

АНО ВО «МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ»
РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ ФЕДЕРАЦИИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В РЕСПУБЛИКЕ МАРИЙ ЭЛ



**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник статей по материалам
XIV Всероссийской научно-практической конференции
30 июля 2024 года

Йошкар-Ола
2024

УДК 37.015
ББК 84.4/5
П 86

Печатается по решению Ученого Совета
АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт»

Научный редактор сборника – канд. пед. наук, доцент И.А. Загайнов

Рецензенты: Блинова М.Л., канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»; Баланчук О.Е., канд. филол. наук, доцент АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт»

П 86 Психологическое знание в контексте современности : теория и практика: сборник статей по материалам XIV Всероссийской научно-практической конференции (30 июля 2024 года) / под ред. И.А. Загайнова. – Йошкар-Ола: АНО ВО МОСИ, 2024. – 170 с.

ISBN 978-5-6051382-7-3

Сборник статей «Психологическое знание в контексте современности: теория и практика» издан по материалам XIV Всероссийской научно-практической конференции, проводимой на базе Межрегионального открытого социального института 30 июля 2024 г.

Мнения, высказанные в материалах сборника, не обязательно совпадают с точкой зрения редакции. Статьи печатаются в авторской редакции.

УДК 37.015
ББК 84.4/5

© Межрегиональный открытый
социальный институт, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Винокурова Л.В., Калмыкова О.В.</i> Психологические особенности проявления эмоционального интеллекта медицинских работников.....	6
<i>Гусейнова Н.Л., Козина И.Б.</i> Подготовка к письму детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	12
<i>Гурина Д.В., Сильченко И.В.</i> Зависимость проявления психосоматической симптоматики от уровня агрессивности и враждебности в юности.....	17
<i>Долгушева Е. В., Козина И. Б.</i> Подготовка к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	21
<i>Казначеева Н. Б., Зверева К. С.</i> Совладающее поведение, локус контроля и тревожность студентов транспортного вуза.....	26
<i>Казначеева Н. Б., Полуянова В. Д.</i> Учебная мотивация, направленность личности и адаптивность студентов транспортного вуза.....	33
<i>Карапетова А.В.</i> К вопросу о счастье и мировоззрении личности: психологический аспект.....	39
<i>Кононова О.Б., Федоров М.А.</i> Доверие к технике и индивидуально-типологические особенности геймеров.....	46
<i>Кононова О.Б., Субботина В.С.</i> Профессиональная идентичность студентов с разным уровнем жизненной удовлетворенности	54
<i>Красильникова И.С., Калмыкова О.В.</i> Особенности карьерной компетенции студентов-психологов на разных этапах обучения	60

Кучук Е.Э., Козина И.Б. Развитие коррекционно-логопедической компетентности родителей детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	68
Матвеева С.В., Короваева В.Д. Взаимосвязь готовности к саморазвитию и отношения к временной перспективе в подростковом возрасте.....	74
Набоких А.С., Шишкина О.В. Взаимосвязь детско-родительских отношений с агрессивностью детей.....	79
Насыбулина Д.С., Козина И.Б. Развитие вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи.....	82
Николаева Е.В., Бизяева М.А. Психолого-педагогическое просвещение родителей в рамках инновационного проекта – семейный клуб «Здоровая семья – сильная Россия!».....	87
Николаева Е.Ф., Шишкина О.В. Изучение агрессивности учащихся подростков.....	92
Онучина О.Н., Козина И.Б. Развитие лексического запаса у детей пятого года жизни с задержкой психического развития.....	96
Попова А.В., Козина И.Б. Логопедическая работа по развитию фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	100
Привалова М.В., Загайнов И.А. Теоретический анализ киберагрессивного поведения подростков.....	105
Рожанская С.Б. Представления о ребенке, матери и отце у студентов с разным уровнем готовности к родительству.....	114

