На деле же это не свобода, а попустительство – у ребенка напрочь отсутствуют психологические и поведенческие границы.

4. Опекающий стиль воспитания (гиперопека). Главная ошибка родителей с этим стилем воспитания, чаще всего матерей, заключается в том, что они не способны увидеть грань между адекватной заботой и чрезмерной. Гиперопекающие родители часто не отдают себе отчета в том, что для гармоничного развития личности необходима свобода и самостоятельность. Постепенно «отпускать» ребенка очень важно, так как это выступает в качестве основного условия для их взросления. Последствия гиперопеки проявляются в инфантильности, эгоцентризме, высокомерии, лени, беспомощности ребенка.

5. Отчужденный стиль воспитания. Родительское отчуждение проявляется в безразличии к судьбе ребенка. Такой стиль свойственен эгоцентричным родителям, заикленным на себе, либо страдающим от разного рода зависимостей, таких как: алкогольная, наркотическая, игровая (азартные игры). При таком стиле воспитания родители на первое место могут ставить себя, свою карьеру или личную жизнь, а ребенок для них может выступать в качестве помехи, отвлекающей от главной цели его жизни.

6. Хаотичный стиль воспитания, при котором родители непоследовательны в своих методах. Такой стиль формируется в двух случаях: когда родители предпринимают попытки заняться воспитанием ребенка, но делают это импульсивно, необдуманно, бросаясь из крайности в крайность, или, когда у обоих родителей кардинально расходятся взгляды на воспитание детей, и они не могут договориться между собой о методах их воспитания.

Стиль воспитания ребенка непременно влияет на отношения между родителями и детьми. Для того чтобы достичь положительные и гармоничные взаимоотношения, необходимо объединить открытую коммуникацию, дисциплину, уважение и любовь к детям.

Образы поведения родителей – четвертый критерий в выстраивании детско-родительских отношений внутри семьи – также в значительной степени влияют на отношения между ними и их детьми. Родители являются важными ролевыми моделями для своих детей, и их поведение оказывает непосредственное влияние на их развитие, эмоциональное состояние и социальное функционирование.

Положительные образы поведения родителей, такие как эмоциональная поддержка, конструктивное общение, эмпатия, уважительное отношение и сотрудничество внутри семьи, способствуют тому, чтобы дети чувствовали себя защищенными, любимыми и ценными. Дети, которые растут в такой атмосфере, получают опыт позитивного сотрудничества, чувствуют себя более уверенными, учатся справляться с эмоциональными трудностями и выстраивать гармоничные отношения с окружающими.

С другой стороны, негативные образы поведения родителей, такие как насилие, гипоопека, гиперопека, крик и неконструктивная критика, могут серьезно повлиять на выстраивания гармоничных детско-родительских взаимоотношений внутри семьи. Такое поведение может привести к формированию у ребенка чувства незащищенности, низкой самооценке, к

повышенной тревожности и к общему физическому и психологическому неблагополучию. Дети могут становиться более агрессивными или изолированными, испытывать трудности в общении, иметь нарушения в эмоционально-волевой сфере и переживать поведенческие проблемы.

Поэтому образы поведения, которые родители предоставляют своим детям, играют важную роль в формировании их взаимоотношений. Родители должны создавать поддерживающую и здоровую среду, демонстрируя любовь, уважение, терпение и эмпатию, что будет способствовать развитию близких и доверительных отношений с их детьми.

Взаимоотношения между родителями и детьми могут подвергаться ряду ошибок, которые могут негативно сказываться на ходе психического развития ребенка. К наиболее распространенным ошибкам относят.

1. Жесткость и контроль. Когда родители стремятся контролировать каждый аспект жизни ребенка и не позволяют ему принимать собственные решения. Это может привести к ощущению, что ребенок не имеет личной свободы и самостоятельности.

2. Недостаток коммуникации. Если родители не налаживают открытое и здоровое общение с ребенком, то это может привести к недопониманию и ощущению ими собственной незначимости.

3. Недостаток поддержки. Если родители не проявляют достаточно поддержки и внимания к интересам и достижениям ребенка, то это может привести к ощущению неполноценности и неуверенности.

4. Сравнение с другими детьми. Родители, которые постоянно сравнивают своих детей с другими, могут создать ощущение недостаточности и снизить самооценку ребенка.

5. Недостаток эмоциональной поддержки. Если родители не выражают достаточно любви, заботы и понимания к своим детям, то это может привести к ощущению отверженности и неполноценности.

6. Недостаток границ. Если родители не устанавливают ясные границы и правила, то это может создать ощущение хаоса и неопределенности у детей.

7. Использование негативных методов воспитания. Крики, угрозы, физическое наказание и другие негативные методы воспитания могут привести к эмоциональному и психологическому неблагополучию ребенка.

8. Недостаток времени и внимания. Если родители проводят слишком мало времени с ребенком или не уделяют должного внимания ему, то это может привести к возникновению чувства одиночества, нежелательности и обособленности.

Важно отметить, что ошибки родителей могут быть неосознанными, возникать на основании собственного недостатка информации, из-за отсутствия определенных навыков или по причине собственных эмоциональных проблем. Однако осознание этих ошибок и стремление исправить их являются важными шагами в построении здоровых и эмоционально благополучных взаимоотношений с детьми. Создание и поддержание прочных семейных связей требует усилий, открытого общения и взаимопонимания как между взрослыми, так и совместно с детьми. Истинно ценным является бережное и заботливое отношение к этим узам, поскольку они играют важнейшую роль в формировании психически здоровой личности ребенка.

Таким образом, семья может выступать в качестве положительного или отрицательного фактора в воспитании ребенка. Положительное

воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него людей в семье, не сможет так любить и заботиться о нем. И наряду с этим никакой другой социальный институт не сможет потенциально нанести столько вреда ребенку, как это может сделать семья.

Список литературы

1. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 328 с.

Полещук Дарья Львовна
студентка

Бочанцева Людмила Ивановна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Государственный аграрный
университет Северного Зауралья»
г. Тюмень, Тюменская область

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К НЕЗАРЕГИСТРИРОВАННОМУ СОЖИТЕЛЬСТВУ И ОФИЦИАЛЬНОМУ БРАКУ

***Аннотация:** в статье авторами рассмотрены понятия «незарегистрированное сожительство» и «официальный брак» с позиции социологии и психологии. Представляет интерес результаты проведенного исследования отношения студенческой молодежи в возрасте от 18 до 25 лет к незарегистрированному сожительству и официальному браку. Анализируя результаты опроса, авторы выявили особенности в представлениях молодых людей относительно вопросов сожительства и официальной регистрации брака, основные причины сожительства и вступления в брак, предпочитаемый возраст вступления в брак и прочие аспекты. Результаты показывают, что для студентов важным является фактор любви при вступлении в брачный союз, а также обусловленность сожительства желанием проверить отношения перед официальной регистрацией брака. Однако существует разнообразие взглядов на незарегистрированный союз и его роли в отношениях, а также различные мнения относительно оптимального возраста для вступления в брак.*

***Ключевые слова:** сожительство, незарегистрированное сожительство, брак, официальный брак, семья, студенты, молодежь, любовь, отношения, предпочтения, взгляды.*

В современном обществе студенческая молодежь сталкивается с разнообразными вопросами и вызовами, связанными с личными отношениями и выбором партнера для дальнейшей жизни. Статистический анализ показывает, что в последнее время стали распространёнными такие формы семейных отношений как сознательное незарегистрированное сожительство, «гостевые браки», семьи, «свободные от детей» (childfree) и др. Отношение к любви, браку и семье отражает в себе черты времени и психологии людей, несет отпечаток условий жизни и нравственно-

эстетических принципов, сложившихся в данном обществе [3]. Всё это свидетельствует о наличии трансформационных тенденций в обществе.

Анализ исследований последних лет [1–2, 7–11], посвященных изучению отношения молодежи относительно сожительства и регистрации браков, показал, что в настоящее время данная проблема волнует широкий круг не только специалистов, но и саму молодежь, их родителей, близких родственников, и поэтому является актуальной.

Представим анализ исследований последних лет, посвященных данной проблематике. Так, вопросы восприятия студентами альтернативных форм брачно-семейных отношений описаны Т.Г. Бобченко и А.В. Нефедовой [1]. По их мнению, незарегистрированное сожительство и сознательная бездетность как современные тенденции будут и дальше распространяться в обществе. Данную тенденцию описывает З.Х. Коблева [9]. Автор отмечает, что происходит актуализация новых форм и моделей современной семьи и особой популярностью среди молодежи пользуются незарегистрированные сожительства и браки. Это свидетельствует об отказе от традиционных форм семьи и популяризации альтернативных форм брака.

В исследованиях А.А. Галяс, Н.И. Олифинович [5], П.Н. Ересковской [6], К.А. Каткова [7], В.А. Кирилловой, Е.Н. Ткач, Е.А. Трусовой [8], посвященных незарегистрированному сожительству отмечается, что популяризация данного феномена происходит в условиях протекания глобализационных процессов, разрушающих традиционные ценности семьи и брака, не свойственных российской ментальности.

Мы согласны с утверждением А.С. Сидоровой и Я.В. Капсамун о необходимости формирования у молодежи правильного понимания ценности семьи не только для повышения уровня их знаний, но и для «формирования позитивного отношения к семейным ценностям, готовности решать семейные проблемы» [10, с. 108]. В статье, посвященной важности семейного воспитания в становлении ценностных ориентаций молодежи, подчеркивается, что «родители и другие родственники должны осознавать свою ответственность по воспитанию и формированию ценностей для устойчивого развития молодежи и общества в целом» [11, с. 113]. О непрочности современных браков по причине несформированного ценностного отношения и уважения к институту семьи пишет в своем исследовании Л.И. Бочанцева [4]. Ученый подчеркивает, что «трагедия многих молодоженов заключается в их неосведомленности в вопросах брака, а главная их ошибка в том, что они, создавая свою собственную семью, полагаются лишь на силу чувств» [4, с. 53]. Изучая гендерные представления о семейной жизни у студенческой молодежи, ученый выявляет ряд важных аспектов: «девушки этого возраста часто имеют идеализированные представления о браке. Они хотят видеть в своем партнере надежного и заботливого человека, который будет поддерживать их во всех начинаниях. Юноши стремятся к профессиональной карьере и личному развитию» [2, с. 30]. Девушки склонны к традиционному распределению обязанностей в браке, а юноши – к равноправию и партнерству.

Молодые люди, стоящие перед выбором: традиции или современность, обладают особым подходом к вопросам планирования и организации личной жизни и выбора брачного партнера.

В рамках своего исследования мы попытались выяснить взгляды студенческой молодежи, их убеждения и предпочтения в вопросах

сожителства и традиционного заключения брака. Целью исследования является изучение отношения студентов в вопросах незарегистрированных отношений (сожителства) как альтернативной формы брачно-семейных отношений и официального брака. В исследовании приняли участие студенты двух вузов г. Тюмени: ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья» и ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет». Выборка исследования составила 58 студентов в возрасте от 18–23 лет и старше.

Проведение анкетирования осуществлялось посредством Google формы, представляющей простой и эффективный инструмент по созданию онлайн-опросов. Представим результаты исследования в виде диаграмм, которые были построены в Google формах. На рисунке 1 мы видим, что основной причиной вступления в брачный союз для большинства студентов является любовь (48,3%). Это говорит о том, что студенты придают особое значение эмоциональному и романтическому аспекту отношений. Они желают иметь крепкие и устойчивые семейные узы, основанные на взаимной привязанности и сильных чувствах. Для многих любовь является основной мотивацией для вступления в брачный союз. Для некоторых молодых людей (31%), особенно тех, кто стремится к стабильности и безопасности, материальный аспект является важным фактором вступления в брак. Гарантированная материальная поддержка может включать в себя финансовую безопасность, доступ к ресурсам и возможность предоставлять своей семье комфорт и стабильность.

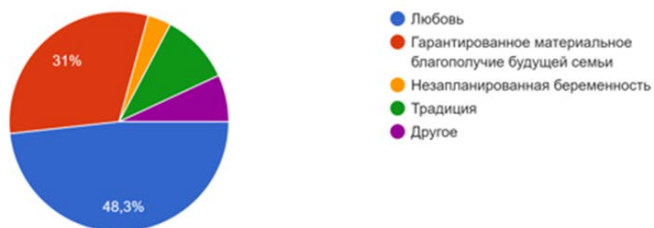


Рис. 1. Ответы респондентов на вопрос: «Для Вас самая важная причина для вступления в брачный союз – это...»

Ответы респондентов на вопрос о причинах у сожительствующих партнеров не регистрировать свои отношения представлены на рисунке 2. Одной из причин, почему сожительствующие пары не хотят регистрировать свои отношения, является неуверенность в своих чувствах или в чувствах партнера (55,2%). Они могут считать, что не стоит заключать официальный брак, пока не будут уверены в долгосрочности и стабильности своих отношений.

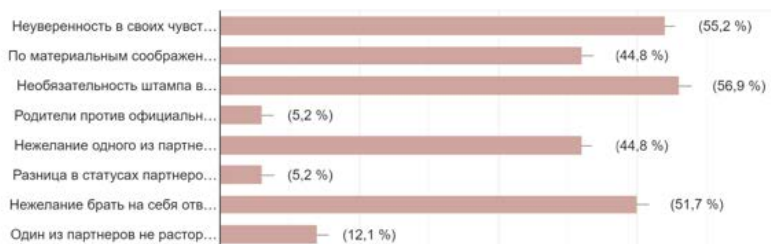


Рис. 2. Ответы респондентов на вопрос: «По каким причинам, на Ваш взгляд, сожительствующие партнеры предпочитают не регистрировать свои отношения? (выбор нескольких вариантов ответов)»

Другой наиболее доминирующей причиной является убеждение, что регистрация брака не является обязательным элементом отношений (56,9%). Молодежь считает, что их любовь и привязанность друг к другу не зависят от официального статуса и штампа в паспорте. Они предпочитают сохранять свою свободу и гибкость в отношениях, не связывая себя официальными узами брака. Некоторые сожители могут не испытывать желания или не видеть необходимости связывать свои отношения браком. По их мнению, официальный брак ограничит их свободу, потребует больше ответственности и необходимости в поиске компромиссов. Один из партнеров может не хотеть брать на себя эту ответственность или считает, что отношения без официального брака подходят им больше (51,7%).

Мнение молодежи относительно сожительства представлено на рисунке 3. Большинство из них считают, что это временная форма отношений, которая позволяет проверить взаимные чувства и совместимость партнеров, их характера, «уживчивости» в быту (50%). По мнению 27,6% – сожительство представляет собой обычную семью, но без штампа в паспорте. О качественно новом союзе, пришедшему на смену традиционному браку со своими преимуществами и недостатками размышляют 17,2%.

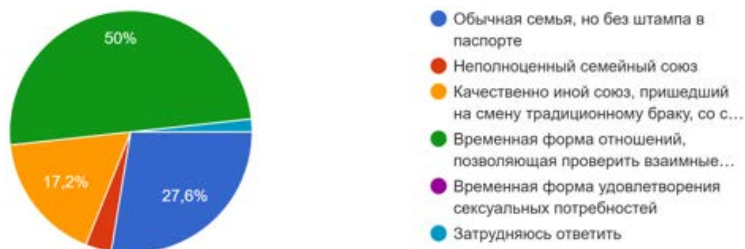


Рис. 3. Ответы респондентов на вопрос: «С Вашей точки зрения сожительство – это...»

Интересные сведения от респондентов мы получили на открытый вопрос – «Что вы понимаете под словами «гражданский брак»?». Студенты представляют гражданский брак как форму сожительства, когда пара живет вместе, но при этом их отношения не зарегистрированы в загсе.

Молодые люди в таких отношениях могут считать себя семьей, они планируют совместную жизнь и детей, приобретают совместное имущество. Таким образом, в понимании молодежи этот брак является альтернативой официальному браку.

На вопрос об оптимальном возрасте вступления в брак преобладающими ответами были два: 25–30 лет (44,8%), когда есть законченное высшее образование и имеется опыт работы, подтверждающий стабильный заработок, а также возраст 21–25 лет (36,2%), когда получено образование и настало время создавать семью. Другие ответы представлены на рисунке 4.

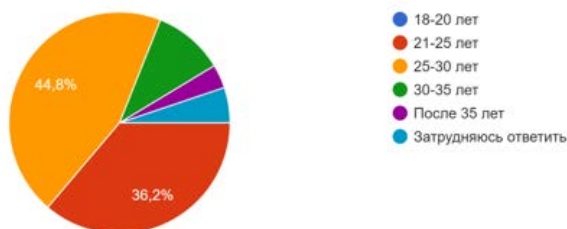


Рис. 4. Ответы респондентов на вопрос: «Какой возраст вы считаете оптимальным для вступления в брак»

На рисунке 5 представлены ответы на вопрос о незарегистрированном союзе: к сожительству -37,9%, гражданскому браку – 19%, к сожительству и гражданскому браку – 27,6%, затруднились дать ответ 15,5%.

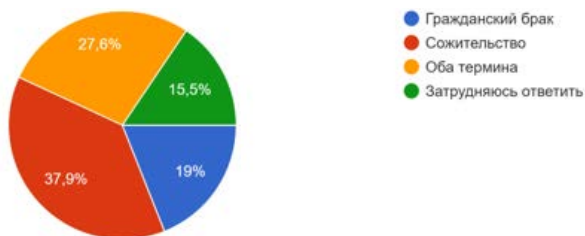


Рис. 5. Ответы респондентов на вопрос: «Обозначая незарегистрированный союз мужчины и женщины, Вы предпочитаете называть его гражданским браком или сожительством?»

Из проведенного опроса можно сформулировать несколько важных выводов относительно отношения студенческой молодежи на незарегистрированное сожительство и официальный брак. Основной причиной вступления в брачный союз для большинства студентов является любовь. Некоторые считают, что проверка чувств возможна не только в процессе длительного ухаживания, но и форме сожительства. В их представлении отсутствует единое мнение относительно содержания понятия «гражданский брак». Под незарегистрированным союзом мужчины и женщины многие понимают сожительство как временную форму отношений, позволяющую проверить взаимные чувства и совместимость партнеров. Оптимальным

возрастом вступления в брак по мнению большинства является период от 25 до 30 лет, а также возраст от 21 до 25 лет. Полученные данные указывают на различия во взглядах студентов и отсутствие единого мнения.

Таким образом, в представленном исследовании мы выяснили взгляды студенческой молодежи, их убеждения и предпочтения в вопросах сожительства и традиционного заключения брака. Мы согласны с выводами исследователей [4, 11], что в процессе обучения в вузе необходимо преподавание дисциплин, связанных с психологией семьи и семейных отношений для повышения информированности молодежи в вопросах построения гармоничных семейных отношений, выбора брачного партнера, особенностей супружеских и детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Бобченко Т.Г. Восприятие студентами альтернативных форм брачно-семейных отношений / Т.Г. Бобченко, А.В. Нефедова // Перспективы науки. – 2021. – №5 (140). – С. 264–267. – EDN VOMMTR.

2. Бочанцева Л.И. Анализ представлений о семейной жизни у молодежи: гендерный аспект проблемы / Л.И. Бочанцева // Столкновение традиционализма и модернизма как тренд развития русского общества: материалы круглого стола (Тюмень, 23 октября 2023 г.). – Тюмень: Государственный аграрный университет Северного Зауралья, 2023. – С. 27–33. – EDN RRVFAI.

3. Бочанцева Л.И. Будущая семья и брак в представлении студенческой молодежи / Л.И. Бочанцева, Н.А. Веревоchkina // Педагогика и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи. – 2016. – №11. – С. 7. – EDN WFGLFP.

4. Бочанцева Л.И. Значение курса «Психология семьи и семейного воспитания» в формировании ценностного отношения студентов к будущей семье и браку / Л.И. Бочанцева // XXVII Ершовские чтения: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции (Ишим, 02–04 марта 2017 г.). – Ишим: Филиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» в г. Ишим, 2017. – С. 53–55. – EDN ZGABHZ.

5. Галяс А.А. Межличностные отношения партнеров, живущих в зарегистрированных браках и в сожительстве / А.А. Галяс, Н.И. Олифирова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2021. – №21–4. – С. 95–105. – EDN JLXSA.

6. Ересковская П.Н. Незарегистрированное сожительство как альтернативная форма брачно-семейных отношений / П.Н. Ересковская // Евразийский союз ученых. – 2014. – №8–3 (8). – С. 140–142. – EDN XGYJQL.