Санько А.А., Крутолевич А.Н. Особенности психического и психологического состояния женщин после родов.....	121
Сардина Е.М., Калмыкова О.В. Изучение уровня креативности специалистов индустрии красоты	129
Слотина Т. В., Никитина Т. Л. Дисгармония межличностных отношений и копинг-стратегии супружеских пар	135
Смык Ю.В. Форсайт-метод как психолого-педагогический инструмент проектирования образовательной ситуации.....	141
Солодовникова Е.В., Козина И. Б. Формирование фонетико-фонематических процессов у детей с детским церебральным параличом	147
Спиридонова Е.А., Атаманова И.В. Межличностные отношения студентов в эпоху цифровой трансформации: теоретический аспект	151
Токмалева А.А., Козина И.Б. Коррекция нарушений фонетических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	158
Шатунова Н.А., Шишкина О.В. Внутрисемейные отношения как фактор влияния на статусное положение младших школьников в учебной группе.....	163

Психологические особенности проявления эмоционального интеллекта медицинских работников

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования эмоционального интеллекта у медицинских работников. Охарактеризованы личностные особенности медицинских работников, обусловленные спецификой профессиональной деятельности, раскрыто психологическое содержание понятия "эмоциональный интеллект". Он представлен как совокупность способностей, знаний, умений и навыков, позволяющих человеку управлять собственными эмоциями и, анализируя ситуацию общения, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу в процессе коммуникации.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, медицинский работник, профессия.

Профессия медицинского работника относится к категории профессий особо уязвимых перед стрессом, так как медицинскому работнику приходится решать разнообразные профессиональные задачи в условиях недостатка времени и информации, постоянного контакта с людьми, предполагающего значительные эмоциональные и энергетические затраты.

В настоящий период одной из наиболее актуальных проблем психологии считается формирование эмоциональной культуры человека. В современных психологических исследованиях подчеркивается важность для жизни и деятельности человека проблемы «воспитания чувств».

По определению И.Н. Андреевой, эмоциональный интеллект – это «подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями» [1, с. 54].

В научном исследовании И.Н. Андреевой описаны предпосылки развития эмоционального интеллекта. Автор приводит данные, что впервые термин «эмоциональный интеллект» был предложен в 1966 г.

Б. Лайнером в его знаменитой публикации «Эмоциональный интеллект и эмансипация», а позже и П. Саловеем и Д. Майером [1, С.52]. Однако в отечественной психологии данный термин начал появляться в 1990 г.

Эмоциональная сфера личности взаимодействует с его интеллектом. И каждый индивид информационного общества делают более актуальной проблему эмоционального взаимодействия людей и вопросы формирования и развития эмоционального интеллекта.

Особенно важен эмоциональный интеллект для работников медицинской сферы, так как он дает возможность владеть своими эмоциями и эмоциями. Умение регулировать собственные эмоции – профессионально продуктивно взаимодействовать с пациентами, переживающими сильные отрицательные – важное качество, которое нужно развить всякому медику.

Подтвердить данную мысль можно, рассмотрев роль эмоционального интеллекта в работе врачей и медицинских сестер, опираясь на модель эмоционального интеллекта Н. Холла. Он выделил пять компонентов эмоционального интеллекта [8]:

1. Эмоциональная осведомленность значит для медицинского персонала быть компетентным в распознавании собственных эмоций, чтобы поддерживать эмоциональное равновесие. Необходимо уметь дифференцировать различные их оттенки и нюансы, интенсивность их проявления; различать и принимать продуктивные и непродуктивные эмоции. При этом следует уметь отличать их непосредственно в момент переживания. Также в течение жизни формируется собственный «словарь эмоций», который постоянно пополняется.

2. Управлять своими эмоциями значит быть с одной стороны душевным, спокойным, оказывающим поддержку, а с другой быть деловитым и уместно демонстрировать требовательность. Также учитывая, что родители, особенно матери больного ребенка, психически травмированы, то они могут находиться в стрессовом состоянии и даже иметь неадекватные реакции. Поэтому в любых ситуациях медицинскому персоналу необходимо сохранять внутреннюю сдержанность, внешнее спокойствие и тактичность.