7. Катков К.А. Сожительство в добрачных отношениях: обзор последних исследований / К.А. Катков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №1–2 (76). – С. 30–33. – DOI 10.24412/2500–1000–2023–1–2–30–33. – EDN BQJHIG.

8. Кириллова В.А. Особенности представлений современной молодежи о браке и сожительстве как варианте семейно-брачных отношений / В.А. Кириллова, Е.Н. Ткач, Е.А. Трусова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Т. 11. №2–1. – С. 294–301. – DOI 10.34670/AR.2022.88.14.029. – EDN SESERT.

9. Коблева З.Х. Незарегистрированное сожительство как модель брачной стратегии современной молодежи / З.Х. Коблева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2022. – №3 (304). – С. 67–74. – DOI 10.53598/2410–3691–2022–3–304–67–74. – EDN WGJABK.

10. Сидорова А.С. Незарегистрированный брак в сознании современной молодежи / А.С. Сидорова, Я.В. Капсамун // Творческое наследие Э.В. Ильенкова и современность. – 2022. – №8. – С. 104–108. – EDN RDLVBX.

11. Тумашов Е.Н. Значение семьи в становлении ценностных ориентиров молодого поколения / Е.Н. Тумашов, Л.И. Бочанцева // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 16 января 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 110–113. – EDN HMTYWC.

Самохвалова Александра Дмитриевна
студентка

Ширшова Марина Дмитриевна
студентка

Бочанцева Людмила Ивановна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Государственный аграрный
университет Северного Зауралья»
г. Тюмень, Тюменская область

ЗНАЧЕНИЕ ОТЦА В ЖИЗНИ КАЖДОГО РЕБЕНКА

***Аннотация:** в статье авторами представлен теоретический анализ проблемы роли отца в жизни ребенка. В работе раскрывается влияние отношений с отцом на психологическое и эмоциональное благополучие детей, на формирование их личности. Авторами предпринимаются попытки рассмотрения различных аспектов взаимодействия отца с ребенком, включая формирование образцов поведения, психологическую поддержку, участие отца в воспитании ребенка и общении с ним. В результате исследования подчеркивается важность присутствия и активного участия отца в жизни своего ребенка для его полноценного гармоничного развития и формирования здоровых отношений.*

***Ключевые слова:** отец, отцовство, семейное воспитание, семья, личность, развитие личности, ребенок, детство, детско-родительские отношения, психология семейного воспитания.*

Семья как социокультурный институт является фундаментом общества и ключевым агентом воспитания и социализации молодого поколения [4]. Именно в семье происходит формирование ценностей у подрастающего поколения [16, с. 110]. В психолого-педагогических исследованиях, которые посвящены вопросам семьи и семейных отношений, семейного воспитания всё чаще стали рассматриваться такие важные аспекты данной проблемы, как кризис современной семьи, необходимость укрепления семьи как социального института и пр. [1–2]. Мы согласны с утверждением, что семья является «мощным источником, определяющим психическое развитие и становление личности ребенка» [6].

Для того, чтобы раскрыть значение отца в жизни каждого ребенка, обратимся к понятиям благополучная и неблагополучная семья. Под благополучной семьей мы будем понимать ту семью, в которой оба супруга сознательно и ответственно исполняют свои обязанности по отношению друг к другу, и как родители характеризуются педагогической компетентностью в вопросах воспитания своих детей. В таких семьях взаимоотношения гармоничные, т. е. основанные на уважении, принятии и любви. Неблагополучная семья – эта та, в которой ребенок испытывает неблагополучие, дискомфорт, эмоциональную отверженность, холодность и пр. В такой семье отсутствует благо для ребенка, он страдает. При этом неблагополучную семью можно назвать ту, в которой имеются нарушения во взаимоотношениях между её членами и в их поведении. К неблагополучным семьям относят: проблемную – из-за педагогической несостоятельности; конфликтную – из-за разногласий,

выражающихся в частых конфликтах и ссорах; кризисную – в которой происходит переживание какого-либо кризиса (развод, смерть, потеря работы или имущества и пр.), аморальную – с жестоким обращением к детям, отсутствием воспитания, семья, отягощенная алкоголизмом или наркоманией; антисоциальную – с противоправными и антиобщественными установками.

Научные исследования, изучающие влияние отца на процесс воспитания детей, стали активно проводиться в начале прошлого столетия, хотя и до этого времени в теоретических работах, посвященных вопросам образования и воспитания, можно было встретить утверждения о важности отцовской роли в жизни ребенка. Исследователем В.В. Собко [13] рассматриваются научные аспекты изучения влияния отцов на воспитание личности в отечественной и зарубежной педагогической мысли. Так, в XVIII веке Ж.-Ж. Руссо, поднимая вопрос об отцовской роли в воспитании детей, акцентировал внимание на важности передачи жизненного опыта. В настоящее время ученые, такие как Е.П. Ильин, И.С. Кон и др., исследуют психофизиологические аспекты готовности мужчин к отцовству. Социокультурные аспекты рассматриваются в работах Т.А. Гурко и И.Ф. Дементьевой. Некоторые ученые, включая И.В. Гребенникова, В.Н. Дружинина, А.Н. Елизарова, сосредотачиваются на психологических проблемах во взаимоотношениях отцов и детей. Другие ученые, в том числе Л.С. Выготский, А.И. Захаров и И.В. Павлов, изучают особенности развития ребенка в условиях отсутствия отца.

В работе Л.И. Бубновой [7], посвященной социализации личности и девиации поведения, указано, что основная причина, в результате которой возможны признаки отклоняющегося поведения детей, кроется в самой семье и возникающих в ней кризисных явлениях. Всё чаще многие взрослые не выполняют свои прямые родительские обязанности по воспитанию детей, контролю и опеке за несовершеннолетними, происходит увеличение внутрисемейных конфликтов, снижается воспитательный потенциал семьи. В исследовании, посвященном проблемным семьям, указано, что в них преобладает неблагоприятный психологический климат, что, безусловно, влияет на развитие личности ребенка. В таких семьях нарушается ряд важнейших функций (воспитательная, хозяйственно-бытовая, духовного общения, психотерапевтическая, функция контроля и опеки за несовершеннолетним ребенком). Воспитываясь в дисфункциональной семье, ребенок испытывает физическую и эмоциональную отверженность со стороны родителей, которые недостаточно проявляют заботу, внимание к интересам и потребностям, у них отсутствует контроль за его поведением и, например, успеваемостью в школе [5].

В исследовании Е.В. Волковой затрагивается очень распространенная проблема, встречающаяся в семьях, в которых рождается ребенок с особенностями в развитии, в том числе и с умственной отсталостью [8]. Важно подчеркнуть, что во многих семьях не все мужчины выдерживают это испытание, и, к сожалению, распространенной ситуацией является уход отцов из семьи после рождения особенного ребенка. В неполных материнских семьях воспитательные, хозяйственно-бытовые и другие функции берет на себя единственный родитель – мать. Воспитание детей в одиночестве является сложной задачей особенно, если в семье не один ребенок, и они разного пола.

В другом исследовании, описывающем психокоррекцию поведенческих нарушений у подростков, отмечается, что «недостатки семейного

воспитания препятствуют формированию самостоятельности и могут вызвать не только личностные проблемы, но и поведенческие» [3, с. 37]. Так, гиперопека со стороны родителей, недостаток поддержки, авторитарное воспитание и конфликты в семье могут привести к возникновению личностных и поведенческих проблем.

На наш взгляд, представляют интерес недавние психологические исследования, в которых подчёркнута значимость роли отца в процессе воспитания детей. Так, Ю.А. Сыченко [14] отмечает, что родительское отношение отцов к детям разного пола различается. Они в большей степени суровы к мальчикам, так как в обществе к мужскому полу предъявляются более серьезные требования. Однако в родительском отношении отцов к девочкам присутствует другая особенность: они склонны применять менее суровые наказания к девочкам. Роль отца определяется характером взаимодействия с ребенком, особенностями складывающихся отношений в системе «отец – ребенок». В отношении отцов выделены черты, позитивно влияющие на развитие ребенка, которые также сочетаются с чертами, оказывающими потенциально негативное влияние. Недостаток отцовского участия в жизни ребенка или негативные особенности поведения отца могут сказаться на психическом развитии ребёнка. По мнению Н.А. Ивановой [10], для становления личности необходимо даровать опыт здоровых отношений с обоими родителями. Отец подчеркивает и поощряет качества у сына, которые присущи мужчине (решительность, смелость, выносливость), а модель женского поведения для дочери. Этой же точки зрения придерживается А.И. Котова [11], делая вывод, что отцы помогают формировать у сыновей мужской тип поведения и развивают в них смелость и решительность. В воспитании дочерей роль отца также очень важна, поскольку фигура отца служит образцом идеального мужчины и влияет на то, как девочка будет строить отношения с противоположным полом в будущем. В работе Т.А. Кошпаевой [12] подчеркивается значимость отцов в воспитании детей раннего возраста. Дети, чьи отцы заботились о них и уделяли особое внимание их «маленьким шажкам», растут наиболее чуткими. О воспитательной деятельности отца как факторе социального развития ребенка говорится в работе А.А. Ефимовой [9]. Автор представляет результаты анализа социального развития младших школьников отцами разных национальностей.

По нашему мнению, иногда возникает диссонанс между родительским дуэтом, ведь материнская любовь инстинктивна и безусловна, малыш чувствует ее с момента рождения, а любовь отца, скорее всего, обусловлена и проявляется тогда, когда ребенок оправдывает его ожидания. Отец учит и направляет ребенка в течение всей жизни. Отец является неким проводником для ребенка в социальный мир. Изучая отличительные особенности функций отца и матери в воспитании ребенка, В.В. Те [15] отмечает, что отец на протяжении жизни мальчика учит его стойкости и смелости, он для ребенка – воплощение эталона мужественности, поддержки и понимания. Отец учит сына побеждать и проигрывать в соревнованиях и играх, которые сам организывает и с удовольствием играет. Помимо тяжелой работы по дому, технических задач, в которых условно мужчинам могут быть больше, чем женщинам, папы учат сыновей логическому рассуждению, которое способно трезво и здраво разрешать ситуации, в которых нет места проявлению чрезмерных эмоций. Родители-мужчины

представляют модель поведения в семье, чтобы мальчики с детства осознавали значимость традиционных ценностей, защиту своего близкого круга, своих интересов и своего мнения. Отцы показывают отношение к противоположному полу. Преподносят с правильной точки зрения понятие полного уважения к женщинам для последующего создания своей крепкой и счастливой семьи. Мужчины демонстрируют свое «надежное плечо», предлагая помощь в решении проблем в сложных ситуациях. Они становятся опорой для своих семей и друзей, демонстрируя стабильность и надежность. Таким образом, мужчины доказывают свою силу и способность защитить близких от трудностей.

В случае воспитания дочери отцы ведут себя иначе. Мужчины с раннего детства девочек стараются привить нежность, мягкость. Чувство полноправной женщины в семье, забота и внимание необходимы дочерям для установления ценностей в своем мировоззрении. Они представляют девочкам пример мужчины и закладывают нормы в выборе спутника жизни. Во многом формируют сбалансированную самооценку и понимание отношения противоположного пола к себе на модели поведения с матерью дочери. Отец может помочь дочери развить уверенность в себе, научить ее быть независимой и ответственной.

Подводя итог нашему исследованию, необходимо подчеркнуть важную роль отца в процессе воспитания детей. В ходе анализа научных работ по данной проблеме особое внимание ученые уделяют роли отца в формировании психического развития ребенка. Как показывают данные исследования, воспитание со стороны отца очень важно для гармоничного развития личности детей разного пола. Отец-мужчина способен заложить те качества, которые восполнить самостоятельно трудно. Так, нехватка отцовского внимания или негативные аспекты его воспитания могут отрицательно сказаться на развитии личности ребенка. Отец играет ключевую роль в развитии определенных качеств, таких как решительность, мужество и выносливость у мальчиков, и в формировании модели женского поведения у девочек. Отец существенно влияет на развитие ребенка. Семейное воспитание – ключевая роль в формировании личности и успешности ребенка в будущем, поэтому необходимо уделять этому вопросу должное внимание.

Список литературы

1. Азимхонов Е.Б. Значение семейного воспитания в воспитании здорового ребенка / Е.Б. Азимхонов // Вестник науки. – 2022. – Т. 4. №3 (48). – С. 6–10. – EDN OCGBJS.
2. Бочанцева Л.И. Значение курса «Психология семьи и семейного воспитания» в формировании ценностного отношения студентов к будущей семье и браку / Л.И. Бочанцева // XXVII Ершовские чтения: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции (Ишим, 02–04 марта 2017). – Ишим: Филлиал ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» в г. Ишиме, 2017. – С. 53–55. – EDN ZGABHZ.
3. Бочанцева Л.И. Возможности групповых и индивидуальных средств психокоррекции поведенческих нарушений у подростков в условиях средней общеобразовательной школы / Л.И. Бочанцева // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2023. – №4. – С. 35–52. – DOI 10.18384/2949–5105–2023–4–35–52. – EDN NLGERO.
4. Бочанцева Л.И. Институты социализации личности: семья, школа, вуз / Л.И. Бочанцева, Е.С. Кузнецова // Столкновение традиционализма и модернизма как тренд развития русского общества: материалы круглого стола (Тюмень, 23 октября 2023 г.). – Тюмень: Государственный аграрный университет Северного Зауралья, 2023. – С. 34–40. – EDN XQBGYS.

5. Бочанцева Л.И. Психологические средства коррекции агрессивного поведения у подростков, воспитывающихся в проблемных семьях / Л.И. Бочанцева, М.А. Городилова // Проблемы современного образования. – 2019. – №5. – С. 48–62. – DOI 10.31862/2218–8711–2019–5–48–62. – EDN GMKANP.
6. Бочанцева Л.И. Психология семьи и семейного воспитания: учебно-методическое пособие / Л.И. Бочанцева – М.: Библио-Глобус, 2017. – 274 с. – ISBN 978–5–91292–177–3. – DOI 10.18334/9785912921773. – EDN YHNJOR.
7. Бубнова Л.И. Социализация как фактор становления личности и девиации ее поведения / Л.И. Бубнова // Философия образования. – 2006. – С. 178–182.
8. Волкова Е.В. Причины и особенности развития детей с нарушением интеллекта / Е.В. Волкова // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции (Тула, 17 ноября 2021 г.). – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 94–96. – EDN LVBTWV.
9. Ефимова А.А. Воспитательная деятельность отца как фактор социального развития ребенка младшего школьного возраста / А.А. Ефимова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2022. – №2 (58). – С. 105–112. – DOI 10.24888/2073–8439–2022–58–2–105–112. – EDN ZFOSMD.
10. Иванова Н.А. Роль отца в воспитании ребёнка / Н.А. Иванова // Альманах мировой науки. – 2021. – №9 (52). – С. 58–59. – EDN TJNBVN.
11. Котова А.И. Роль отца в воспитании ребенка / А.И. Котова // Академическая публицистика. – 2023. – №8–2. – С. 211–213. – EDN UEZGIZ.
12. Кошпаева Т.А. Влияние отца на развитие ребенка / Т.А. Кошпаева // Современные научные исследования и инновации. – 2020. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2020/04/92126> (дата обращения: 23.02.2024). – EDN BQZTTC
13. Собко В.В. Педагогическое влияние отцов на воспитание старшеклассников / В.В. Собко // Инновационная наука. – 2021. – №6. – С. 191–194. – EDN GZDVVDG.
14. Сыченко Ю.А. Родительское отношение отца к ребенку дошкольного возраста / Ю.А. Сыченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №66–3. – С. 377–381. – EDN MHBNOR.
15. Те В.В. Отличительные особенности функций отца и матери в воспитании личности ребёнка / В.В. Те // Вестник науки. – 2021. – Т. 4. №6 (39). – С. 45–51. – EDN IHKFXS.
16. Тумашов Е.Н. Значение семьи в становлении ценностных ориентиров молодого поколения / Е.Н. Тумашов, Л.И. Бочанцева // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 16 января 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 110–113. – EDN NMTYWC.

Федоров Александр Иванович

канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ГЕНДЕРНЫЕ УСТАНОВКИ И СТЕРЕОТИПЫ В СОВРЕМЕННЫХ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ БРАКАХ

***Аннотация:** участившееся в последнее время количество разводов в межнациональных семьях вызывает обоснованную тревогу. Одной из характерных особенностей межэтнических браков является наличие специфики ожиданий, установок брачной пары, которые имеют национальную окраску и часто не совпадают, или даже являются противоположными. В частности, люди разных национальностей по-разному относятся к внутрисемейным проблемам, имеют отличающиеся взгляды на пути их решения. В статье рассматриваются особенности гендерных установок и стереотипов в межнациональных браках Поволжского региона.*

***Ключевые слова:** межнациональный брак, гендерные установки, семейные конфликты, национальная идентичность.*

Изучение актуальных проблем семейных отношений, а также выявление значимых факторов, влияющие на благополучие семьи, сегодня как никогда востребованы. Актуальность и значимость исследований в этой области диктуется сегодняшней демографической обстановкой. Но профилактические, а тем более коррекционные мероприятия невозможно выработать без дополнительных знаний – необходимы тщательные, научно обоснованные исследования семьи и внутрисемейных отношений в их сегодняшнем звучании. Несмотря на то, что институту семьи и брака присущи стереотипность и преемственности традиций, необходимо признать, что сегодняшняя семья имеет существенные отличия от семьи, к примеру, 2000-х годов.

Семья как социальный институт в настоящее время переживает кризис. По данным Демографического ежегодника в последние годы количество разводов неуклонно растет, в результате чего в неполных семьях ежегодно остается более полумиллиона детей; более трети расторгнутых браков совершается фактически в фазе адаптации; количество разводов среди городского населения вдвое превышает количество разводов среди сельского. Ежегодно более 21% детей (от общего числа появившихся на свет) рождается у женщин, не состоящих в зарегистрированном браке.

Область семейных отношений – одна из самых сложных, характер которых определяется не только составом семьи, родственными и супружескими узами, но и общественно-экономическими и национальными условиями.

Социально-экономические процессы сказываются на семейной жизни не прямо и непосредственно, а преломляются сквозь призму индивидуальных психологических особенностей, личностных установок, качеств и умений, специфику взаимоотношений членов семьи, т. е. через психологические факторы. Как показывают социологические и психологические исследования, именно психологические факторы становятся определяющими среди прочих, влияющих на удовлетворенность семейной жизнью, прочность брака.

Общие, глобальные изменения типичных способов реагирования в обществе на те либо иные ситуации, способов общения, важнейших установок и семейных ценностей происходят сравнительно медленно и связаны с экономическим, социальным и культурным прогрессом общества. В современном урбанизированном обществе семья находится в условиях ярко выраженного смешения этнокультурных традиций. В последние годы резко возросла доля национально – смешанных семей, особенно в населенных пунктах мозаичного этнического состава. Наиболее активно этот процесс наблюдается в областях Среднего Поволжья с более динамичным движением населения (по данным Госкомстата России на территории Ульяновской области проживают представители более 80 национальностей; преобладают русские, татары, чуваша, мордва).

Межнациональный брак – это форма межличностных взаимоотношений между мужчиной и женщиной, которые граждански принадлежат к разным национальным общностям, исторически сложившимся в границах двух разных территориально-государственных образований.

Такие браки накладывает определенную совокупность обязанностей и предписаний на супругов с учетом этнической принадлежности, основанной на общности культуры, религии и традиций той социальной группы, с которой каждый из супругов себя осознает с момента рождения и обладает ее идентичностью, которая впоследствии служит социальной базой для действия в браке.

Разность и специфика традиционных, национальных культур, основанных на этнических особенностях и образе жизни тех наций, к которым относятся супруги, проявляется в межнациональном браке довольно активно и выражается на уровне повседневного взаимодействия.

Многие ученые считают, что различие культурных установок, стереотипы поведения и жизненных ценностей влияют на личную жизнь супругов, на взаимоотношения между супругами, коммуникацию и вследствие этого принято считать, что полиэтнические семьи менее устойчивы к тем или иным трудностям и проблемам возникающих в повседневной жизни.

Участившееся в последнее время количество разводов в межнациональных семьях вызывает обоснованную тревогу. При этом, как показывает практика, основная доля последствий конфликтов в межнациональных семьях ложится на плечи женщин и детей. Одной из причин увеличения числа проблем в межнациональных семьях является рост национального самосознания; если ранее различия между нациями не акцентировались, то сейчас зачастую наблюдается непринятие ценностей и норм супруга другой национальности. Гендерные установки и стереотипы у мужчин и женщин, принадлежащих к одной культуре, достаточно близки. Однако в межнациональных браках ситуация совершенно иная. К примеру, в татарских семьях постулируется роль лидера – мужчины («главенство мужчины – главы семьи – во всем»); женщине при этом отводится подчиненная роль.

Одной из характерных особенностей межэтнических браков является наличие специфики ожиданий, установок брачной пары, которые имеют национальную окраску и часто не совпадают, или даже являются противоположными. В частности, люди разных национальностей по-разному относятся к внутрисемейным проблемам, имеют разные взгляды на пути их решения.

В процессе нашего исследования в межнациональных семьях были определены основные области внутрисемейных конфликтов.

1. Рольевые конфликты (распределение лидерства в семье; роль отца, матери и пр.).

2. Разногласия в сфере воспитания детей.

3. Отвержение особенностей национальной культуры супруга (ритуалов, традиций).

4. Конфликты, которые не осознаются участниками как религиозно-национальные (глубинное неприятие норм и ценностей другой культуры).

5. Конфликты с прародительскими семьями.

Во многих современных семьях (однациональных и межнациональных) сохраняется статус главы семьи, но при этом меняется характер главенства. В настоящее время главой может быть любой взрослый член семьи независимо от пола, характера родственных отношений. Сегодня глава семьи – это уже не глава «по закону», а лидер, то есть человек, чье психологическое влияние признается добровольно. Материалы анкетирования семей различных национальностей показывают, что доля семей, где главой назван мужчина, достигает у русских в городской местности более 50%, в сельской – свыше 65%, у сельчан-чувашей – свыше 85%, у татар сельской местности – 100%. Жена же названа главой семьи в 30% опрошенных русских городских и в 26% русских сельских семей и всего в 7% сельских чувашских семей.

Любопытные ответы были получены в ходе беседы на вопрос о роли главы семьи. Большинство респондентов среди русских, татарских, чувашских и мордовских семей утверждали, что глава в семье должен иметь решающее мнение, авторитетность в решении различных семейных вопросов, 100% респондентов из однациональных татарских семей указали «главенство мужчины – главы семьи – во всем» (в этом просматривается некоторая сохранность патриархальных семейных традиций). Так же они уделяют большое внимание роли главы семьи в руководстве хозяйством, в распоряжении семейным бюджетом. В смешанных чувашско-татарских, русско-татарских, мордовско-татарских семьях чаще всего главою семьи называют мужчину (отца, мужа). В таких семьях сохраняются еще некоторые элементы традиционного этикета: подчеркивается престиж мужчины, главы семьи, но при гостях, невестка старается показать почтительность свекру и свекрови и т. п.). Но это не означает, что женщина в этих семьях имеет приниженное положение. У всех национальностей в семье она равноправна, свободна, а в ряде случаев более авторитетна, чем мужчина (на результатах анкеты – мордовско-чувашские семьи и русские семьи), но за исключением татарских семей, где главой семьи по-прежнему остается мужчина (100%), (значимый результат «да» = 0,84; при ответе «нет» = 0,75).

При выборе национальности детей накладывают отпечаток по-прежнему особенно этнической среды проживания, однако начинает сказываться и проводимая сегодня политика сохранения в памяти национальностей знания родного языка, своих этнических корней, культуры.

Соотношение отцовства и материнства – один из аспектов более общей полоролевой дифференциации. Традиционная модель половой дифференциации – имманентная «инструментальность» мужского и «экспрессивность» женского поведения, которая лежит в основе разделения внесемейных и внутрисемейных, а также отцовских и материнских функций.

Отношение родителей к ребенку в межнациональных браках зависит как от их собственного, так и от его ребенка, возраста и пола. Отцы и матери неодинаково воспринимают и относятся к сыновьям и дочерям. Кроме того, их взаимоотношения зависят от конкретных социальных условий. Исторические данные показывают, что это – продукт длительного и противоречивого исторического развития.

В восточных культурах, где строгий родительский контроль превалирует – он воспринимается детьми и подростками как норма, как родительская заботливость. У других наций – мордва, чуваша, русские – преобладает более либеральное (снисходительное) воспитание, соответственно строгий контроль воспринимается детьми как отвержение и отсутствие любви.

Список литературы

1. Айгумова З.И. Психология бизнitchеских семейных отношений: монография / З.И. Айгумова. – М.: Прометей, 2016. EDN YSFWIR
2. Корнюх А.О. Межнациональный брак в контексте изучения трансформационных изменений института семьи и брака / А.О. Корнюх // Альманах современной науки и образования. – 2014. – №12 (90). – С. 62–64. EDN RAVNJP
3. Купелян А.А. Проблема супружеских взаимоотношений в полиэтнических семьях / А.А. Купелян // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты: сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей / ред. Т.М. Сигитов. – Пермь: ИП Сигитов Т.М., 2018. – С. 75–77. EDN YRWKOO
4. Сикевич З.В. Социология и психология национальных отношений / З.В. Сикевич. – СПб., 1999. – EDN SDVIMR
5. Шабалина Л.П. Структура и быт семьи народов среднего Поволжья / Л.П. Шабалина. – М., 1997.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕМ И СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Брагина Елена Александровна

канд. психол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

Фахрутдинова Гузьяль Расимовна
магистр, учитель

ОГКОУ «Школа для обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья №39»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ИТОГИ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

***Аннотация:** в статье показано, что коррекция эмоциональной сферы младших школьников с легкой умственной отсталостью оказала существенное позитивное влияние на умения выражать собственные эмоции и различать эмоции других людей, дифференцировать эмоциональные состояния, на способность контролировать эмоции и их интенсивность в учебной деятельности, на самоконтроль и адекватность эмоций в общении с взрослым. Вместе с тем существенного изменения эмоциональных проявлений во взаимодействии со сверстниками добиться не удалось, однако уровень эмоционального контроля эмоций в общении со сверстниками приблизился к аналогичному показателю в учебной деятельности.*

***Ключевые слова:** младшие школьники с легкой умственной отсталостью, выражение, распознавание эмоций, дифференциация эмоций, самоконтроль, адекватность эмоциональных реакций, интенсивность эмоциональных реакций.*

В АООП.1 ФГОС обучающихся с умственной отсталостью в качестве первостепенных коррекционных задач определены такие, как гармонизация психоэмоционального состояния младшего школьника, формирование позитивного отношения к своему «Я», повышение уверенности в себе, развитие способности к эмпатии, сопереживанию, что выступает необходимой основой формирования коммуникативных умений и навыков, продуктивных межличностных отношений, и, следовательно, – социализации.

В многочисленных исследованиях особенностей эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью, как ставших уже классическими, так и современных, установлены инертность эмоциональных процессов и, соответственно, плохая переключаемость, ограниченность и поверхностность

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

эмоциональных проявлений, слабая дифференцированность и крайняя поляризованность переживаний, отсутствие адекватной модуляции эмоций, эгоцентризм, высокая тревожность, склонность к аффективным вспышкам и, в целом – значительная недостаточность эмоциональной саморегуляции, ее несоответствие возрастным характеристикам нормотипичных детей [6–7, 9]. И.М. Бгажнокова констатирует, с одной стороны, связь эмоциональных особенностей ребенка с умственной отсталостью со структурой и глубиной первичного дефекта, а с другой – компенсаторный потенциал его психики и значительные возможности адекватной коррекционной работы [3]. Важно подчеркнуть, что коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью способствует формированию их коммуникативных умений, включающих как необходимый компонент умения аффективно-коммуникативные (эмпатию, умение учитывать эмоциональное состояние партнера и проч.) [4]. Таким образом, коррекция негативных особенностей эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью создает основу для расширения возможностей их социальной адаптации и социализации.

В нашем исследовании представлены результаты реализации программы коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие эмоционально-волевой сферы младших школьников с легкой умственной отсталостью. В исследовании приняли участие 10 младших школьников с легкой умственной отсталостью 2 и 3 классов. Эти дети постоянно проживают в детском доме-интернате для умственно отсталых детей «Родник» в Ульяновской области. Для учебы их возят в Салмановскую среднюю школу Ульяновской области, где они обучаются на основе АООП 1 ФГОС обучающихся с умственной отсталостью в отдельном классе, но имеют возможность общаться с нормотипичными сверстниками.

Коррекционно-развивающая работа включала предварительную диагностику особенностей эмоционально-волевой сферы детей, реализацию коррекционно-развивающей программы и диагностику итоговую.

В качестве диагностического инструментария нами были выбраны следующие методики: карта наблюдения за детьми, разработанная на основе методики «Оценка эмоциональных состояний и реакций детей» М.К. Бардышевской, позволяющая оценить интенсивность эмоций ребенка в учебной ситуации, в общении с взрослым и сверстниками, адекватность и самоконтроль эмоциональных проявлений [2], методика «Домики» (О.А. Орехова), использовавшаяся в целях диагностики умения ребенка различать эмоции и эмоциональные переживания [5], методика «Диагностика эмоциональной сферы ребенка» (Л.П. Стрелкова), выявляющая способность ребенка выражать ту или иную эмоцию и распознавать проявление эмоций у других людей [8].

Задачи коррекционно-развивающей программы были определены на основе современных научных представлений о типологических и возрастных особенностях эмоциональной сферы детей с легкой УО соответствующего возраста и предварительной психологической диагностики индивидуальных особенностей тех учеников, которые были вовлечены в ее реализацию. В частности, мы опирались на рекомендации, сформулированные Т.П. Артемьевой, считающей необходимым развивать у умственно отсталых детей умение осознавать, как собственные эмоции, и так и эмоциональные

состояния других людей [1]. В результате были сформулированы следующие основные задачи коррекционно-развивающей работы:

- снижение негативного эмоционального фона в учебной деятельности и во взаимодействии со сверстниками;
- развитие умений как распознавать эмоции партнеров по взаимодействию, так и выражать более широкий спектр собственных эмоциональных реакций;
- формирование опыта позитивного взаимодействия со сверстниками и развитие умения контролировать собственные эмоциональные реакции.

Программа коррекционной работы включала методы арт-терапии, позволяющие снижать напряженность, интенсивность негативных переживаний и тем самым повышать возможности самоконтроля, а также создавать на занятиях положительный эмоциональный настрой; психогимнастические упражнения, направленные на развитие умений проявлять эмоции в различных ситуациях, а также распознавать их, как на картинках, так и у своих сверстников, принимавших участие в программе; игры с правилами, нацеленные на развитие самоконтроля; игры, требующие согласования действий или помощи в совместной деятельности.

Занятия проводились один раз в неделю в течение 4,5 месяцев.

Сопоставление результатов предварительной и итоговой диагностики позволило сформулировать основные результаты проведенной работы.

Заметный позитивный сдвиг показателей установлен по результатам методики способности адекватно выражать свои эмоции и распознавать эмоции других (методика Л.П. Стрелковой): значения Т-критерия равны 1, $p \leq 0,006$ и 3, $p \leq 0,008$, соответственно.

Достоверно значимое улучшение показателей дифференциации эмоциональной сферы младших школьников с легкой УО обнаруживает и сопоставление результатов первичной и итоговой диагностики на основе методики «Домики» (О.А. Орехова): значение Т-критерия Вилкоксона равно 6 при $p \leq 0,05$. Отметим, что наблюдения показали, кроме того, значительное улучшение эмоционального состояния детей, как в ходе исследования, так и, в целом, в интернате.

Менее обнадеживающие результаты получены при сопоставлении данных методики М.К. Бардышевской на предварительном и итоговом этапе (таблица 1).

Таблица 1

Результаты методики «Оценка эмоциональных состояний и реакций детей» на предварительном (I) и итоговом (II) этапах исследования

| | Учебная деятельность | | Общение с взрослым | | Общение со сверстником | |
|--|----------------------|-----|--------------------|-----|------------------------|-----|
| | I | II | I | II | I | II |
| Интенсивность эмоциональных проявлений | 2,4 | 2,2 | 1,8 | 1,6 | 2,5 | 2,3 |
| Адекватность эмоциональных проявлений | 1,3 | 1,1 | 1,4 | 1,2 | 1,6 | 1,4 |
| Контроль эмоциональных проявлений | 2,7 | 2,4 | 2 | 1,6 | 2,8 | 2,6 |

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

Примечание: чем ниже балл, тем менее интенсивно проявляется эмоция, тем она более адекватна и тем более выражен самоконтроль эмоциональных реакций.

Отмечается определенное улучшение всех показателей, однако достоверные позитивные изменения Т-критерий Вилкоксона фиксирует только для показателей интенсивности и самоконтроля эмоций в учебной деятельности, а также показателей самоконтроля и адекватности эмоциональных реакций в общении с взрослыми: значения Т-критерия равны 8,5 для обоих показателей эмоциональных проявлений в учебной деятельности и 10 и 6 для отмеченных показателей в ситуациях взаимодействия с взрослыми, соответственно. Все значения Т-критерия достоверны при $p \leq 0.05$. Таким образом, в ситуации учебной деятельности увеличилось число детей со средней интенсивностью проявления эмоций и уменьшилось количество детей с бурными проявлениями эмоциональных реакций. Значительно увеличилось количество детей, которые могут изредка контролировать и регулировать свои эмоциональные реакции в учебной ситуации без вмешательства взрослого: с 30% на этапе предварительной диагностики до 60% на этапе диагностики итоговой. Во взаимодействии с взрослыми существенно возросли способность к эмоциональному самоконтролю и адекватность эмоциональных реакций. Однако ни предварительная, ни итоговая диагностика не выявили детей с высоким уровнем контроля эмоциональных реакций во всех трех исследуемых ситуациях.

Дополнительные факты для анализа дает применение Т-критерия Вилкоксона для показателей методики М.К. Бардышевской в различных ситуациях на этапах предварительной и итоговой диагностики (таблица 2).

Таблица 2

Значения Т-критерия Вилкоксона для показателей методики М.К. Бардышевской на этапе предварительной (I) и итоговой (II) диагностики

| | В учебной деятельности / во взаимодействии с взрослым | | В учебной деятельности / во взаимодействии со сверстником | | Во взаимодействии с взрослым / во взаимодействии со сверстником | |
|---------------|---|----------------|---|----------------|---|-------------------|
| | I | II | I | II | I | II |
| самоконтроль | 10 * 2,7 / 2 | 10 * 2,4 / 1,6 | 9 * 2,7 / 2,8 | 19 / 2,4 / 2,6 | 10 * 2 / 2,8 | 3 ** / 1,6 / 2,6 |
| адекватность | 9 * 1,3 / 1,4 | 9 * 1,1 / 1,2 | 9 * 1,3 / 1,6 | 10 * 1,1 / 1,4 | 8,5 * 1,4 / 1,6 | 8,5 * / 1,2 / 1,4 |
| интенсивность | 10 * 2,4 / 1,8 | 27 / 2,2 / 1,6 | 10 * 2,4 / 2,5 | 9 * 2,2 / 2,3 | 6 * 1,8 / 2,5 | 12 / 1,6 / 2,3 |

Примечание: * - $p \leq 0.05$, ** - $p \leq 0.01$.

Обратим внимание, что самоконтроль эмоциональных реакций во взаимодействии с взрослым значительно превышает соответствующий показатель, как в учебных ситуациях, так и во взаимодействии со сверстниками

и до, и после проведения коррекционной работы. Кроме того, показатель самоконтроля эмоций в учебных ситуациях на этапе итоговой диагностики существенно не отличается от аналогичного показателя в общении со сверстниками, хотя первоначально различие этих показателей было значимым в пользу первого. Этот результат позволяет говорить о том, что самоконтроль эмоций во взаимодействии со сверстниками по результатам коррекционной работы «подтягивается» к уровню эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности.

Результаты, представленные в таблице 2, демонстрируют также большую адекватность эмоциональных проявлений в учебной деятельности по сравнению с ситуациями общения, как со сверстниками, так и с взрослыми. При этом эмоциональные реакции во взаимодействии с взрослыми достоверно более адекватны по сравнению с проявлениями эмоций в общении со сверстниками.

Наконец, интенсивность эмоциональных реакций в учебной деятельности по результатам итоговой диагностики существенно снижается, приближаясь к аналогичному показателю в общении с взрослыми, и одновременно значимо ниже соответствующего показателя в общении со сверстниками, как до проведения коррекционной работы, так и после ее завершения.

Корреляционный анализ показателей методик М.К. Бардышевской и Л.П. Стрелковой обнаружил на этапе итоговой диагностики достоверные значения коэффициента корреляции r_s Спирмена между показателем распознавания эмоций, с одной стороны, и показателями адекватности эмоциональных реакций в общении с взрослыми ($r_s = 0,64, p \leq 0,05$) и интенсивности эмоций в учебной деятельности ($r_s = 0,649, p \leq 0,05$), с другой. Улучшение распознавания эмоций, таким образом, в первую очередь проявилось в адекватности реагирования на эмоциональные проявления взрослого, в том числе – в учебной деятельности.

Кроме того, если на этапе первичной диагностики корреляция показателей контроля эмоций в учебной деятельности и в общении со сверстниками была незначимой ($r_s = 0,298$), то на этапе диагностики итоговой корреляция этих показателей оказалась значимой и довольно высокой: $r_s = 0,758, p \leq 0,05$. Мы рассматриваем этот результат как эффект коррекционной работы, позволившей расширить возможности эмоциональной саморегуляции, достигнутые в сфере учебной деятельности, на сферу взаимодействия со сверстниками.

Обобщая результаты проведенной коррекционной работы, отметим, что наибольший ее эффект проявился в сфере учебной деятельности – в улучшении контроля эмоций и снижении их интенсивности. Одновременно наблюдалось улучшение показателей саморегуляции и адекватности эмоциональных реакций во взаимодействии с взрослым, что мы связываем с развитием способности различать эмоции других людей и, следовательно, более адекватно на них реагировать.

Однако несмотря на то, что в коррекционной программе немало упражнений было нацелено на развитие самоконтроля эмоций и согласование действий с партнерами в игре, в интенсивности, адекватности и самоконтроле эмоциональных проявлений младших школьников с умственной отсталостью во взаимодействии со сверстниками существенных изменений не произошло. Тем не менее, позитивным результатом

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

коррекционной работы можно считать отмеченное выше приближение уровня самоконтроля эмоций в общении со сверстниками к уровню их самоконтроля в учебной деятельности. Разумеется, интенсивность, адекватность и самоконтроль эмоциональных реакций в учебной деятельности формируются не только в коррекционной работе, но и собственно на учебных занятиях, в то время как развитие самоконтроля эмоциональных проявлений в общении со сверстниками требует в случае младших школьников с легкой умственной отсталостью дополнительных усилий и более длительной целенаправленной коррекционной и воспитательной работы.

Список литературы

1. Артемьева Т.П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития / Т.П. Артемьева // Специальное образование. – 2016. – №1 (41). – С. 5–15. – EDN VRDGKH
2. Бардышевская М.К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учебное пособие / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский – М.: Когито-Центр, 2019. – 283 с.
3. Бгажнокова И.М. Программы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью / И.М. Бгажнокова // Дефектология. – 1994. – №1. – С. 11–18.
4. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Р. Мунирова. – М., 1992. – 17 с. – EDN ZKBUTT
5. Орехова О.А. Методика «Домики»: диагностики эмоциональной сферы и прогноз адаптации ребенка / О.А. Орехова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AVrDr> (дата обращения: 21.03.2024).
6. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн – М.: ИОИ, 2016. – 228 с.
7. Рудзинская Т.Ф. Обзор современных исследований проблемы развития эмоционально-волевой сферы умственно-отсталых детей / Т.Ф. Рудзинская, А.М. Порошина // Инклюзия в образовании. – 2021. – Т. 6. №1 (21). – С. 113–124. – EDN PJAWYV
8. Стрелкова Л.П. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры / Л.П. Стрелкова – М.: Академия, 1999. – 48 с.
9. Шаповалова О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О.Е. Шаповалова. – Н. Новгород, 2006. – 47 с. EDN NJWGW

Бутова Людмила Александровна
старший преподаватель
Крутилина Мария Алексеевна
студентка

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
г. Липецк, Липецкая область

СПЕЦИФИКА И ОПТИМИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** в статье анализируются вопросы специфики и оптимизации развития черт личности в подростковом возрасте, который является одной из самых сложных критических эпох в онтогенезе человека. Представлены результаты проведенного теоретического исследования, анализа и сравнения особенностей развития и изменений черт личности нормотипичных подростков и подростков с ЗПР. Обозначена необходимость изучения, анализа и обобщения практических исследований авторов, которые занимались разработкой методов и средств работы по оптимизации развития черт личности подростков, которые можно было бы эффективно применять в работе с подростками с ЗПР. Рассматривается возможность использования упражнений на «интенсивное пространственное взаимодействие» и на новый сенсорный опыт психогимнастических упражнений, игровых методов, изобразительных игр, проективных методик рисуночного и вербального типов, метода групповой рефлексии и обмена опытом.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, подростковый возраст, черты личности, оптимизация черт личности, упражнения на «интенсивное пространственное взаимодействие», психогимнастические упражнения, игровые методы, метод групповой рефлексии, метод обмена опытом.*

На каждом этапе онтогенетического развития человек приобретает ряд личностных особенностей в виде качеств и свойств, которые в дальнейшем являются фундаментом для возникновения новых образований личности. На протяжении всей жизни человека его личность и личностные особенности меняются под воздействием времени, окружения и образования.