3. Самомотивация (или «саморегуляция») важна для предотвращения синдрома эмоционального выгорания. Для этого медицинский работник должен уметь регулировать свое эмоциональное

состояние. Это особенно важно в ситуациях с тяжелобольными детьми, когда необходимо работать, невзирая на собственные переживания.

4. Эмпатия важна не только как умение понять эмоции другого человека по вербальным и невербальным индикаторам, но вместе с тем оказать ему поддержку и облегчить переживание.

5. Умение распознавать эмоций других людей является умением воздействовать на эмоциональное состояние других людей, что тоже очень важно. С помощью различных способов медсестра может успокоить ребенка, расположить его к себе, перед неприятными или болезненными процедурами снять его психоэмоциональное напряжение. Также это умение может помочь предотвратить развитие конфликтной ситуации, которая может возникнуть между родителями и персоналом.

Профессиональная деятельность медицинских работников очень тесно связана с вопросами психологии личности, эмоциональной сферы и коммуникативными практиками.

Медицина – такая сфера профессиональной деятельности человека, где большую часть рабочего времени преобладают негативные психоэмоциональные состояния. Специфика профессионального общения медицинского персонала с пациентами обусловлена многообразием индивидуальных личностных особенностей каждого.

Особенности профессии требуют от сотрудников медицины понимания психоэмоционального состояния людей, проявления эмпатии, заботы и поддержки, выдержки, спокойствия и доброжелательности, развитых коммуникативных навыков, умения контролировать собственные эмоции и ситуацию.

Высокий уровень управления своими эмоциями позволяет медицинским работникам правильно организовывать процесс общения с пациентами, в соответствии с нормами медицинской этики и деонтологии.

Труд врачей и других медработников сопровождается воздействием на них целого ряда неблагоприятных для здоровья факторов, среди которых можно отметить опасность инфицирования, контакты с аллергенами, сенсibiliзирующими, раздражающими или токсическими веществами, различные виды излучения, вибрация, вынужденная рабочая поза со статическими нагрузками и др.

Для большинства профессиональных групп медицинских работников хроническое и достаточно интенсивное эмоциональное напряжение является одним из основных факторов производственной среды, неблагоприятно влияющих на их здоровье.

В качестве основного стрессора для специалистов «помогающих профессий» большинство исследователей рассматривают ситуацию межличностного взаимодействия. У специалистов, работающих с людьми и вовлеченных в интенсивное и эмоционально напряженное взаимодействие с ними, профессиональный стресс отмечается наиболее часто.

Особую актуальность исследование профессионального стресса приобретает у врачей, поскольку отношения между врачом и пациентом относятся к категории «помогающих», которые, по утверждению К.Роджерса, предполагают активное личное участие специалиста в происходящих у больных положительных изменений. Такие отношения, основанные на особой ответственности и эмоциональных нагрузках, потенциально содержат в себе риск тяжелых переживаний, связанных с рабочими ситуациями и вероятность возникновения профессионального стресса [4].

То, что расстройства настроения являются основным недугом у врачей, подтверждается целым рядом исследований, проведенных в разных странах.

И.О. Сафонова считает, что существует тесная взаимосвязь между профессиональным стрессом, тревогой и мотивацией деятельности. Тревожность может приводить к снижению профессиональной мотивации: напряженная работа постепенно превращается в бессодержательное занятие, появляется апатия и даже негативизм по отношению к рабочим обязанностям, которые сводятся к необходимому минимуму. Нередко «трудоголизм» и активная увлеченность своей профессиональной деятельностью способствуют развитию симптомов эмоционального выгорания. Зачастую у медицинских работников, подверженных длительному профессиональному стрессу, наблюдается внутренний когнитивный диссонанс: чем напряженней работает человек, тем активнее он избегает мыслей и чувств, связанных с внутренним «выгоранием» [6].

Согласно полученным данным, усиление профессионального

стресса у врачей сопровождается повышением, напряженности в контактах с коллегами и уровня тревоги, снижением уверенности и самооценки.