Подходя к раскрытию термина «черты личности» или «личностные особенности», следует отметить, что в настоящее время единой общепринятой трактовки термина не выделено. Так, Р.С. Немов дает определение черт личности, согласно которому они представляют собой «устойчивые, прижизненно сформированные, относительно автономные психофизиологические образования, которые определяют характерное для человека мышление и поведение» [1, с. 201]. Он описывает разные типы черт личности: врожденные, приобретенные черты, базисные (или еще их определяют как основные) черты, обобщенные черты, центральные черты, поверхностные черты, общие

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

черты, уникальные черты, компенсаторные черты; динамическая, темпераментальная черта личности [1].

Одной из самых сложных критических эпох в онтогенезе человека, когда осуществляется формирование, изменение определенных черт личности, является подростковый возраст. Он охватывает границы от 9–11 до 14–15 лет и приходится на период обучения ребенка в средней школе. Как пишет Л.И. Божович, на протяжении этого возраста перестраиваются ранее сложившиеся психологические структуры и возникают новые, начинающие свое развитие [5].

В этот период изменяются мотивы и потребности, стремления, отношение к обществу, социальным группам, себе и своему будущему. Повышается социальная активность, развивается способность к рефлексии, осознанию своего внутреннего мира и личностных качеств. Активно формируются самооценка и самосознание. Подростки стремятся иметь собственное мнение. Их поведение в некоторой мере зависит от особенностей самооценки. Рост самосознания приводит к большей требовательности к себе и окружающим.

У подростков возникает чувство взрослости. Они начинают относиться к себе как к взрослым, ощущают себя в некоторой степени взрослыми. Испытывают потребность в признании миром взрослых своей самостоятельности. Усиливается самостоятельность в поведении, формируется умение налаживать деловые контакты, договориться о совместных делах, распределять обязанности [6].

Своевременное развитие особенностей личности, ее черт, характеристик влияет на гармоничное, всестороннее развитие подростка. Из-за возможного наличия нарушений и патологий личностные характеристики оказываются либо неразвитыми, либо развитыми не в полной мере. Осложнить картину может наличие у подростка задержки психического развития. В свою очередь, адекватно сформированные черты личности подростков с ЗПР положительно влияют на их социализацию и интеграцию в общество, на формирование адекватных представлений о будущем, выстраивание жизненных целей.

Т.Н. Васильева и Е.Е. Дмитриева пишут, что у подростков с задержкой психического развития отмечается недостаточная познавательная активность, быстрая утомляемость и истощаемость. Это препятствует их адекватному обучению и развитию, приводит к проявлениям раздражительности, вспыльчивости, агрессивности, либо, наоборот, вялости и пассивности [2]. Из-за недостатка самоконтроля и самоанализа, эмоциональной поверхностности подростки бывают склонны к конфликтности, враждебности. С трудом могут справиться с конфликтными ситуациями.

Они излишне внушаемы, подвержены отрицательным внешним влияниям. Часто неспособны к выработке устойчивого жизненного стереотипа к преодолению трудностей. Это определяет их неспособность адекватно оценить ситуацию, склонность преувеличивать свою удачность, слабо реагировать на неуспехи. У них часто бывает завышена самооценка, снижен уровень тревожности, неадекватный уровень притязаний. Это говорит о неадекватном формировании у них отношения к себе, самосознания, жизненной стратегии [4].

Нарушается у подростков и формирование отношений с людьми и обществом, т. е. затрудняется развитие коммуникативных навыков, формирование гражданской ответственности, общественной интегрированности, чувства долга. В межличностных отношениях наблюдается беспечность. Вследствие склонности недооценивать драматичность или сложность ситуации подросток может совершать отрицательные поступки, даже не воспринимая их как отрицательные.

Кроме того, неправильное воспитание, недостаток эмоциональных отношений с родителями, неблагополучие в школе, которые часто сопровождают подростков с ЗПР, приводят к отвержению ими собственного «Я» и глобальному отвержению мира социальных отношений.

Как отметила Г.Е. Сухарева, для подростков с задержкой психического развития характерна «психическая неустойчивость», относящаяся к нарушениям поведения. У них не сформирована своя линия поведения, способности к волевому усилию, стойким привязанностям. Они склонны руководствоваться в поступках эмоцией удовольствия. Из-за этого проявляется снижение потребности к участию в общественной жизни, к совершенствованию образа жизни, сексуальная незрелость личности, неустойчивость морально-нравственных установок.

Чем раньше подросткам будет оказана коррекционная психолого-педагогическая помощь, тем лучше прогноз формирования их личности и социализации. Для этой цели должна быть организована целенаправленная работа по оптимизации специфики черт личности подростков с задержкой психического развития. Оптимизация представляет собой прогрессивный способ организации, управления, поддержки, содействия развитию (функциональному) некоторой системы, субъекта для достижения идеального состояния наиболее экономным и конструктивным путем [8]. Так, оптимизацию черт личности подростков с задержкой психического развития можно представить как организацию деятельности по развитию их личности, направленную на достижение желательного, идеального состояния и уровня развития личности.

Работа по оптимизации черт личности подростков с задержкой психического развития должна основываться на соблюдении ряда принципов, которые направлены на преодоление и/или ослабление недостатков в их психическом развитии. Среди таких принципов стоит выделить следующие.

1. Принцип приоритетности интересов подростка обеспечивает учет его индивидуальных образовательных потребностей.

2. Принцип системности обеспечивает единство всех элементов психологической и педагогической коррекционной работы: цели и задач, направлений, содержания, форм, методов и приемов организации, взаимодействия участников.

3. Принцип непрерывности обеспечивает проведение психологической работы на всем протяжении обучения с учетом изменений в личности.

4. Принцип комплексности коррекционного воздействия предполагает необходимость всестороннего изучения подростков и предоставления квалифицированной помощи специалистов разного профиля.

5. Принцип сотрудничества с семьей обеспечивает активное участие семьи в процессе развития подростка и его интеграции в общество.

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

На основе разработок, программ разных авторов можно выделить основные методы и средства, которые можно использовать в коррекционно-развивающей работе по оптимизации специфики черт личности подростков с задержкой психического развития. К таким методам, средствам и приемам работы относятся.

1. Упражнения на «интенсивное пространственное взаимодействие» (по А.Г. Лидерс). Используются в тренинге личностного роста подростков. Обеспечивают взаимодействие подростков при выполнении общей игровой задачи в условиях, соответствующих естественной подростковой жизнедеятельности. Способствуют решению задач по улучшению навыков общения и взаимодействия, по группообразованию, по созданию благоприятной позитивной атмосферы в процессе занятия и взаимодействия подростков друг с другом. Также позволяет повысить активность подростков на занятии, естественным образом включить их в предлагаемую деятельность, избегая сопротивления, которое можно наблюдать, когда какая-то часть подростков предпочитает оставаться на своих местах и не участвовать в занятии вместе с остальными.

2. Упражнения на новый сенсорный опыт (по А.Г. Лидерс). Позволяют подростку получить новый сенсорный опыт в психологически комфортной ситуации, которая располагает к участию в коррекционно-развивающей работе, а после этого поделиться с другими собственными ощущениями и переживаниями, получив обратную связь. В таких упражнениях подростка специально ставят в ситуацию, в которой он получает возможность получить относительно новый для себя опыт восприятия и ощущения, а затем предлагают в комфортной атмосфере и свободной форме рассказать, что он при этом чувствовал. Предлагается поведать об испытанных ощущениях, переживаниях, о происшедшем в целом, о том, что увидел и услышал подросток. Затем обеспечивается получение обратной связи, что является важным обстоятельством, позволяющим подростку получить обратную связь о собственных переживаниях, услышать, что ни он один, а другие подростки тоже сталкивались с подобными ситуациями и что они при этом чувствовали, ощущали, переживали.

3. Упражнения по эмоциональной гимнастике и изобразительные игры (по А.Г. Лидерс). Обеспечивают возможность свободно демонстрировать и научиться распознавать эмоциональные состояния другого человека, быть внимательными к эмоциональному состоянию людей. Позволяют корректировать эмоциональную поверхностность, склонность не формировать стойкие привязанности, сниженный интерес к миру социальных отношений, которые присущи подросткам с задержкой психического развития. Положительно влияют на развитие социальной перцепции, способностей к распознаванию и пониманию эмоций и чувств другого человека, к дифференцированию и пониманию собственных эмоций, их правильному и конструктивному выражению. Обогащают знания об эмоциях, чувствах, переживания человека. Повышают чувствительность к вербальной и невербальной экспрессии другого человека, развивают способность замечать нюансы переживаний, которые выражаются в речи, мимике, позах и т. д. Учат быть более чутким к чувствам, переживаниям, внутреннему миру другого человека [9].

4. Игровые методы, проективные методики рисуночного и вербального типов, психогимнастические упражнения (по Л.Ф. Анн, А.Г. Грецову).

Имеют целью саморазвитие личности подростков, осознание ими своих сил и индивидуальности, повышение представлений о собственной значимости, формирование мотивации самовоспитания и саморазвития. Способствуют развитию умения принимать и в конструктивной форме давать обратную связь, которая является важным инструментом самопознания, поскольку нередко в конце применения любого их перечисленных методов проводится обсуждение (выполненного рисунка, сложности выполнения того или иного задания, полезности задания и т. д.) [1, 7].

5. Метод групповой рефлексии (по И.В. Вачкову). Используется для подведения итога упражнений и игр и в конце занятия, позволяет задействовать творческие ресурсы подростков, проявлять им способности к анализу, самоанализу и рефлексии, свободно выражать свои мысли, повышать уверенность в себе. Благодаря данному методу процесс самораскрытия подростков происходит более непринужденно, легко. Применение данного метода способствует повышению сплоченности группы, развитию умений воспринимать, понимать и оценивать другого человека и самого себя, свою группу. Совершенствуются способности подростков к самоанализу, развивается умение смысловой и безоценочной интерпретации себя и других.

6. Метод обмена опытом (по И.В. Вачкову). Имеет целью актуализацию событий, сыгравших важную роль в жизни подростков (это могут быть события, сопровождавшиеся положительными или отрицательными эмоциями). Способствует развитию умения принимать и в конструктивной форме давать обратную связь, которая является важным инструментом самопознания. Зачастую посредством организации дискуссии, обсуждения обеспечивается актуализация произошедшего события, возможность поделиться переживаниями по поводу произошедших событий, волнующих подростка. Позволяет подростку получить обратную связь о собственных переживаниях, услышать, что ни он один, а другие подростки тоже сталкивались с подобными ситуациями и что они при этом чувствовали, ощущали, переживали [3].

Представленные методы, средства и приемы разнообразны по своему содержанию, многофункциональны по своим целям и задачам. Их активно можно использовать в коррекционно-развивающей работе по оптимизации специфики черт личности подростков с задержкой психического развития, они доступны по содержанию и уровню сложности для подростков данной категории ОВЗ. Просты в подготовке и проведении. Их можно сочетать и использовать в различных комбинациях в пределах одного коррекционно-развивающего занятия.

Таким образом, оптимизация черт личности подростков с задержкой психического развития представляет собой организацию деятельности по развитию личности подростка, направленную на достижение желательного состояния и уровня развития личности. Из-за особенностей развития у них часто нарушено формирование многих качеств и черт личности. Часто завышена самооценка, низкая коммуникабельность и социальная активность. Они склонны попадать в конфликтные ситуации, неадекватно относиться к трудностям и неудачам. Поэтому работа по оптимизации их черт личности важна, своевременное и целенаправленное ее проведение способствует эффективной коррекции их личностных черт, их активной и адекватной социализации. В рамках работы по оптимизации черт личности подростков с ЗПР широко применяются: упражнения на «интенсивное

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

пространственное взаимодействие» и на новый сенсорный опыт, упражнения по эмоциональной гимнастике и изобразительные игры, игровые методы, проективные методики рисуночного и вербального типов, психогимнастические упражнения, метод групповой рефлексии и обмена опытом.

Список литературы

1. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2021. – 273 с.
2. Васильева Т.Н. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Т.Н. Васильева, Е.Е. Дмитриева. – СПб.: Речь, 2018. – 304 с.
3. Вачков И.В. Методы психологического тренинга в школе. Курс лекций / И.В. Вачков // Школьный психолог. – 2004. – №47. – С. 26–30.
4. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Владос, 2023. – 196 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2018. – 320 с.
6. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2023. – 512 с.
7. Грецов А.Г. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2021. – 415 с.
8. Деркач А.А. Акмеологический словарь / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2015. – 161 с.
9. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2019. – 249 с.
10. Немов Р.С. Общая психология. Теории личности: учебник и практикум для СПО / Р.С. Немов. – в 2 кн. Кн. 1. – М.: Юрайт, 2024. – 940 с.

Галкина Наталия Александровна
ассистент

Аликина Алина Александровна
студентка

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
г. Хабаровск, Хабаровский край

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ДИНАМИЧЕСКОЙ АФАЗИИ

Аннотация: в статье рассматривается понятие динамической афазии, освещаются эффективные методы восстановительного обучения при динамической афазии. Акцентируется внимание на том, что при динамической афазии основной задачей коррекционно-воспитательной работы является преодоление инертности речи. Авторы приходят к следующим выводам: комбинируя различные методы при динамической афазии, можно улучшить и восстановить у пациента навыки общения. Статья может быть интересна и полезна специалистам учителям-логопедам, дефектологам, а также студентам направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование».

Ключевые слова: динамическая афазия, восстановительное обучение, слово, восстановление речи, фраза.

Динамическая афазия – это расстройство речи на уровне предложений и чаще суцессивного высказывания. Она вызвана нарушением передней

части языковой области, расположенной перед областью Брока и задней частью правой лобной извилины, которая соответствует дополнительной моторной коре. Это одно из самых распространенных языковых расстройств, которое может возникнуть после инсульта или других повреждений головного мозга. Она характеризуется трудностями в понимании и выражении речи и потерей коммуникативных навыков. Восстановительное обучение играет важную роль в оказании помощи людям с динамической афазией в коррекции и развитии их коммуникативных навыков [4, с. 18].

Каждый пятый человек, перенесший инсульт, может столкнуться с осложнениями, связанными с афазией – состоянием, которое лишает его способности свободно общаться и ощущать себя уверенным в повседневной жизни. Афазия может вызывать у человека чувство беспомощности, отчаяния и лишения перспектив на будущее.

Основной задачей работы при динамической афазии является преодоление дефектов внутреннего речевого программирования.

Наиболее отчетливо при динамической афазии нарушаются монологическая речь и развернутый диалог. Простой же диалог может быть доступен больным этой группы, поскольку диалогическая речь, представляя собой по механизму цепь готовых речевых реакций. Больным этой группы доступны лишь те речевые процессы (фразы), в которых уже заложены готовые программы высказывания. Эти больные хорошо повторяют звуки, их последовательности, слова и предложения и не испытывают трудностей с произношением названий предметов, формульных фраз и словосочетаний [6, с. 24].

В работе по коррекции и восстановлению речи при динамической афазии, Л.С. Цветкова выделяет три основные задачи:

- 1) восстановление способности к планированию и программированию высказывания;
- 2) восстановление предикативности речи, то есть восстановление способности использовать глаголы в речи;
- 3) восстановление активности речи, то есть восстановление активной фразы.

Таким образом, основной упор в восстановительном обучении при динамической афазии, согласно Цветковой, делается на эти три задачи.

Л.С. Цветкова выделила 5 стадий восстановительного обучения при динамической афазии [5, с. 8].

1. На первом этапе обучения основной задачей является актуализация глагольных форм речи с целью расторможения использования стереотипных фраз. Основными методами на первом этапе являются: невербальные – настольные игры, ходьба под музыку, пантомима, рисование, шарды и др. Вербальные – невербальные – жестовое произношение, мелодекламация и др. Вербальные – словесные ассоциации, диалог, интонация (вопросы, восклицания, интонация рассказа) и т. д.

2. Основной задачей восстановительного обучения на втором этапе является восстановление предикативности речи и ее словарного запаса, а также функциональной связи слов во фразах со сложной структурой. Основными методами обучения на втором этапе являются метод реализации слова действия и метод полисемичных слов, восстанавливающий связь полисемичных предикатов.

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

Пример: Дождь (что делает?) → льет, идет, шумит, капает. Идет (кто? что?) → время, дождь, снег, человек.

3. Основная задача обучения на третьем этапе – восстановление более широких связей между словами путем введения их в другие смысловые значения. Основными методами работы на третьем этапе обучения являются: обогащение «семантической сетки» слов и обогащение предметных и функциональных связей ранее изученных слов (рисунк 1).

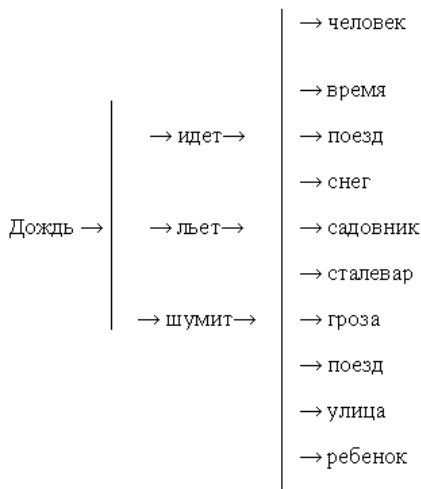


Рис. 1. Пример «сетки значений» предметно-функциональных связей, составляющих основу, скелет фраз и высказываний

4. Основная задача коррекционного обучения на четвертом этапе – вернуть связную речь и общий строй фраз.

Основными методами обучения на этапе 4 являются:

– завершение заданной фразы целиком (чтобы изначально не было выбора во фразе);

– использование внешних опор (фишки, картинки и т. д.);

– ритмичное отстукивание пальцами схем фразы.

5. Основная задача восстановительного обучения на пятом этапе – вернуть умение составлять целую сюжетную схему.

Основные приемы работы на пятом этапе:

– устное составление схемы предложения с опорой на сюжетную картинку;

– разбивка картинки на смысловые части;

– завершение начатого логопедом рассказа;

– составление собственной композиционной схемы на заданную тему и развитие на ее основе сюжета.

Методика восстановления речи при динамической афазии по М.К. Бурлаковой подразумевает следующее: при динамической

афазии основной задачей коррекционно-воспитательной работы является преодоление инертности речи. При первом типе – это преодоление дефектов внутреннего программирования речи, при втором – восстановление грамматических структур [1, с. 65].

Для восстановления экспрессивных навыков используются разнообразные методы, включающие следующее: выполнение заданий по восстановлению порядка слов в предложениях с нарушенной структурой речи (например, «весело, ребята, по, шлепают, лужам»), проведение упражнений на классификацию предметов по различным признакам («животные», «одежда», «посуда»; «круглые», «треугольные»; «стеклянные», «металлические» и т. д.). Также используются методы, основанные на прямом и обратном счете, вычитании 7 или 4 из 100.

Преодоление дефицита внутреннего программирования осуществляется путем создания для пациента внешней речевой программы с помощью различных внешних вспомогательных средств (схем, предложений, фишек и т. д.), постепенного уменьшения их количества и последующего складывания этой схемы внутрь. Двигая указательным пальцем от фишки к фишке, развертывая высказывания, пациент постепенно составляет фразы по сюжетной картинке, затем переходит к визуальному отслеживанию плана фраз, составленных без сопряженного моторного подкрепления, и в итоге составляет эти фразы без внешней поддержки, опираясь только на внутренний план фраз.

Использование сюжетных картинок и слов, входящих в состав вопроса, соответствующего ситуации, обсуждаемой на занятии, позволяет восстановить линейное развитие речи во времени. Так, на вопрос «Куда ты сегодня идешь?» пациент отвечает: «Сегодня я иду в библиотеку», «Сегодня я иду на концерт» и т. д., другими словами, они добавляют всего одно слово. Еще один прием восстановления структуры речи – использование вспомогательных слов. Количество слов, необходимых для формирования предложения, постепенно сокращается, и пациент может свободно добавлять слова и находить грамматические формы.

При динамической афазии, когда основным нарушением является продуцирование предложений, а не фраз, для внешней поддержки используется серия последовательных картинок, которые связаны общей сюжетной линией.

Речевая активность пациента повышается на этапе инсценировки, когда логопед создает специальные речевые ситуации, то есть, когда пациент контролирует диалог. Чтобы облегчить диалог, логопед заранее обсуждает с пациентом тему, дает вопросы, «ключевые» слова для использования в разговоре и план. Пациент также может вести беседу о творчестве писателей, художников, или композиторов, о произведениях искусства или о телевизионных программах. Пациента можно научить устно передавать просьбы логопеда другим людям [3, с. 52].

В случае легкой афазии логопед дает пациенту задание пересказать текст, сначала с развернутыми вопросами, а затем с ключевыми вопросами к отдельным абзацам текста, подкрепляя их планом, составленным из одного слова. Параллельно логопед дает пациенту задание составить самостоятельный план текста, сначала развернутый, затем сокращенный и свернутый. Наконец, опираясь на составленный план, пациент

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

пересказывает текст, не глядя на план. Таким образом, происходит усвоение плана пересказа.

Восстановление понимания при грубой афазии подразумевает под собой разговор о различных событиях дня, восстанавливает понимание ситуативной речи. Например, логопед задает вопросы пациенту и говорит: «Вы любите кинофильмы? Вам нравятся кинофильмы? Затем переходит к новой теме и задает следующий вопрос: куда вы сегодня пойдете? В этом случае логопед подчеркивает, что пациент сосредоточен на части, интонируя предикат. После этого пациент начинает использовать интонацию для общения.

Когда внимание окружающих к речи улучшается, это способствует восстановлению понимания и уменьшает трудности с переключением акустического восприятия с одного предмета на другой.

Параллельно с восстановлением экспрессивной речи пациент может выполнять пропущенные предлоги, наречия, глаголы, слоги и буквы в предложениях, составлять фразы в предложениях, отвечать на вопросы по предложениям, писать сочинения по набору картинок, заявления, доверенности, письма и т. д.

Таким образом, вся система восстановительно-образовательных методик для больных с динамической афазией, предложенная М.К. Бурлаковой [1, с. 64], направлена на восстановление речевой активности, самостоятельных и расширенных повествовательных способностей. Реализация предложенной коррекционной программы не только восстанавливает схему предложения и активное высказывание в целом, но и способствует устранению персевераций.

В процессе коррекции необходимо учитывать особенности каждого конкретного случая, такие как индивидуальные особенности пациента, тяжесть физического состояния и условия жизни. При восстановлении речи у пациентов с динамической афазией необходима предварительная работа вне речи. Поскольку афазия является системным расстройством, лечение всех аспектов речи проводится с учетом особенностей каждой языковой дисфункции при афазии.

В исследованиях афазии одним из главных вопросов является изучение различных форм этого состояния. Специалисты, занимающиеся изучением афазии, продолжают свои исследования с целью разработки и усовершенствования методов обучения и восстановления речи для людей с афазией.

Большой вклад по разработке принципов и приемов преодоления афазии внесли Э.С. Бейн, М.К. Бурлакова (Шохор-Троцкая), Т.Г. Визель, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова [2, с. 4].

Новым направлением в коррекции и реабилитации афазии является внедрение групповых методов игровой и арт-терапии, которые обладают психотерапевтическим эффектом, снижают тревожность, улучшают эмоциональное состояние и формируют правильные психосоциальные установки.

Восстановление языковых навыков после травмы или болезни зависит от множества факторов, которые могут оказывать влияние. В течение многих лет исследователи изучали неврологические, поведенческие, познавательные, лингвистические, психологические и социальные аспекты, которые могут быть важными в этом процессе.

Традиционные методы реабилитации афазии не всегда достигают значительных результатов, поэтому исследователи, активно работая над поиском более эффективных подходов к восстановлению нарушенных функций. Одним из таких методов является метод терапии принуждения, который был предложен Pulvermuller [7, с. 1621] и его коллегами. Этот метод предполагает, что пациент активно участвует в интенсивной практике нарушенной функции речи, такой как произнесение слов вслух, при ограничении использования альтернативных методов, например, жестикуляции. Использование этой техники позволило получить хорошие результаты в развитии устной речи у пациентов.

В рамках этой статьи следует упомянуть еще один метод – метод стрессовой терапии. Этот подход отличается тем, что его целью является восстановление возможности человека активно участвовать в жизни общества, а не только восстановление речи как высшей психической функции.

В процессе реабилитации афазий был отмечен положительный терапевтический эффект от использования музыки. В особенности, в ранний постинсультный период музыкотерапия способствует улучшению когнитивных функций, необходимых для восстановительного обучения, а также создает повышенный фон настроения, который способствует формированию более сильной мотивации к обучению.

Постоянное нарушение речи приводит к инвалидизации, лишая человека возможности выполнять множество социальных функций. В таких случаях реабилитация становится необходимостью. Рассмотренные методы восстановления нацелены на различные аспекты этой проблемы, и их комплексное применение поможет человеку адаптироваться к жизни с этим приобретенным нарушением.

Список литературы

1. Бурлакова М.В. Методика восстановления речи при динамической афазии по М.К. Бурлаковой / М.В. Бурлакова, Л.А. Жданова // Дети и родители. – 2017. – №5. – С. 63–68.
2. Галеева И.С. Коррекция речевого развития детей дошкольного возраста с афазией: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.С. Галеева. – М.: МПГУ, 2017.
3. Клишевич Н.Б. Особенности восстановления речи у детей с общим недоразвитием речи / Н.Б. Клишевич // Вопросы логопедии. – 2012. – №2. – С. 51–56.
4. Лурия А.Р. Нейропсихологический анализ решения задач. Нарушение процесса решения задач при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ, 1966; Воронеж: Модэк, 2010. – EDN QYARZR
5. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
6. Цветкова Л.С. Нейропсихология и афазия: новый подход / Л.С. Цветкова – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модэк, 2001. – 592 с.
7. Pulvermuller, F, Neininger, B., Elbert, T., Mohr, B., Rockstroh, B., Koebbel, P., and Taub, E. (2001). Constraint-induced therapy of chronic aphasia after stroke. *Stroke*, 32, pp.1621–1626.

Ганшин Роман Владимирович
магистрант

Научный руководитель

Романова Юлия Владимировна

канд. пед. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в статье рассматривается уникальность психологической обстановки в семье, в которой проживает ребенок с аутизмом. Автор обобщает выводы отечественных ученых о важности родительских отношений и особенностях взаимодействия между родителями и детьми с расстройством аутистического спектра. Освещаются особенности эмоциональной сферы и стиль воспитания в данном контексте.*

***Ключевые слова:** семья, расстройство аутистического спектра, воспитание, климат семьи, социализация, родительство.*

Одним из самых важных процессов в нашей жизни является социализация личности в обществе. Социализация подразумевает под собой освоение социальных правил, образцов поведения и норм. Особое значение в данном процессе отводится семье, так как именно она является первым и близким окружением личности.

Семейные взаимоотношения являются одним из основных факторов формирования психического здоровья детей. Семейный уклад оказывает огромное влияние на процесс их взросления. Под присмотром своих родителей дети получают первые знания о мире, осваивают базовые навыки общения и адаптации к социальной среде. Важно для всестороннего развития ребенка создать уютную атмосферу в доме, где будут царить мир и взаимопонимание между родителями, что, в свою очередь, формирует благоприятную среду для их воспитания и образования.

Если у ребенка существуют отклонения в физическом или психическом развитии, то роль семейного окружения оказывается еще более значимой, т. к. семья помогает ребенку адаптироваться в обществе с учетом его заболевания, а создание комфортной обстановки в семье позволяет ребенку чувствовать себя значимым, не ощущать свою стигматизированность.

Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, имеют специфические особенности функционирования. Многие исследователи описывают появление в семье ребенка с психическими расстройствами как событие, вызывающее стресс у родителей из-за невозможности удовлетворить свои важные потребности и необходимости использовать свои личные ресурсы для приспособления к новой ситуации. В дальнейшем родителям приходится сталкиваться с новыми вызовами,

такими как принятие ребенка с особенностями развития окружающими, ограничения в социальной жизни, высокие эмоциональные и физические издержки на уход за ребенком, трудности в его обучении и включении в общество. Все это затрудняет реализацию основных функций семьи и может привести семью к дисфункциональности.

Аутизм (расстройство аутистического спектра, РАС) – это неврологическое нарушение развития с разнообразными симптомами, которое начинает проявляться ещё в детстве.

Аутизм представляет собой медицинский диагноз, и только квалифицированный специалист имеет право ставить его. Поскольку у детей с аутизмом часто наблюдаются различные характерные особенности поведения, основная задача заключается в определении основного нарушения в каждом отдельном случае. Исправить все нарушения одновременно невозможно. Однако даже для специалистов диагностика этих нарушений иногда представляет определенные трудности. Это может быть связано с широким спектром проявлений аутизма или недостаточным пониманием причин этого заболевания. В качестве основных симптомов аутизма называют трудности в общении и социализации, неспособность установления эмоциональных связей, нарушение речевого развития, однако следует отметить, что для аутизма характерно аномальное развитие всех областей психики: интеллектуальной и эмоциональной сфер, восприятия, моторики, внимания, памяти, речи.

Многие родители ощущают недостаток знаний и навыков в сфере воспитания и образования своих детей, а также демонстрируют некорректные воспитательные подходы и не всегда налаженный диалог с детьми, страдающими от расстройств аутистического спектра. Один из ключевых воспитательных стилей, который часто встречается, – это дисгармоничный стиль, характеризующийся желанием превратить ребенка в «маленького», эмоциональным отстранением или же чрезмерно высокими ожиданиями. В личностных чертах родителей, воспитывающих детей с РАС, выделяются такие черты, как повышенная эмоциональная неустойчивость и недооценка собственной значимости. Эти психологические и эмоциональные аспекты, характерные для родителей, воспитывающих детей с РАС, влияют на структуру взаимоотношений в семье, что приводит к нарушению гармонии и созданию дисгармоничного семейного климата [2].

Семья ребенка с аутизмом сталкивается с постоянными трудностями и ограничениями, связанными с особенностями развития малыша. Часто они оказываются в изоляции от общества, лишены поддержки друзей и родственников. Окружающие часто не понимают, что такое аутизм, и родители вынуждены прилагать значительные усилия, чтобы объяснить причины поведения ребенка, которое другим кажется просто капризом. Семья может столкнуться с недружелюбием, агрессией и непониманием в общественных местах, а также в учебных и медицинских учреждениях. В результате родители сами становятся более изолированными, избегают общения и сосредотачиваются на собственных трудностях в бытовой жизни [3].

Детям с аутизмом часто суждено стать единственным ребенком в семье. Иногда родители долго не замечают, что с их малышом что-то не так, но к третьему году жизни, когда этот возраст считается ключевым, они осознают всю сложность ситуации. Получив диагноз, многие родители

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

испытывают глубокую грусть и ощущают себя бессильными перед сложностями воспитания и развития своего ребенка. Некоторые из них вынуждены отказаться от личных увлечений ради того, чтобы помочь малышу, и беспокоятся о возможности передачи заболевания по наследству. Сравнения своего ребенка с его сверстниками могут привести к взаимным обвинениям между родителями.

Родители, которые воспитывают детей с аутизмом, обладают специфическими чертами, которые отличают их от других родителей. Например, у матерей детей с аутизмом часто наблюдается повышенная тревожность, склонность к зависимости от мнений окружающих, повышенная эмоциональная восприимчивость и высокий уровень образования и культуры. Отцы же, как правило, демонстрируют недостаточно развитые мотивационные и волевые качества, импульсивность, низкую склонность к социальной конформности и импульсивное поведение. Однако у обоих родителей есть общая черта – они склонны к использованию защитных механизмов, таких как интеллектуализация и сублимация [5].

При изучении исследования Т.Н. Высотиной и Е.А. Полоухиной, выясняется, что родительские отношения к ребенку с аутизмом зависят от личных особенностей отца и матери [1]. Родительские взаимоотношения с детьми, страдающими аутизмом, часто характеризуются высокой степенью вовлеченности матери и, напротив, относительной дистанцией отцов. Последние могут испытывать отторжение к своему потомству [7]. Исследования показывают, что у родителей нередко наблюдаются неадекватные представления о развитии их детей, а также склонность преувеличивать их настоящий уровень прогресса. Матери аутичных детей чаще всего ощущают эмоциональное отторжение к своим детям и предпочитают контролирующей стиль общения. Это может быть связано с беспокойством родителей, которые стремятся сделать своего ребенка более соответствующим социальным ожиданиям, или же с явным контролем, который может быть выражением отторжения и неприятия негативных эмоций ребенка [6].

Существует несколько типов родителей, которые отличаются своим отношением к детям с аутизмом. Одна категория родителей сконцентрирована на негативных сторонах и особенностях своих детей. Они сомневаются в способностях своих детей, не придают значения их успехам и достижениям. Эти родители могут быть раздражительными, но в то же время осторожными и даже подозрительными [4].

В домах, где воспитывается ребенок с аутизмом, нередко возникают трудности в межличностном общении и отсутствует глубокая эмоциональная связь между ним и родителями. Некоторые родители испытывают стыд за своего ребенка, пытаются скрыть свою эмоциональную отстраненность и избегают участия в воспитательном процессе. Другие, напротив, не признают проблемы у своего ребенка, не замечая его индивидуальности. Существуют и те, кто не верит в способность своего ребенка к социальной интеграции, видя в нем неудачника. Они стараются избегать конфликтов, уделяя значительное внимание развитию и адаптации ребенка, однако сохраняя дистанцию.

В таких семьях, где есть дети с РАС характер взаимоотношений более строгий и подчиненный, сопровождается жесткими правилами и

процедурами, а также контролем за действиями друг друга, общение между членами семьи часто носит более напряженный и конфликтный характер.

Таким образом, мы рассмотрели особенности психологического климата в семье, где есть ребенок с расстройством аутистического спектра. Можно сделать вывод о том, что появление такого ребенка в семье оказывает влияние на развитие семьи как целостной системы. Положительная динамика развития и социализация ребенка, зависит от семейных взаимоотношений и семейного воспитания.

Список литературы

1. Высотина Т.Н. Особенности родительского отношения к детям с атипичным аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Т.Н. Высотина. – СПб., 2013. – EDN SVFRBH
2. Коротаева А.И. Психолого-педагогические особенности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / А.И. Коротаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020.
3. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм / К.С. Лебединская. – М.: Просвещение, 1989.
4. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова. – М.: Владос, 2003.
5. Миланич Ю.М. Родительское отношение к ребенку с нарушением психофизического развития / Ю.М. Миланич // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2010. – С. 44–54 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AdupG> (дата обращения: 18.04.2024).
6. Печникова Л.С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.С. Печникова. – М., 1997.
7. Полоухина Е.А. Влияние наличия ребенка-инвалида в семье на характер брачно-семейных отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Полоухина. – СПб., 2009. EDN NKWROD

Злобина Анастасия Дмитриевна
магистрант

Научный руководитель

Брагина Елена Александровна

канд. психол. наук, доцент, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье анализируются результаты реализации программы развития коммуникативных умений младших школьников с ЗПР. Показано улучшение показателей коммуникативного поведения в целом, а также умений взаимодействовать и вести диалог.

Ключевые слова: младшие школьники с ЗПР, коммуникативное поведение, умения сотрудничать, вербальные коммуникативные умения.

Затруднения в общении с взрослыми и сверстниками, являясь общей закономерностью нарушенного развития, у младших школьников с

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

задержкой психического развития проявляется в выраженных трудностях в построении развернутого высказывания, что делает его непонятным собеседнику, и одновременно – в трудностях понимания обращенных к ним сообщений, неумении понимать эмоции партнера и адекватно на них реагировать, нередко – в неуместности невербального поведения [3–4]. Исследователи отмечают низкую коммуникативную активность этих детей, избегание совместной с нормотипичными сверстниками деятельности, неразвитость их способности к личным контактам [1–2, 5]. Очевидно, что прямым следствием дефицита коммуникативных умений становится неразвитость соответствующих возрасту форм общения, проблемы адаптации в группе сверстников и, соответственно, социализации, а в дальнейшем – проблемы в подростковом возрасте.

В рамках психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в коррекционной школе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №16 г. Ульяновска была разработана и реализована программа развития коммуникативных умений, учитывавшая требования АООП 7.2 ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ.

При конкретизации задач и содержания коррекционно-развивающей программы учитывались, наряду с научными данными о типологических особенностях младших школьников с ЗПР, результаты предварительной диагностики, в ходе которой были использованы: методика наблюдения за коммуникативным поведением детей (карта наблюдений, А.М. Щетина, М.А. Никифорова); методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) и методика «Интервью» (О.В. Дыбина).

В исследовании приняли участие 24 ребенка младшего школьного возраста (8–9 лет), которым заключением Территориальной ПМПК была рекомендована АООП 7.2 ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, 11 девочек и 13 мальчиков. Все дети были случайным образом разделены на две группы: экспериментальную (5 девочек и 7 мальчиков, далее ЭГ) и контрольную (6 девочек и 6 мальчиков, далее КГ).

Результаты первоначальной диагностики позволили констатировать низкий уровень сформированности коммуникативного поведения детей обеих групп: большинство из них не обнаруживали активного стремления общаться со сверстниками (9 детей в ЭГ и 7 – в КГ), в ситуациях, требующих общения, были нетерпеливы и зачастую не дослушивали партнера, редко и крайне избирательно проявляли симпатию и доброжелательность. Вербальными средствами общения в целом владели, однако отмечалась бедность активного словарного запаса. Значение U-критерия Манна-Уитни для общего показателя коммуникативного поведения в ЭГ и КГ не значимо (62,5 при $n = 12$). Отметим, что в обеих группах детей наблюдалось относительно более высокое развитие таких коммуникативных качеств, как доброжелательность, непосредственность и открытость в общении в сочетании с низким уровнем инициативы и отчетливо недостаточной сформированностью коммуникативных действий. Так, они не делали попыток организовать взаимодействие, например, игру, и, в целом, не могли более или менее длительно сохранять контакт, довольно редко обнаруживали понимание чувств другого, их речь проста, если не сказать – примитивна. Заметные трудности дети испытывали при выполнении методик «Рукавички» и «Интервью». Раскрашивая рукавички, большинство из них работало, практически не общаясь, не согласовывая цвет узора, а

в интервью, даже если и задавали самостоятельно вопросы (хотя чаще они повторяли вопросы из инструкции), то не выслушивали ответ партнера. Статистическое сопоставление результатов использованных методик на констатирующем этапе исследования не зафиксировало достоверных различий между ЭГ и КГ ни по одному показателю: значения критерия Фишера равны 0,83 для «Карты наблюдений», 0,505 для методики «Рукавички» и 0,63 для методики «Интервью».

В качестве основных задач коррекционно-развивающей работы мы выделили следующие:

- развитие потребности в общении, стремления к коммуникативному взаимодействию с окружающими;
- развитие умения адекватного воспринимать эмоции и чувства (собственных и других людей), умения выражать собственные эмоциональные состояния;
- развитие навыков вербального общения, обогащение словарного запаса;
- развитие положительного восприятия партнеров по общению, умения слушать и слышать.

Содержание программы было разработано на основе практического пособия Е.А. Сорокоумовой «Уроки общения в начальной школе», методического пособия Н.В. Клоевой и Ю.В. Касаткиной «Учим детей общению», а также сценариев занятий, предложенных О.В. Хухлаевой в книге «Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе». Содержание занятий строилось с учетом особенностей познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферы младших школьников с ЗПР. В частности, большинство инструкций сопровождалось наглядными картинками или фотографиями. Занятия включали коммуникативные и релаксационные упражнения, а также театрализованные игры, в которых дети разыгрывали сюжеты сказок, что, по нашему мнению, открывало возможность развивать активность и инициативность. Всего программа включала 12 занятий, каждое из которых проводилось с подгруппой ЭГ, по 6 человек.

Контрольная диагностика позволила положительно оценить возможности реализованной программы. В ЭГ появились младшие школьники с ЗПР с довольно высоким уровнем коммуникативного поведения, активные и инициативные. Таких оказалось только трое, но в КГ дети остались, по результатам наблюдений, преимущественно на прежнем уровне: только два младших школьника КГ перешли с низкого уровня развития коммуникативного поведения на средний. Значение критерия Фишера позволяет констатировать достоверное уменьшение количества детей ЭГ с низким уровнем коммуникативного поведения по сравнению с КГ ($f_{\text{эмп}} = 2,02$, $p \leq 0,05$). В целом, если в ЭГ у 11 детей отмечается повышение уровня коммуникативного поведения, то в КГ – только у 2, $f_{\text{эмп}} = 4,201$, $p \leq 0,01$.