По мнению В.В. Знакова, оценка себя, как участника коммуникации врач - пациент, является регулятором поведения в межличностном взаимодействии, способствует достижению внутренней согласованности, является важным фактором в интерпретации уже имеющегося опыта и источником ожиданий. Обнаружена связь профессионального стресса с возрастом и стажем работы врачей. [3].

Проведенное В.А. Винокур исследование «выгорания» у специалистов различных профессиональных групп показало, что у врачей-терапевтов и медсестер хирургических отделений наиболее часто, в сравнении с представителями других специальностей, наблюдается эмоциональное истощение и деперсонализация. Поведение этих специалистов характеризуется формальным отношением к пациентам, склонностью к раздражительности, установкой воспринимать события как несущие в себе опасность. [2].

Исследование влияния эмпатии на формирование «синдрома эмоционального сгорания» у медицинских работников проведено П. Сидоровым, И. Новиковой. Были отмечены различия в представленности симптомов эмоционального выгорания у врачей различных специальностей, наиболее благополучными оказались специалисты с наиболее развитой эмпатией (врачи - психотерапевты и педиатры). [7].

К факторам стрессоустойчивости медицинских работников относятся следующие виды факторов стрессоустойчивости: внешние: социальные (социальные поддерживающие системы); материальные (деньги, оборудование и т.п.) и внутренние: физические (здоровье, выносливость и т.п.); психологические (воля, активность, самооценка, ценности, локус контроля, эмпатия, эмоциональные характеристики личности и т.п.).

Как отмечают М.В. Рузанова, Т.Е. Федосеева, люди, работающие в медицинских учреждениях, часто подвержены значительному личностному стрессу. Им трудно раскрываться перед кем-нибудь. Преобладающая особенность врачебной профессии — отрицать проблемы, связанные с личным здоровьем. Развитию этого состояния

способствуют определенные личностные особенности — высокий уровень эмоциональной лабильности (нейротизма), высокий самоконтроль, особенно при выражении отрицательных эмоций со стремлением их подавить, рационализация мотивов своего поведения, склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с недостижимостью «внутреннего стандарта» и блокированием в себе негативных переживаний, ригидная личностная структура. Парадокс состоит в том, что способность медицинских работников отрицать свои негативные эмоции может иногда быть силой, но нередко это становится их слабостью. [5].

Таким образом, личностные особенности и эмоциональный интеллект медика влияют на процесс и результаты трудовой деятельности. Специалист данной сферы кроме профессиональных знаний и умений должен обладать коммуникативными навыками, знаниями в области психологии, конфликтологии, этики и деонтологии, а также владеть такими качествами как эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, эмпатия, открытость и общительность. Для успешного и качественного выполнения профессиональных обязанностей необходимо уметь устанавливать и поддерживать контакты с людьми, активно слушать, эмпатировать, понимать и разбираться в собственных эмоциях и личностных особенностях, а также распознавать эмоции других людей, уметь комментировать и информировать. Каждый медицинский работник должен быть не только общительным, но и с развитым эмоциональным интеллектом: умением эмоционально поддерживать, безоценочно воспринимать их, также иметь гибкость, снисходительность и терпение, ориентированным на оказание помощи и поддержки. Эмоциональный интеллект медицинского работника определяется, прежде всего, сформированностью таких качеств, как эмпатия, коммуникативная толерантность, ассертивность, самооценка и уровень притязаний.

Библиографический список:

1. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 52-65.
2. Винокур В.А. Профессиональный стресс у медицинских работников и его предупреждение // Медицинское обозрение. 2019. №11. С. 28-32.

3. Знаков В.В. Исследование профессионально важных качеств у медицинских работников // Психологический журнал. 2021. №3. С. 7-10.
4. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: ЭКСМО-Пресс, 2018. 976 с.
5. Рузанова М.В. Федосеева Т.Е. Особенности формирования эмоционального интеллекта медицинских работников. URL: <https://s.esrae.ru/psykaf417/pdf/2018/1/170.pdf> (дата обращения: 27.01.2024).
6. Сафонова И.О. Взаимосвязь профессионально эмоционального выгорания с субъективным благополучием личности медицинских сестер // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-professionalno-emotsionalnogo-vygoraniya-s-subektivnym-blagopoluchiem-lichnosti-meditsinskih-sester> (дата обращения: 03.07.2024).
7. Сидоров П. Новикова И. Профилактика синдрома профессионального выгорания в медицинской среде // Медицинская газета. 2019. №15. С. 8-9.
8. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике / Д. В. Люсин, Р. Робертс [и др.] // Психология: Журнал Высшей школы экономики. М., 2022. Т. 1. № 4. С. 3-26.
9. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика, коррекция. URL: http://www.koob.ru/yureva/professional_burnout (дата обращения: 19.01.2024).

Сведения об авторах:

Винокурова Любовь Васильевна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: lyubel09@mail.ru

Калмыкова Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Гусеинова Н.Л., Козина И.Б.

**Подготовка к письму детей старшего дошкольного возраста
с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме подготовки к школе старших дошкольников с фонетико-фонематическим

недоразвитием речи, решение которой видится в поиске эффективных методов и подходов, направленных на преодоление детьми трудностей и успешном освоении навыками письма, что в конечном итоге будет способствовать их полноценной социальной адаптации и развитию. В статье представлены анализ результатов реализации логопедической программы по подготовке к письму детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, включающей различные упражнения, в том числе с включением ИКТ, мнемотехники, сенсорных игр.

Ключевые слова: старшие дошкольники, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, диагностика, логопедическая программа, подготовка к письму.

Демократические и гуманистические ценности современной системы образования отражаются в дошкольном обучении и воспитании. Новые подходы современного образовательного процесса ориентированы на развитие грамотной, активной и творческой личности ребенка, независимо от его возможностей и способностей. Подготовка детей дошкольного возраста к школьному обучению предполагает формирование у них предпосылок к овладению письмом. Это означает создание условий, которые способствуют развитию как речевых, так и неречевых процессов, формирование интереса к дальнейшему овладению грамотой.

Дошкольные учреждения посещают дети с разными способностями и возможностями, в том числе и с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. При такой речевой патологии дети сталкиваются с серьезными трудностями в овладении речевыми предпосылками письма, что может негативно сказываться на всем процессе школьного обучения в будущем. Поэтому важно разработать эффективные методы, направленные на помощь этим детям в преодолении трудностей и успешном освоении навыков письма, что в конечном итоге будет способствовать их полноценной социальной адаптации и развитию., на что указывали А.Р. Корнев [4], Ю.И. Логунова [6], Т.А. Ткаченко [8] и другие исследователи.

Цель исследования, которому посвящена данная статья - теоретическая разработка и практическая реализация программы

подготовки к письму детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В результате проведения теоретического обзора научной и методической литературы по проблеме овладения письмом детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи было отмечено, что ранняя диагностика и профилактика нарушений письма может помочь выявить проблемы у детей дошкольного возраста в период подготовки к поступлению в школу. Ведь, как отмечала в своих исследованиях О.В. Чайкова, «письмо – это система начертательных знаков используемых для фиксации речи» [9, с.129]. А по мнению Т.А. Амировой «письмо фиксирует элементы языковой системы для реализации коммуникации и является альтернативой устному общению» [1, с.49]. Реализация письма осуществляется посредством взаимосвязанной работы речеслухового, речедвигательного, зрительного и двигательного (моторного) анализаторов, благодаря которым реализуется системный и произвольный психический процесс [1]. Недостатки готовности к овладению письмом у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи могут оказать значительное влияние на образовательные и социальные достижения ребенка в школе и в дальнейшей жизни. Письмо является основным компонентом развития речи и коммуникации у детей.