Положительная динамика показателей коммуникативных умений (методика «Рукавички») по результатам контрольной диагностики наблюдалась в обеих группах детей, но если в ЭГ на более высокий уровень взаимодействия со сверстником перешло 11 младших школьников, то в КГ – трое, значение $f_{\text{эмп}}$ равно 3,699, $p \leq 0,01$. Близкие результаты получены в ходе контрольной диагностики и по методике «Интервью»: уровень активности и вербализации в ходе диалогического общения в ЭГ повысился у 11 детей, в контрольной – у 2х. Соответствующее значение критерия Фишера равно 4,201, $p \leq 0,01$.

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

Отметим, что по показателям методик «Рукавички» и «Интервью» в ЭГ после реализации коррекционно-развивающей программы появилось двое младших школьников с ЗПР с высоким уровнем сформированности соответствующих умений, чего не наблюдалось в ходе предварительной диагностики. В КГ ни до, ни после окончания исследования детей с таким уровнем развития коммуникативных умений отмечено не было.

Подводя итог, подчеркнем значительные возможности коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР, нацеленной на развитие их коммуникативных умений и навыков и создающей тем самым условия не только для их социализации, но и для психического развития в целом.

Список литературы

1. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза / Е.Е. Дмитриева – Н. Новгород: НГПУ, 2004. – 258 с. EDN QUBHNR
2. Конева И.А. Коммуникативные особенности младших школьников с задержанным и нормальным психическим развитием / И.А. Конева, Н.В. Карпушина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. №2 (27). – С. 338–341. DOI 10.26140/anip-2019-0802-0015. EDN EZOISR
3. Насибуллина А.Д. Особенности развития информационно-коммуникативного компонента и коммуникативных умений младших школьников с задержкой психической развития / А.Д. Насибуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Adodn> (дата обращения: 17.04.2024).
4. Степина О.С. Коммуникативные умения младших школьников с задержкой психического развития / О.С. Степина // Специальное образование. – 2007. – №4 (8) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3Adofc> (дата обращения: 17.04.2024).
5. Триггер С.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / С.Д. Триггер. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.

Коростелева Наталья Александровна

канд. пед. наук, доцент

Тонконогов Роман Анатольевич

магистрант

АНОО ВО ЦРФ «Сибирский университет потребительской кооперации»
г. Новосибирск, Новосибирская область

РОЛЬ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в работе рассмотрены вопросы применения методов сенсорной интеграции в психолого-педагогической работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья. Делается акцент на использовании метода сенсорной интеграции в развитии высших психических функций детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, дети, ограниченные возможности, личностное развитие, дети-инвалиды, педагогика, психология.

Стремительно прогрессирующее количество детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) побуждает ученых к форсированному поиску альтернатив и эффективных решений вопросов,

связанных с развитием, коррекцией, адаптацией и созданию специальной образовательной среды в условиях инклюзивного образования.

В нашей работе мы заостряем внимание на детях с ОВЗ дошкольного возраста, количество которых сегодня составляет четверть, от общего числа детей с ОВЗ в России. Данная категория детей и является наиболее уязвимой категорией в процессе адаптации к учебной деятельности и к дальнейшему её продолжению. По нашему мнению, психолого-педагогическая работа именно с этой возрастной категорией становится определяющей в процессе как адаптации детей к целенаправленной и учебной деятельности, так и всего процесса дальнейшего развития индивида. Именно заложенный на самых ранних этапах обучения и развития грамотный психолого-педагогический фундамент, а также тесное взаимодействие в «тройке» – «специалист, ребенок, родитель», позволяет не только скорректировать, но и повысить качественное содержание образовательного процесса, тем самым подготовив ребенка к последующим этапам развития и обучения. Развитие ребенка невозможно без постоянного взаимодействия со средой, являющей собой различный стимульный материал, воздействующий на его проприоцептивную систему. Сенсорная информация, получаемая при взаимодействии с окружающей средой и обрабатываемая корой головного мозга, неизбежно стимулирует рост нейронных связей и нейропсихического развития ребенка [1].

Наиболее важным фактором развития детей с ОВЗ является наличие качественной сенсорно-насыщенной среды. Ввиду выраженных самостимулятивных наклонностей в поведении детей с ОВЗ, такая среда выступает не только в качестве утилитарного пространства, позволяющего «насыщать» и понижать психоэмоциональное напряжение, но и выступает в качестве значимого стимула к проявлению желательного – в нашем случае учебного – поведения, что напрямую способствует развитию волевых качеств и навыков данной категории детей. Грамотное применение сенсорно-насыщенной среды позволяет выстраивать психолого-педагогический процесс в совершенно новом, качественном и эффективном ключе.

Метод сенсорной интеграции в развитии высших психических функций детей с ОВЗ, после проведенного нами анализа, можно установить, как метод, имеющий недостаточную популярность, однако имеющий позитивную тенденцию и нарастающее понимание необходимости в применении данного подхода. Так, анализ разработанности вопроса показывает нам некоторые особенности развития и применения сенсорной интеграции в психолого-педагогическом процессе, которая, в большинстве своём, применяется с позиции развития анализаторных систем, подразумевая под собой как основу – развитие слуховой и визуальной систем восприятия, а также тактильной и кинестетической систем ребенка [2].

Все те потоки информации, которые непрерывно поступают извне и обрабатываются нашими сенсорными системами – органами чувств, к которым относятся органы: зрительного, слухового, тактильного, вестибулярного, обонятельного, вкусового и проприоцептивного восприятия, участвуют в формировании нашего понимания окружающего мира в каждом из его проявлений. Ежесекундно обрабатываемые сигналы порождают цепочки импульсов, которые пробегают по нервной системе и определяют поведение

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

нашего организма. В такой системе тоже есть место для некоторого рода «сбоев» и «ошибок», которые могут «замыкать» такие цепочки.

С момента рождения абсолютно каждый ребенок находится в процессе неизбежного развития. Осуществляется такое развитие за счет постоянного стимулирования органов чувств и ощущений собственного тела ребенка условиями внешней среды. Все части нервной системы работают в синергетическом формате, ни одна часть не выполняет свою работу сама по себе. Информация здесь, как «эстафета», в которой эта самая информация обрабатывается и передается от одной части к другой. Таким образом, зрение и осматривание обеспечивает удержание равновесия, различного рода тактильный контакт обуславливает зрительные функции, ощущение, удержание равновесия строит фундамент для ощущений, связанных с положением тела в пространстве и координации движений, автоматизации двигательных процессов и их прерыванию, само по себе движение, как известно, жизнь и обучение [3].

Функциональная активность мозга, который подвергается «атакам» сенсорно-насыщенной информации, становится возможной и конкретно-необходимой для обеспечения таких процессов, как ходьба, дыхание, речь, потребление питания, чтение и многих других. Качественный параметр выполнения таких жизнеобеспечивающих процессов во многом обусловлен качеством и количеством нейронных связей, которые, в свою очередь, зависят от количества воспринимаемой сенсорной стимуляции.

В контексте нашего исследования мы сфокусируем своё внимание на различного типа отклонениях и нарушениях, связанных с сенсорно-аффективной сферой детей с ОВЗ. Ту же самую задачу для рассмотрения избрала и Дж. Айрес, психолог, логопед (США, штат Оклахома) в 1970-х годах. Разработанная ею теория дисфункции сенсорной интеграции привела к пониманию проблем в развитии детей как в общем, так и в частных проявлениях, затрагивающих сферу эмоционального, коммуникативного, учебного и поведенческого профиля детского развития [3].

Проведенный анализ научной литературы позволяет выделить понятие «сенсорная интеграция» следующим образом – это определенный метод по организации сигналов с сенсорно-насыщенной информацией, при помощи которых мозг реализует конгруэнтные поведенческие и эмоционально-аффективные реакции. Обеспечение процесса планирования и последующего выполнения конкретных и соответствующих действий при воздействии как внутренних, так и внешних сенсорных раздражителей является целью данного метода.

Сама же Дж. Айрес считала наиболее важным при развитии ребенка качественно сформировать и организовать функционирование сенсорных систем: «Прежде чем научиться читать и считать, мы должны придать смысл тому, что мы видим и слышим, уметь спланировать наши движения и организовать наше поведение. Эта способность зависит от эффективности, с которой наша нервная система организует информацию, которую она получает от органов чувств». По мере взросления ребенка, «упущенные» моменты в его сенсорном развитии неизбежно будут отбрасывать тень на его будущее развитие в различных жизненных аспектах.

В связи с этим понятие дисфункции сенсорной интеграции мы понимаем как неспособность предоставить конгруэнтную поведенческую и

эмоционально-аффективную реакцию в ответ на воздействия сенсорно-насыщенной информации, как при переработке этой информации органами чувств, так и при полной блокаде восприятия поступающей информации.

Разумеется, окружающая нас повседневная среда может выступать как неотъемлемый инструмент развития сенсорных систем ребенка, однако многое, если не сказать, что самая малая часть этой среды может быть доступна для ребенка в контексте его развития.

Решением в вопросе развития и сенсорного насыщения, а также оптимизация сенсорно-насыщенной среды стало создание специализированных «сенсорно-динамических залов» или «кабинетов». Прежде чем приступить к рассмотрению таких специальных помещений, мы сформулируем понятие сенсорно-насыщенной среды (далее – СНС) как особое развивающее пространство, включающее в свое предметное содержание специализированное оборудование, созданное, применив за основу обучающий, развивающий, игровой – полифункциональный принцип. Целью данной среды является воздействие на личность с целью развития её сензитивных параметров, с учётом возраста, а также сенсорных систем и ряда высших психических функций. Специфика данной среды позволяет проводить работу по развитию сенсорно-перцептивных способностей и способностей, отвечающих за координацию тела в пространстве и автоматизм движений, крупной и мелкой моторной деятельности.

Помимо перечисленных преимуществ, такая сенсорно-насыщенная среда может стать эффективным инструментом в развитии навыков социализации, коммуникативного потенциала и волевых параметров ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ. СНС должна включать в себя ряд необходимых компонентов, воздействующих на конкретные сенсорные системы, наличие которых и позволяет обозначить среду таковой.

Первое, на что делается акцент при формировании СНС, это такой, во многом определяющий, фактор, как цвет в виде визуальных стимулов. Предпочтительно выбирать объекты с различной текстурой, будь то жесткая щетка или панно с применением дерева и металла, обитые кожей фигурки или доска с гладкой галькой, главным фактором все же выступает цвет в наиболее ярком своём исполнении. Изобилие всех цветов радуги и контрастные оттенки преобладают в большинстве материалов и оборудовании СНС. Помимо этого, разнообразие форм также способствует наполнению такой среды: гигантские и маленькие шары, мягкие модули, представленные в различных геометрических формах.

Всё, что создаёт определенный звук также необходимо включить в состав инструментов по формированию слуховых стимулов СНС – это могут быть музыкальная аппаратура, музыкальные инструменты, динамические предметы, способные издавать какой-либо звук и пр. К тактильным стимулам также относятся предметы с различными текстурой и поверхностями, игрушки, массажные щётки, специальные сенсорные боксы. Обонятельные и вкусовые стимулы составляют предметы, имеющие сильный запах и вкус.

Качественное наполнение СНС напрямую зависит от количества, качества и разнообразия указанных выше компонентов, а также преобладания всей совокупности этих компонентов в разнообразии предметов.

В настоящее время создание такой специализированной среды развито, всё же, не самым должным образом. Однако, за основу, из которой

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

можно почерпнуть стандарт перечня оборудования и его размещения, цветовую гамму и набор упражнений, мы изучим на примере профессионального сенсорно-динамического зала для проведения занятий по методам сенсомоторной интеграции и кинезиотерапии – «Дом Сова».

На момент 2016-го года «Дом Сова» от компании-производителя «Сова-нянька» – это единственный в России сенсорно-динамический зал, пространство которого адаптировано для развития у детей навыков контроля двигательной активности, удержания баланса и определенного положения частей тела и воздействие которого играет наиболее значимую роль при развитии основных когнитивных компонентов, качественных параметров ВПФ, способствует активации межполушарного взаимодействия и побуждает ребенка действовать самостоятельно в нестандартных ситуациях. Состав такого комплекса составляют различные, ориентированные на сенсорную стимуляцию тренажеры: «тоннель», «платформа», «гамак», «чулок», «бревно», «бочка» и многие другие тренажеры.

Разумеется, чем раньше в жизни ребенка с ОВЗ начались занятия в сенсорно-динамическом зале, тем больший эффект они способны принести для личностного развития.

Список литературы

1. Белоус О.В. Использование сенсорной интеграции как средства коррекции нарушений развития детей / О.В. Белоус // Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Армавир, 18 мая 2021 г.). – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2021. – С. 40–45. EDN LHCJMA
2. Гудкова М.В. Сенсорная интеграция / М.В. Гудкова // Технологии образования. – 2023. – №3 (21). – С. 5–7. EDN JSDHQY
3. Гришина И.Р. Танец как инструмент развития сенсорной интеграции у детей с ОВЗ / И.Р. Гришина // Бюллетень института естествознания и спортивных технологий: сборник научных статей. Вып. 4. – М.: Медиагруппа «ХАСК», 2021. – С. 83–89. EDN KHGINU

Мичурина Дарья Алексеевна

студентка

Научный руководитель

Вершинина Валерия Владиславовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный
педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
г. Ульяновск, Ульяновская область

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в статье представлены результаты исследования своеобразия коммуникативных навыков у младших школьников с РАС и специфики их развития. Автор опирается на теоретические и эмпирические методы исследования. В работе был использован диагностический инструментарий: Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» Quill, Bracken, Fair, Fiore) (адаптация А.В. Хаустова), Матрица общения (Коммуникативная матрица). Полученные результаты позволят эффективно организовать коррекционно-развивающую работу с детьми.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, РАС, коммуникативные навыки, младшие школьники, АВА-терапия.*

В современном обществе обязательным условием полноценной и качественной жизни служит коммуникация. У людей с расстройствами аутистического спектра именно нарушения коммуникации являются одной из основных проблем. Поэтому необходимость развития коммуникативных навыков у данной категории детей в младшем школьном возрасте является крайне важной.

Отечественные ученые внесли значимый вклад в разработку проблемы коммуникации детей с аутизмом (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, О.Б. Богдашина, С.А. Морозов, А.В. Хаустов и др.) [3, 6]. Специфику особенностей и развития коммуникации у детей с РАС анализировали зарубежные исследователи (Э. Блейлер, Л. Каннер, Беттельхейм, М. Барбера и М. Сандберг и др.) [1, 5].

Коммуникативные навыки, по определению М.И. Лисиной, – это способность взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретировать получаемую информацию и правильно передавая ее [2].

По А.И. Козорез, А. Беспаловой и др., коммуникативные навыки отражают «способность к использованию языка, звуков, жестов и т. д. для сообщения информации, обмена ею, для выражения своих мыслей и чувств» [4, с. 282]. Данные исследователи относят к коммуникативным любые навыки, которые помогают эффективно передать какие-либо сведения другому человеку.

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

Дети с РАС обладают очень низкой социальной коммуникацией, редко могут выразить свои потребности приемлемыми способами и коммуникативными средствами. Данные особенности коммуникативных навыков напрямую связаны с нежелательным поведением детей и обуславливают необходимость использования определенных подходов и стратегий работы с ними. Из-за специфических проблем с поведением в обучении детей с РАС «наиболее эффективны поведенческие подходы», в частности, АВА-терапия [4, с. 69].

АВА включает в себя как прикладные методы поведенческого вмешательства, так и фундаментальные исследования принципов, которые формируют и поддерживают человеческое поведение.

А.И. Козорез и др. рассматривают обязательные методы АВА-терапии при работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра (в том числе при формировании социально-коммуникативных навыков) [4, с. 72]:

- вмешательства, основанные на контроле antecedентов;
- тренинг функциональной коммуникации;
- моделирование;
- обучение в естественных условиях;
- вмешательства и инструкции с участием сверстников;
- подсказки и т. д.

О.С. Никольская и другие авторы выделяют несколько классических методов АВА-терапии, например, метод отдельных блоков, метод отдельных проб, метод смешанных блоков (интенсивное обучение) и т. д. Для работы над формированием коммуникативных навыков важен метод случайного поведения: специалист может использовать повседневную привычную обстановку и естественные ситуации в учебных целях. Интерес ребенка подкрепляется естественной мотивацией [3, с. 78].

Цель нашего исследования: определить психолого-педагогические условия повышения эффективности развития коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра методами АВА-терапии. Соответственно, одной из задач исследования является проведение диагностики исходного уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра для дальнейшей организации опытно-экспериментальной работы.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС и постановки целей обучения были подобраны следующие диагностические методики.

1. Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» Quill, Bracken, Fair, Fiore) (адаптация А.В. Хаустова).

2. Матрица общения (Коммуникативная матрица).

Констатирующий этап исследования был проведен на базе ГБОУ Школа №1465 г. Москвы. В ходе проведения исследования были продиагностированы 13 учеников с РАС. По итогу проведения диагностики были получены следующие результаты (таблицы 1, 2).

Таблица 1

Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (А.В. Хаустов). Результаты

| Обучающиеся | Общая сумма, в баллах | Общая сумма, в % | Вывод (уровень) |
|---------------------|-----------------------|------------------|-----------------|
| Лев Г. | 71 | 71 | Средний |
| Ярослав К. | 79 | 79 | Средний |
| Алексей Д. | 26 | 26 | Низкий |
| Григорий В. | 57 | 57 | Средний |
| Иван М. | 25 | 25 | Низкий |
| Дмитрий П. | 18 | 18 | Низкий |
| Илья О. | 34 | 34 | Низкий |
| Роман Н. | 94 | 94 | Высокий |
| Станислав С. | 29 | 29 | Низкий |
| Анна Р. | 88 | 88 | Высокий |
| Александр А. | 70 | 70 | Средний |
| Артем Л. | 35 | 35 | Низкий |
| Николай М. | 27 | 27 | Низкий |
| Среднее по качеству | 50 | 50 | |

Итак, низкий уровень был выявлен у 54% обучающихся (7 человек), средний – у 31% обучающихся (4 человека), высокий – у 16% обучающихся (2 человека).

Таблица 2

Матрица общения (Коммуникативная матрица). Результаты

| Обучающиеся | Баллы | Проценты |
|---------------------|-------|----------|
| Лев Г. | 117 | 73 |
| Ярослав К. | 116 | 72 |
| Алексей Д. | 67 | 42 |
| Григорий В. | 104 | 65 |
| Иван М. | 55 | 34 |
| Дмитрий П. | 44 | 28 |
| Илья О. | 75 | 47 |
| Роман Н. | 142 | 89 |
| Станислав С. | 78 | 49 |
| Анна Р. | 142 | 89 |
| Александр А. | 117 | 73 |
| Артем Л. | 79 | 49 |
| Николай М. | 75 | 47 |
| Среднее по качеству | 93 | 58 |

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

По результатам проведенной диагностики можно сделать вывод, что 7 обучающихся (54% всех детей) набрали от 44 до 79 баллов (28–49% усвоения), 4 обучающихся (31% всех детей) от 104 до 117 баллов (65–73% усвоения), 2 обучающихся (15% всех детей) 142 баллов (89% усвоения).

Более половины детей показали низкие результаты. В основном преобладают 2 основных мотива общения с окружающими: отказываться от нежелаемого и получать желаемое. У обучающихся частично сформирована социальная ответная реакция, при выражении просьб и требований в основном нуждаются в подсказках. Не выражают отказ или согласие. Самостоятельности в привлечении внимания другого человека социально одобряемыми способами нет, способны по подсказке. Дети не задают вопросы. Они в основном не выражают эмоции и чувства. В социальном взаимодействии ученики почти не участвуют, большая часть навыков этой категории отсутствует. Мотив предоставления и поиска информации выражен слабо, навыки почти не сформированы.

Значит, стоит продумать у обучающихся с этим уровнем работу с нижеперечисленными навыками:

- выражать просьбы и требования;
- социальная ответная реакция;
- называть предметы, людей, описывать действия;
- выражать эмоции, чувства (мимикой).

Одна треть детей имеет средние результаты. У них 4 основных мотива коммуникации с другими людьми: отказываться от нежелаемого, получать желаемое, участвовать в социальном взаимодействии и предоставлять или искать информацию. Эта группа ребят умеет выражать просьбы и требования, дает социальную ответную реакцию. Они задают вопросы и могут привлекать внимание окружающих. Обучающиеся способны называть предметы и людей, а также частично комментировать действия, события, описывают местонахождение предметов. Не всегда дети адекватно выражают свои эмоции и чувства. Социальное поведение развито слабо, выявлены трудности в диалоговых навыках.

Следовательно, целесообразно запланировать формирование у данных учеников таких умений, как:

- называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события;
- выражать эмоции, чувства; сообщать о них;
- социальное поведение;
- диалоговые навыки.

Таким образом, подобранные диагностические методики направлены на оценку уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС и позволяют определить навыки коммуникации, доступные и необходимые для развития конкретного ребенка, поставить цели и задачи обучения.

Список литературы

1. Барбера М.Л. Детский аутизм и вербально-поведенческий подход (The Verbal Behavior Approach): обучение детей с аутизмом и связанными расстройствами / М.Л. Барбера, Т. Расмуссен; пер. с англ. Д.Г. Сергеева. – 3-е изд. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2017. – 304 с.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с. – EDN QXXJKN

3. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – 12-е изд. – М.: Теревинф, 2018. – 286 с.
4. Козорез А.И. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе: практ. пособие / А.И. Козорез [и др.]. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015. – 360 с.
5. Сандберг М. VB-MAPP. Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства / М. Сандберг; пер. с англ. С. Доленко, спец. ред. Ю. Эрц (Нафтульева). – М.: Медиал, 2014. – 275 с.
6. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие / А.В. Хаустов. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 87 с. EDN YUTVPV

Неклюдова Ольга Павловна

магистрант

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

учитель-логопед

МАДОУ №20

г. Липецк, Липецкая область

Научный руководитель

Косыгина Елена Александровна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

***Аннотация:** в статье рассматриваются особенности формирования просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией. Автор обращает внимание на то, что формирование просодической стороны речи может осуществляться как включением в занятия отдельных логоритмических упражнений, так и использованием театрализации как вида деятельности дошкольников с целью улучшения просодических навыков. В заключении подчеркивается следующее: формированию просодической стороны речи должно уделяться важное внимание, поскольку нарушения данной стороны речи могут привести к проблемам с коммуникацией с окружающими и низкой успеваемости при обучении в школе.*

***Ключевые слова:** логоритмика, просодика, дизартрия, темп, интонация.*

Дизартрия – тяжелое расстройство речи, сопровождаемое расстройством артикуляции, фонации, речевого дыхания, темпо-ритмической организации и интонационной окраски речи. У детей с данным диагнозом речь становится невнятной и скомканной. Диагноз «дизартрия» ставится не более чем 5–8% дошкольников, тем не менее, в минувшие годы отслеживается проявленная тенденция к росту данного речевого недостатка. В логопедической науке дизартрия входит в один из самых частых видов нарушений устной речи.

Природа дизартрии носит комплексный характер, поэтому кроме логопеда и психолога к исследованию детей с таким диагнозом производят также психиатр и невролог.

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

По определению Л.В. Лопатиной, стертая дизартрия – речевая патология, проявляющаяся в расстройстве фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [1, с. 24].

Для детей со стертой дизартрией характерны:

- речевое дыхание верхнеключичное;
- речевой выдох ослаблен;
- речь монотонна, маловыразительна;
- темп речи замедленный или ускоренный;
- ритм нарушен при восприятии или воспроизведении;
- голосовые модуляции недостаточны или отсутствуют;
- голос либо тихий, либо чрезмерно громкий;
- тембр чаще низкий.

При работе с текстами упражнений можно отметить, что у детей со стертой дизартрией имеются сложности в передаче интонационных конструкций, при этом сами дошкольники не замечают данных недочетов.

Формирование просодической стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией проходит через несколько этапов.

1. В начале процесса специалисты проводят диагностику речевых навыков ребенка, включая анализ просодической стороны речи. Они выявляют наличие стёртой дизартрии и определяют ее конкретные особенности, такие как нарушение интонации, темпа речи и ритма.

2. На основе результатов диагностики специалисты разрабатывают индивидуальную программу коррекционных занятий, которая будет специально адаптирована под проблемы и потребности ребенка.

3. Первым этапом коррекции стёртой дизартрии является устранение моторных нарушений, влияющих на просодическую сторону речи. Ребенку предлагаются специальные упражнения и игры, направленные на развитие мышц артикуляционного аппарата и улучшение его контроля.

4. Одновременно с занятиями по устранению моторных нарушений ребенок начинает работу над развитием просодической стороны речи. Он учится правильно использовать интонацию, темп и ритм речи в различных ситуациях. Ему предлагаются упражнения на эмоциональное выразительное чтение, имитацию ритмичной речи и другие подобные задания.

5. На следующем этапе ребенок начинает применять полученные навыки в реальных коммуникативных ситуациях. Он участвует в играх, диалогах и других активностях, где может проявить свои умения использовать правильную просодику.

Все этапы процесса формирования просодической стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией подвержены постоянной коррекции и корректировке. Специалисты наблюдают за прогрессом ребенка и адаптируют занятия в зависимости от его потребностей и возможностей.

Основной принцип при формировании просодической стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией – это постепенность и систематичность. Постепенно, шаг за шагом, ребенок приобретает все необходимые навыки и становится более грамотным и выразительным в своей речи.

О.А. Юдина отмечает, что в числе тех способов, которые максимально эффективны при коррекции просодики у дошкольников, можно перечислить логоритмику, театрализацию, участие в музыкальных и подвижных играх [3, с. 308]. При этом автор указывает на необходимость индивидуального подхода к ребенку, имеющему нарушение речи. В этом случае особенно важно, как быстро устает ребенок, каковы его речевые возможности.

Логоритмические упражнения проводятся на разных этапах занятия: это может быть начало или конец занятия, а также их проведение целесообразно во время физминутки. При этом многие педагоги включают логоритмические упражнения в занятия по музыкальному или физическому воспитанию. Важно отметить, что содержание упражнения должно коррелировать с основной темой занятия.

Основой упражнений должно стать внимание к артикуляции и развитию мимики. Не менее важна развитая моторика, а также работа над речевым дыханием, чувством ритма, умения правильно интонировать и делать паузы в нужных местах. Также такая работа направлена на правильную постановку ударения в словах и предложениях.

Е.Г. Печерина в качестве средства развития просодической стороны речи предлагает использование элементов театрализованной деятельности [2, с. 117]. Передавая особенности персонажей в театрализованных постановках, дети стараются подражать им голосом, тембром, ритмом произнесения речи. Немаловажную роль в этом играет предварительная работа по обсуждению персонажа с воспитателем, выделением отдельных сторон личности героя, влияющих на манеру его речи. Передача комичных, страшных, слабых и прочих сторон сказочного героя или героя литературного произведения требует от ребенка не только работы воображения, но и обогащения словаря, четкости дикции и яркости интонации. В театрализованной деятельности ребенок учится выражать в речи собственные эмоции, становится более раскованным и перестает испытывать страх перед коммуникацией с другими людьми. Таким образом, театрализованная деятельность способствует развитию просодических компонентов речи.

Дополнительно, для развития просодии у детей со стёртой дизартрией, рекомендуется проводить игровые активности, направленные на развитие слухового восприятия и ритма речи. Например, можно использовать игры с музыкальными инструментами, поющие стихи или интонационные упражнения.

Таким образом подводя итог данному рассмотрению, можно отметить, что улучшение просодических качеств речи у детей с данным диагнозом способствует тому, что речь ребенка приобретает более яркий интонационный рисунок, в ней появляется выразительность, что способствует более полному выражению эмоций в речи и облегчает интерпретацию высказывания для слушателя.

Важно начинать работу по коррекции данной стороны речи как можно раньше, поскольку отсутствие правильно сформированной просодической стороны речи будет препятствовать успешному общению ребенка со сверстниками и окружающими взрослыми, что может иметь негативные последствия в виде проблем в освоении школьной программы и проблем с социализацией будущего школьника.

Список литературы

1. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии): учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 192 с.
2. Печерина Е.Г. Формирование просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией средствами театрализованной деятельности / Е.Г. Печерина // Символ науки. – 2019. – №4. – С. 117–118. – EDN OHXLCJ
3. Юдина О.А. Характеристика просодической стороны речи детей / О.А. Юдина // Молодой ученый. – 2020. – №12 (302). – С. 305–308. EDN IRVYV

Попова Любовь Викторовна
магистрант

Научный руководитель

Поникарова Валентина Николаевна
канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»
г. Череповец, Вологодская область

DOI 10.31483/r-111616

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** статья раскрывает вопросы формирования социально-адаптивного поведения детей дошкольного возраста с задержанным темпом развития психической деятельности посредством театрализованных игр. Автором описываются аспекты коррекционной составляющей.*

***Ключевые слова:** дети младшего дошкольного возраста, социально-адаптивное поведение, театрализованные игры.*

К детям с задержкой психического развития относятся дети, испытывающие трудности адаптации вследствие различных биосоциальных причин – соматическая ослабленность, церебральные состояния, последствия легких повреждений центральной нервной системы, функциональная незрелость ЦНС и незрелость эмоционально-волевой сферы, педагогическая запущенность [3, с. 105].

Для младших дошкольников с задержкой психического развития характерны следующие особенности.

1. Недостаток или задержка речевого развития.
2. Недостаточная сформированность навыков самообслуживания.
3. Недоразвитие психических процессов (восприятия, внимания, памяти).
4. Несформированность игровой деятельности.
5. В поведении инфантильные формы, характерные для более младшего возраста.

Это негативно отражается на развитии игровой, сенсорно-перцептивной, интеллектуальной деятельности дошкольника с ЗПР. Кроме того, у данной категории детей с трудом формируются навыки социально-адаптивного поведения, которые являются залогом результативной социальной адаптации [1, с. 56].

В широком смысле адаптация – это приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям жизни. Социальная адаптация подразумевает участие в адаптационном процессе нескольких субъектов, когда приспособление возникает в результате их совместной деятельности [2, с. 90].

Исходя из этого, коррекционная работа с младшими дошкольниками с ЗПР предполагает предупреждение и коррекцию имеющихся недостатков

психического развития – формирование когнитивной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер, обогащение представлений об окружающем.

Задержка психического развития детей младшего дошкольного возраста оказывает влияние и на ведущий вид деятельности данного возраста – игру. В процессе игровой деятельности наблюдается бедность и однообразие сюжета игры, дети предпочитают подвижные игры сюжетно-ролевым.

Театрализованные игры как один из видов театрализованной деятельности имеют большое значение для разностороннего, развития детей с ЗПР (Л.В. Артемова, Л.С. Выготский, Н.С. Карпинская, С.И. Мерзлякова, Л.Г. Миланович, Л.Г. Стрелкова) [5].

Основная функция использования театрализованной деятельности в коррекционной работе с детьми младшего дошкольного возраста с ЗПР – моделирование взаимоотношений человека с другим человеком, с обществом, природой. Выстраивая в ходе игры в театр взаимоотношения между персонажами, видя последствия своих действий, дети приобретают опыт проживания различных ситуаций, в том числе связанных с разрешением конфликта, столкновение с последствиями своих действий и пр.

Использование игры в театр с младшими дошкольниками с задержкой психического развития помогает снизить тревогу и напряженность, так как ребенок действует через персонажа по заранее оговоренным правилам.

Таким образом, ребенок в ходе театрализованной (игровой) деятельности начинает осваивать навыки социально-адаптивного поведения, что способствует активной и эффективной социальной адаптации.

Коррекционная составляющая реализуется в следующих аспектах:

1) развитие эмоциональной сферы:

- дети знакомятся с чувствами, настроениями героев;
- осваивают способы внешнего выражения чувств;
- узнают характерные признаки того или иного настроения;
- овладевают элементарными навыками эмоционального контроля.

2) развитие когнитивной сферы:

– у детей совершенствуется речевая деятельность (развивается монологическая и диалогическая речь, совершенствуется просодическая сторона речи, формируется речевая рефлексия и т. д.);

– развивается произвольное внимание, образное мышление, увеличивается объем памяти;

– совершенствуется сенсомоторика.

3) личностное развитие:

– развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения;

– складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом;

– приобретаются коммуникативные умения и навыки;

– проявляется потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими.

На базе Череповецкого центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи для целостного развития младших дошкольников (3–4 года) с ЗПР, формирования представлений о правилах поведения в социуме, стимулирования формирования потребности во взаимодействии с окружающими реализуется коррекционно-развивающая

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

программа «Умничка». Количество обучающихся – 16 человек, из них статус ОВЗ установлен у 10 человек.

Содержание программы предусматривает организацию непосредственно игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста, в процессе которой осуществляется работа по развитию речи, мелкой моторики, развитию зрительного восприятия, сенсорных эталонов, окружающего мира, восприятия пространства и ориентировки в нем, коррекции психических процессов (внимания, памяти, воображения, восприятия). Способность распознавать собственные эмоции, владеть ими, понимать эмоции других людей, выражать свои эмоции в общении с людьми, мотивировать себя влияет на успешность приспособления человека к среде.

Основной формой проведения занятий являются групповые занятия, (занятие-сказка), в рамках которых осуществляется речевое, познавательное, социально-коммуникативное развитие детей в различных видах деятельности, объединенных сюжетом хорошо знакомой им сказки.

Структура программы включает вводное диагностическое занятие, заключительное занятие, а также занятия основного содержания. В основном содержании занятия построены на основе русских народных сказок, при этом одна сказка рассматривается в течение 3 занятий. Данный подход обусловлен тем, что занятия проводятся 1 раз в неделю и за 3 занятия дети успевают запомнить сюжет сказки. На основе сюжета сказки, персонажей и осуществляется коррекционно-развивающая работа.

В ходе коррекционно-развивающей работы используются игры и упражнения с элементами театрализованной деятельности, доступными возрасту детей.

1. Инсценировка сказки с последующей беседой-обсуждением поведения главных героев сказки.

2. Выполнение детьми заданий с использованием персонажей по развитию когнитивных процессов, речевой активности, эмоциональной сферы («Кто лишний?», «Кто спрятался?», «Чей голос?», мимическая гимнастика «Сердитый медведь, испуганный заяц»).

3. Повторение детьми отдельных реплик персонажей, особенно в стихотворной форме.

4. Полное проигрывание сказки детьми при различном объеме помощи со стороны педагога.

5. Использование мнемотаблиц для рассказывания сказки.

6. Проигрывание этюдов, соответствующих целям занятия (эмоциональное состояние, особенности поведения, нравственная задача).

Средства обучения театрализованной игре заимствованы из различных сфер арт-терапевтического направления, здоровьесберегающих технологий. Представлены в таблице 1.

Средства обучения театрализованной игре

| Драматерапия | Музыкотерапия | Здоровьесберегающие технологии |
|--|--------------------------------------|---|
| Театральные этюды и упражнения | Ритмопластика | Артикуляционная гимнастика: зарядка для губ, зарядка для шеи, зарядка для языка |
| Игры на превращения | Музыкально-пластические импровизации | Дыхательные упражнения |
| Игры на развитие двигательных способностей | Заучивание песенок, потешек | Релаксация, упражнения эмоциональной разрядки |
| | | Пальчиковая гимнастика |

Немаловажным фактором в формировании социально-адаптивного поведения является отношение педагога к детям с трудностями в поведении и эмоционально-волевой сфере. Так, на занятии используются приемы назначения ответственного (особенно из числа двигательльно-расторможенных детей), позитивной обратной связи (особенно для тревожных и замкнутых детей), «попроси о помощи».

По результатам первичной диагностики на начало года (с использованием методики Е.А. Стребелевой для детей дошкольного возраста, наблюдения, опроса родителей) выявлен недостаточный уровень развития познавательных процессов, отмечаются нарушения поведения (двигательная расторможенность), отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы (тревожность, неуверенность, импульсивность, трудности самоконтроля и саморегуляции).

Итоговая диагностика, отзывы родителей и наблюдение за детьми показали повышение уровня развития познавательной сферы, нормализацию психоэмоционального состояния детей. Использовался диагностический набор Е.А. Стребелевой «Психолого-педагогическая диагностика развития ребёнка 3–4 лет».

Результаты диагностики (в динамике) представлены на рисунке 1.

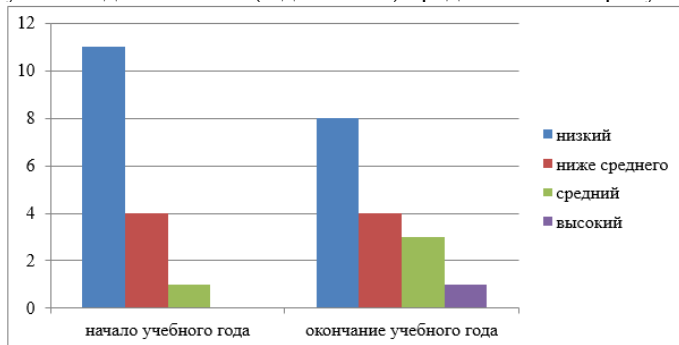


Рис. 1. Сопоставление результатов первичной и итоговой диагностики

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

К концу года дети способны соблюдать правила поведения на занятии, самостоятельно следят за их соблюдением, отмечают нарушения и проявляют активность в воздействии на ребенка, нарушившего правила. Дети могут активно просить помощи, как педагога, так и сверстников. В инсценировку сказок, в подвижные, музыкально-ритмические игры к завершению цикла занятий по программе включаются замкнутые, тревожные дети. Родители отмечают, что дети готовы взаимодействовать со взрослым, стали более открытые, внимательные к окружающим, могут рассказать о своих переживаниях.

Таким образом, использование театрализованной деятельности в коррекционно-развивающей работе способствует формированию социально-адаптивного поведения у детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Борисова Н.А. Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии: учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, Г.М. Галактионова [и др.]; под ред. Н.А. Борисовой. – Череповец: Череп. гос. ун-т, 2017. – 236 с. – EDN PORTIV
2. Личность и проблемы социализации. Социология / под ред. А. Н. Елсукова. – М., 2005. – С. 90–103.
3. Мамайчук И.И. М22 Помощь психолога детям с задержкой психического развития: учеб. пособие / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина, Ю.М. Миланич. – 2-е изд., исправл. и доп. – СПб.: ЭкоВектор, 2017. – 512 с.
4. Основы дефектологии и инклюзивного образования: учебное пособие / Н.А. Борисова [и др.]; науч. ред. О.А. Денисова. – Череповец: ЧГУ, 2021. – 278 с. EDN VVFFBK
5. Технологии эффективной социализации детей 3–7 лет: система реализации, формы, сценарии: методическое пособие. – М.: Вентана-Граф, 2017 – 320 с.
6. Поникарова В.Н. Модель формирования социально-адаптивного поведения у детей с ОВЗ: монография / В.Н. Поникарова, Д.Д. Филиппева; под ред. В.Н. Поникаровой. – Курск: Университетская книга, 2024. – 132 с. DOI 10.47581/2024.Ponikarova-Fillipyeva-01. EDN BNQLJF
7. Шумило В.Д. Модель формирования социально-адаптивного поведения: результаты и перспективы / В.Д. Шумило, В.Н. Поникарова // Инновационное развитие науки: Фундаментальные и прикладные проблемы: монография / А.С. Анацкая [и др.]. – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021. – С. 55–71.
8. Шумило В.Д. Модель формирования социально-адаптивного поведения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.Д. Шумило. – Череповец, 2022. – 13 с.

*Пушкина Клар*а Владимировна
канд. пед. наук, доцент

*Печкова Виктор*я Николаевна
студентка

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОГО ИМПЛАНТИРОВАНИЯ

Аннотация: социальная адаптация проимплантированных детей – это длительный процесс, требующий внимания и поддержки со стороны родителей, педагогов и специалистов. В статье рассматриваются основные аспекты социализации пациентов после современного метода восстановления слуха, результаты исследования особенностей психологической реакции на имплантацию и эффективность операции у детей разного возраста с разными формами нарушения слуха.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, психологическая адаптация, нарушение слуха, речевое развитие.

Широкое использование кохлеарной имплантации позволило оказать помощь людям с глубокими нарушениями слуха и их возвращения к активному социальному образу жизни. Кохлеарная имплантация (КИ) – оперативное вмешательство, при котором вводится система электродов во внутреннее ухо. Они стимулируют клетки спирального ганглия и волокна слухового нерва, который передает импульсы в кору больших полушарий, где полученная информация обрабатывается и создается образ звукового раздражителя.

Кохлеарное имплантирование является эффективным методом восстановления слуха у детей с тяжелыми нарушениями слуха. Однако после операции дети сталкиваются с новыми проблемами, связанными с адаптацией к слуховому восприятию, им предстоит долгосрочная реабилитация, работа с сурдопедагогом. Если раньше родители использовали жесты для обозначения предметов ребенку, то после операции необходимо поощрять самостоятельность и развивать навыки аудиовосприятия. В этот период особенно важно следить за психологическим состоянием ребенка и создавать благоприятную эмоциональную обстановку [3, 5].

Непривычные слуховые ощущения пугают неподготовленного малыша. Важной задачей является обучить ребенка реагировать на звуки окружающего мира, определять их источник, самостоятельно взаимодействовать с предметами, экспериментировать со звуками, как это делают дети с нормальным слухом. Процесс реабилитации начинается с запуска эмоционального диалога с близкими, упражнения направлены на понимание речи, а затем на ее порождение, при этом исключается механическая тренировка слуха [5].

Большинство родителей, у которых дети слышат, реагируют только на громкие звуки, представляющие опасность. Однако имплантированного ребенка необходимо научить реагировать на разнообразие звуков, развивая при этом коммуникацию и взаимодействие с окружающей средой. Важно создать условия для повторного проживания этапов онтогенеза, которые были прожиты ребенком на неполноценной сенсорной основе, в период глухоты

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

или тяжелой тугоухости. Необходимо использовать намеренно утрированную интонационную речь при игровом взаимодействии с ребенком. Важно индивидуализировать подход к каждому ребенку, потому что каждый имеет собственные особенности потребности в слуховом восприятии [2].

Для ребенка с кохлеарным имплантом характерна быстрая раздражительность, эмоциональная нестабильность, прерывистый сон, излишняя импульсивность, вспышки агрессии. Всё это связано с трудной адаптацией к новым слухоречевым условиям.

Проблемы и актуальность психологической адаптации детей с нарушениями слуха после проведения кохлеарного имплантирования представляют собой важную тему исследования. Для изучения психологических особенностей проимплантированных детей были использованы следующие компоненты адаптации: эмоциональный, коммуникативный, психофизиологический и поведенческий. В исследовании приняло участие 28 детей в возрасте от 4 до 8 лет. В качестве оценки были использованы следующие методы диагностики: опрос родителей, психофизиологический тест Люшера, наблюдение за скоростью, точностью и длительностью внимания с помощью методики «кольца Ландольта».

По результатам исследования выявлена динамика развития речевого аппарата после кохлеарного имплантирования, однако ребенок характеризуется сниженной активностью по сравнению со сверстниками. Важно отметить, что все исследуемые часто использовали жесты, рисунки, при невозможности объяснить собеседнику устной речью и в результате этого наблюдалась повышенная утомляемость и неутоячивое состояние вегетативной системы. Использование синкретического мышления, то есть восприятие образов без глубокого анализа, было характерно для всех детей из-за ограниченного срока ношения кохлеарных имплантов (от 2 до 5 лет). Участники с более длительным опытом ношения КИ демонстрировали более высокий уровень речевого развития, но сниженный уровень внимания, что связано с гетерохронностью функционального развития. По результатам теста Люшера и опроса родителей, можно сделать вывод, что в отличие от слышащих детей эмоциональное состояние детей после кохлеарного имплантирования характеризуется повышенной возбудимостью. При этом следует отметить социализированность этих детей, 65% ходят в неспециализированный детский сад, и родители не отмечают значительных проблем и межличностных конфликтов. Все дети получают удовольствие от общения с окружающим на новой сенсорной основе, не только реагируют на речь, но понимают ее и поддерживают взаимодействие [1].

Исследование влияния окружающих факторов на реабилитацию детей с кохлеарными имплантами показало, что положительные результаты достигаются при условии наличия следующих факторов.

1. Поддержка со стороны семьи и близких. Родители и другие члены семьи должны проявлять терпение и понимание, оказывая ребенку эмоциональную и психологическую поддержку.

2. Квалифицированная помощь специалистов. Важно обеспечить ребенку регулярный доступ к услугам сурдопедагога, логопеда, психолога и других специалистов для успешного развития слухового восприятия и социальных навыков.

3. Включение детей с кохлеарными имплантами в общеобразовательные школы и дошкольные учреждения способствует развитию полноценных коммуникативных навыков и интеграции в общество.

Научные исследования подтверждают, что кохлеарный имплант оказывает положительное физиологическое воздействие. Однако важно

помнить, что операция по установке имплантата является большим стрессом для ребенка. Кохлеарный имплант спасает детей с проблемами слуха, но успех операции составляет лишь 10%, в то время как остальные 90% зависят от многолетней работы специалистов коррекционной педагогики.

Список литературы

1. Михайлова И.В. Шум в ушах: проблемы на современном этапе / И.В. Михайлова, Ю.Ю. Орлова, К.В. Пушкина // Современные вопросы оториноларингологии: материалы научно-практической конференции (Чебоксары, 12 октября 2020 г.). – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2020. – С. 83–91. – EDN TGGJAT.
2. Буданцов А.В. Переживание матерями реабилитации неслышащего ребенка после проведения кохлеарной имплантации / А.В. Буданцов, А.Н. Молостова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – №42 (4). – С. 27–41. – EDN CZOCUJ.
3. Балакина А.В. Усовершенствованный алгоритм слуховой реабилитации больных после кохлеарной имплантации: дис. ... канд. мед. наук: 14.01.03 / А.В. Балакина. – 2016. – 136 с. – EDN QECYLV.
4. Илатовская А.А. Представления родителей о кохлеарной имплантации и методах постоперационной реабилитации / А.А. Илатовская, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2022. – №49 (6). – С. 64–73. – EDN VXTNVP.
5. Меерзон Т.И. Психолого-педагогическое сопровождение на этапах проведения кохлеарной имплантации / Т.И. Меерзон, Е.В. Дундукова // Инновационные процессы в научной среде: сборник статей Международной научно-практической конференции (Киров, 23 марта 2016 г.). – Киров: Омега Сайнс, 2016. – С. 310–316. – EDN VPXFKF.

Савельева Ксения

студентка

Штерц Ольга Михайловна

канд. психол. наук, доцент

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»
г. Елабуга, Республика Татарстан

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ У ДЕТЕЙ С ДИСГРАФИЕЙ

***Аннотация:** в статье рассматривается проблема развития познавательных процессов с помощью игровых технологий у детей с дисграфией, что позволит более эффективно выстроить направления коррекционной деятельности и будет способствовать компенсации речевых нарушений у детей с дисграфией. Авторы акцентируют внимание на возможности использования игровых методов, в частности, настольных игр в развитии познавательных процессов у детей с дисграфией.*

***Ключевые слова:** дисграфия, игровые методы, познавательные процессы, настольные игры.*

В современных реалиях увеличивается количество детей с нарушением письменной речи. У детей с дисграфией, дислексией и дизорфографией интеллект сохраненный и у многих детей с подобным нарушением наблюдается хорошая высокая успеваемость по предметам математического цикла и низкая результативность по предметам лингвистической направленности. И, конечно же, в такой ситуации становится важным эффективная организация

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

коррекционной деятельности с обучающимися, имеющими данные трудности. Немаловажное место в организации коррекционной деятельности играет развитие познавательных процессов у детей с нарушением письменной речи, а в частности с дисграфией.

Проблема дисграфии и дизорфографии, впервые привлекла внимание специалистов еще в XX веке. Данная проблема разрабатывалась в трудах таких знаменитых ученых, как Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, а позднее и в работах О.И. Азовой, О.В. Елецкой [1, 3–5].

И.Н. Садовникова определяет дисграфию как частичное нарушение процесса письма [7]. Р.И. Левина трактует нарушения письма как системные нарушения речи, которые возникают вследствие недоразвития устной речи во всех ее звеньях [6].

Мы исходим из понимания Р.И. Лалаевой [5], что дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Следует обратить внимание, что дисграфия – это именно наличие стойких специфических ошибок, не связанных со знанием правил русского языка. Многие учителя начальных классов беспочвенно относят к дисграфикам детей, которые совершают много ошибок на письме, например, связанных с правописанием безударных гласных. Дисграфия представляет собой нарушение преимущественно фонематического принципа правописания.

Игра является ведущим видом деятельности ребенка в раннем и в дошкольном детстве. В процессе игры в данном в наибольшей степени возможно органическое, природосообразное развитие детского организма. П.П. Блонский подчёркивал, что игра для ребенка – это не только возможность получить удовольствие и радость, но и мир, в котором он живет и постигает жизнь [2].

Л.В. Скакун, Л.Л. Москаева, Т.А. Жданова в своей работе отмечают, что современные дети очень много проводят времени за различными гаджетами, и у них теряется непосредственный навык реального взаимодействия и общения с окружающим социумом [8]. Поэтому важно организовать совместную деятельность детей в процессе непосредственной игры друг с другом или со взрослым, где будет выстроено взаимодействие в режиме «реального времени», что будет способствовать, в частности, развитию коммуникативных навыков обучающихся. В то же время следует отметить, что игра является важным видом деятельности в младшем школьном возрасте, которая, наряду с учебной деятельностью, позволяет ребенку познавать окружающий мир.

У большинства детей с дисграфией наблюдаются те или иные нарушения в развитии познавательных процессов, которые необходимо корректировать. Так, дети с дисграфией очень невнимательны, могут при списывании печатного текста допустить множество ошибок, избирательность и концентрация внимания у них низкая, слуховая память также развита на низком уровне. Однако зрительная память более продуктивна. Волевые процессы у детей с дисграфией также страдают. Им очень сложно сосредоточиться на выполнении определенного задания, быстро включиться в работу, не поддаваясь отвлекающим факторам. Поэтому одним из методов коррекции познавательных процессов у детей с дисграфией является

использование игровых методов. Настольные игры в этом плане обладают широкими возможностями.

Настольная игра «Кортекс для детей» позволяет развивать такие познавательные процессы как внимание, память, мышление, ощущения, а также отрабатывать развитие скоростных качеств мыслительных процессов. Суть игры заключается в том, что ребенок должен как можно быстрее выполнить задание, содержащееся на карточке. В карточках с заданием на память необходимо как можно быстрее, за несколько секунд, запомнить пять изображений и после перевертывания карты «рубашкой» вверх назвать, какие изображения были нарисованы на карточке. В игре «Кортекс» есть несколько заданий, направленных на развитие внимания. В одном из таких заданий необходимо найти и назвать такой цвет из множества названий цветов, который бы по смыслу и изображению совпадал. В другом задании необходимо найти и назвать как можно быстрее два одинаковых силуэта, которые, однако, могут не совпадать по размеру и по цвету изображения. Есть в данной игре также задания с пространственной ориентировкой, которые также будут полезны для детей с дисграфией. Суть данных заданий заключается в том, что нужно определенным образом, который зашифрован на карточке с заданием, дотронуться до частей лица пальцами. При этом очень важно не перепутать пальцами какой руки, правой или левой, необходимо выполнить данное задание.

Также очень интересной и продуктивной настольной игрой, в плане развития таких познавательных процессов как внимание и память, является игра «Барабашка». Суть игры заключается в том, что нужно взять определенный предмет, который будет соответствовать заданию на карточке. В игре есть карточки на «исключение» и на «совпадение». Если выпала карточка на «исключение», то необходимо взять предмет, который ни по цвету, ни по смыслу не совпадает с изображенными предметами. Если выпала карточка на «совпадение», то необходимо, наоборот, взять предмет, который совпадает и по содержанию, и по цвету с одним из изображенных предметов на представленной карточке. Сложность выполнения задания еще заключается в том, что представленное задание нужно выполнить как можно быстрее, то есть отрабатываются еще скоростные навыки.

Как показывает наш практический опыт, дети с дисграфией сначала с трудом включаются в суть игры, но потом за короткий период времени быстро осваивают ее содержание и показывают хорошие результаты, а также в процессе межличностного взаимодействия у детей развиваются коммуникативные способности, обогащается словарный запас устной речи и отрабатывается грамматический строй речи.

Таким образом, настольные игры обладают большим потенциалом в развитии познавательных процессов, позволяя снимать излишнее напряжение и получить положительные эмоции в процессе коррекционно-развивающей работы у детей с дисграфией.

Список литературы

1. Азова О.И. Дизорфография: монография / О.И. Азова. – М.: Сфера, 2015. – 368 с.
2. Блонский П.П. Педагогика / П.П. Блонский. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2024. – 315 с.
3. Елецкая О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О.В. Елецкая – СПб., 2008. – 221 с. EDN QEMMVT
4. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2005. – 533 с.

5. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекции / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. – Ростов н/Д.: Феникс, СПб.: Союз, 2004. – 224 с. – EDN QTWOYT

6. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 312 с.

7. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия преодоления / И.Н. Садовникова – М.: Парадигма, 2017. – 280 с.

8. Скакун Л.В. Настольная игра как способ семейного общения и альтернатива гаджетам / Л.В. Скакун, Л.Л. Москаева, Т.А. Жданова // Педагогика и психология личностного потенциала: современные практики: материалы научно-практической конференции. – Красноярск: Издательство Красноярского государственного педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. – С. 112–113. EDN MZCIP

Сидорова Дарья Ивановна

студентка

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

ПОДДЕРЖАНИЕ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА С ПОМОЩЬЮ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация:** статья посвящена проблеме создания благоприятного климата для лиц с ограниченными физическими возможностями здоровья в образовательных учреждениях. Автором рассмотрены практические методы использования физической культуры с целью снижения стресса и улучшения психического благополучия данных учащихся.*

***Ключевые слова:** физическая культура, психологический климат, образовательные учреждения, лица с ограниченными возможностями здоровья.*

В современном обществе вопросы психического здоровья и создания благоприятного психологического климата в образовательных учреждениях становятся все более актуальными. Особенно это касается лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые часто сталкиваются с дискриминацией и социальной изоляцией. Физическая активность является неотъемлемой частью здорового образа жизни и имеет положительное влияние на физическое и психическое состояние человека. Однако с помощью правильно организованной физической культуры, можно достичь не только улучшения физического состояния, но и формирования позитивного эмоционального климата в образовательных учреждениях для лиц с ОВЗ [1, с. 50]. Одним из ключевых аспектов использования физической активности в формировании позитивного эмоционального состояния обучающихся с ОВЗ является создание дружественной и поддерживающей атмосферы в группе. У спорта и физической активности есть свойство объединять людей, и это может быть особенно важно для обучающихся с ОВЗ, которые могут испытывать затруднения в социальных взаимодействиях. Совместные тренировки, игры и соревнования позволяют

обучающимся с ОВЗ привыкнуть к работе в команде, развивать навыки общения, укреплять взаимодействие и устанавливать доверительные отношения друг с другом. Это способствует позитивным эмоциям, улучшает самооценку и создает благоприятный психологический климат в группе. Спорт также способствует выработке положительных эмоций и способности справляться с эмоциональным стрессом у учащихся с ОВЗ. Физическая активность способствует выделению эндорфинов – гормонов счастья, которые сокращают чувство боли, улучшают настроение и способствуют общему состоянию благополучия [2, с. 1110].

Что касается особенностей организации физкультурно-оздоровительной работы в образовательных учреждениях для лиц с ОВЗ, то первоначальным шагом в организации такой работы является создание специально оборудованных залов, площадок и приобретение специальных тренажеров и инвентаря, соответствующих потребностям обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Это позволяет создать безопасные и комфортные условия для занятий физкультурой. Организация групповых занятий под руководством квалифицированных преподавателей физической культуры является одним из эффективных способов привлечения и мотивирования учащихся к занятиям. Организация различных мероприятий и спортивных соревнований в образовательных учреждениях для лиц с ОВЗ способствует формированию позитивной мотивации и укреплению духа командного соревнования [3, с. 269].

Если говорить про практические методы использования физической культуры с целью снижения стресса и улучшения психического благополучия данных обучающихся, то, во-первых, одним из методов является использование релаксации во время физических упражнений. Глубокое дыхание и расслабление мышц помогают снять напряжение и стресс, а также улучшают концентрацию и способствуют чувству гармонии. Некоторые примеры релаксационных техник включают медитацию и йогу, которые могут быть адаптированы для обучающихся с ОВЗ. Следующий метод – использование игровых элементов в физических занятиях. Игры не только способствуют улучшению физического состояния, но и помогают обучающимся расслабиться, выразить эмоции и научиться справляться с конфликтными ситуациями. Преподаватель должен использовать командные игры или игры с мячом, где участники должны сотрудничать и выполнять совместные задания. Это помогает обучающимся с ОВЗ развивать навыки коммуникации, решения проблем и адаптации к новым ситуациям [4, с. 1361]. Помимо этого, физическая культура должна быть включена в программу индивидуальной работы с обучающимися с ОВЗ. Например, проведение индивидуальных занятий по физической культуре, адаптированных к специфическим потребностям учащихся, со специальным оборудованием может помочь им повысить уровень самооценки и уверенности в себе [5, с. 619]. Следующий метод – использование физической культуры в сочетании с другими психологическими методиками. Практика медитации в сочетании с физическими упражнениями может улучшить эмоциональное состояние. Также нужно использовать техники релаксации, например, использование музыки и ароматерапии, во время физических занятий для создания дополнительного эффекта расслабления и повышения позитивного настроения [6, с. 312]. Наконец, очень важно учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося. Разработка индивидуальных программ физической культуры, учитывающих

Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в общем и специальном образовании

возможности и потребности людей с ОВЗ, помогает создать благоприятный психологический климат и добиться наилучших результатов. Совместная работа преподавателя, психолога и специалистов в области физической реабилитации позволяет создать индивидуальный план, включающий различные виды физической активности, которые могут положительно влиять на психическое благополучие обучающихся с ОВЗ.

В заключение стоит еще раз отметить, что в силу своих ограничений в здоровье таким людям намного тяжелее даются физические упражнения, чем здоровому человеку, но психологически им еще тяжелее. Поэтому так важно преподавателям в образовательных учреждениях делать все возможное, чтобы такие особенные обучающиеся не чувствовали себя не такими как все. Также необходимо делать уклон на включение физической культуры в образовательную программу для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Организация регулярных занятий физической культурой способствует формированию здорового самочувствия, повышению уровня физической подготовленности, а также укреплению их самооценки и социальной адаптации.

Список литературы

1. Абрамкин И.А. Физкультурная деятельность как фактор формирования адаптивной компетентности лиц с ограниченными возможностями здоровья / И.А. Абрамкин, Е.В. Пономарева // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2019.

2. Ковалева Т.В. Влияние физической культуры и спорта на работоспособность человека / Т.В. Ковалева, А.А. Колесник // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары-Ташкент, 25 января 2024 г.). – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2024. – С. 1109–1113. – EDN IGCQPO.

3. Ковалева Т.В. Организация практических занятий физической культурой со студентами, относящимися к специальному медицинскому группе / Т.В. Ковалева, Т.А. Ильницкая // Физическая культура и спорт в высших учебных заведениях: актуальные вопросы теории и практики: материалы национальной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2021 г.). – СПб.: Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, 2021. – С. 265–271. – EDNOZQOUC.

4. Ковалева Т.В. Лечебная физическая культура на занятиях физической культурой и спортом в вузах / Т.В. Ковалева, Д.В. Шипова // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары-Ташкент, 25 января 2024 г.). – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2024. – С. 1359–1364. – EDN IGZWMA.

5. Силков В.К. Использование нестандартного физкультурного оборудования в физической подготовленности студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья / В.К. Силков, Т.В. Ковалева, Т.А. Ильницкая // Физическая культура и спорт как одно из основных направлений молодежной политики в Российской Федерации: материалы II Всероссийской конференции (Москва, 20–21 июня 2023 г.). – М.: Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, 2023. – С. 617–621. – EDN YJKGVY.

6. Шацкий Т.А. Кинезиологическое тейпирование, сущность метода, оценка эффективности применения при физических нагрузках и травмах / Т.А. Шацкий, Т.В. Ковалева, Т.А. Ильницкая // Актуальные проблемы физической культуры и спорта в системе высшего образования: сборник материалов VI Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции, посвященной 75-летию кафедры физической культуры и спорта (Омск, 18 мая 2023 г.). – Омск: Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, 2023. – С. 309–314. – EDN IPVEAN.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ СЕГОДНЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
(Ульяновск, 23 апреля 2024 г.)

Научный редактор *Е. А. Брагина*
Компьютерная верстка *А. Д. Федоськина*
Дизайнер *М. С. Федорова*

Подписано в печать 16.05.2024 г.
Дата выхода издания в свет 21.05.2024 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 14,18. Заказ К-1292. 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