В исследовании готовности к овладению письмом детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи приняли участие дети старшего дошкольного возраста с ФФНР в количестве 20-и человек. В качестве диагностической программы были выбраны актуальные задания, позволяющие комплексно изучить особенности сформированности речевых и неречевых функций, необходимых для обучения письму: Е.Ф. Архиповой [2], Г.А. Каше [3], Р.И. Лаласовой [5], Н.В. Садовниковой [7]. Исследование показало, что все дети характеризовались нарушениями речевых компонентов, необходимых для овладения письменной речью: все дети имели нарушения звукопроизношения, вызванные недостатками развития фонематических процессов. Нарушения фонематического восприятия у дошкольников с ФФНР выражались в трудностях дифференциации звуков и слогов на основе слухового восприятия, ошибках при повторении за педагогом слов-квазиомонимов. Нарушения

фонематического анализа выражались в трудностях дифференциации звуков в слогах и словах; определении положения звука по отношению к другим звукам в словах; определении первого и последнего звука в словах; нарушения фонематического синтеза выражались в трудностях составления слова из звуков, предъявляемых в правильной и нарушенной последовательности.

Для развития речевых компонентов, необходимых для успешного освоения письма была разработана и реализована логопедическая программа по подготовке к письму детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Логопедическая программа состояла из нескольких этапов, каждый из которых был направлен на решение комплекса задач.

Этап 1. Цель: коррекция нарушений слухового восприятия и слуховой памяти.

Задачи: 1. Развитие восприятия речевых и неречевых звуков. 2. Формирование понятий «звук», «слог», «буква». 3. Формирование навыков дифференциации звуков, близких по составу. 4. Развитие способности дифференцировать звуки по противопоставлениям.

Этап 2. Цель – формирование элементарной формы фонематического анализа.

Задачи: 1. Формировать понимание о размере слов. 2. Обучение выделению (узнаванию) звука на фоне слова.

Этап 3. Цель – формирование сложной формы фонематического анализа.

Задачи: 1. Формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, на внешние действия. 2. Формирование действия фонематического анализа в речевом плане. 3. Формирование действия фонематического анализа в умственном плане. 4. Формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, на внешние действия.

Этап 4. Цель – формирование фонематического синтеза.

Задачи: 1. Формирование навыков соединения отдельных звуков в единое слово. 2. Закрепление свободной ориентировки в звуковом составе слова.

По каждому из этапов осуществлялся подбор игр, упражнений, в том числе с включением ИКТ, мнемотехники, сенсорных игр, направленных

на развитие речевых функций, необходимых для успешного овладения детьми письмом. Подготовка дошкольников к письму по описанной программе осуществлялась в тесной взаимосвязи с обучением воспитанников с ФФНР грамоте. Были реализованы игры и упражнения с разрезной азбукой, упражнения по выделению нужных слова, содержащего заданный звук из предложений, по добавлению различного числа звуков к слогам, чтобы получились новые слова и т.п. Упражнения приобретали соревновательный момент в случае, если дети хорошо их воспринимали. Наряду с развитием фонетико-фонематических процессов проводились упражнения на развитие тонкой моторики и навыков ориентировки на плоскости: упражнения на штриховку, закрашивание и обведение по контуру, изображение линий и фигур с помощью трафаретов, шаблонов. Проводились различные виды упражнений, направленных на развитие ловкости, точности, координации, синхронности движений пальцев рук, упражнения на графомоторику: «Художник», «Трудные выражи». Благодаря использованию комплекса игр, упражнений и заданий в ходе логопедической работы может быть обеспечено успешное освоение детьми навыков письменной речи.

Эффективность реализованной программы была подтверждена. На контрольном этапе исследования старшие дошкольники, принимавшие в нем участие, по всем заданиям повторной диагностики показали результаты значительно лучше, чем при первичной диагностике.

Таким образом, можно сделать вывод, что логопедическая работа по подготовке старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к письму будет эффективной, если будут соблюдены следующие условия: будет осуществляться коррекция нарушений фонетико-фонематических процессов, слухового внимания и памяти; в логопедическую работу будут включены информационно-компьютерные технологии, мнемотехника, использован дифференцированный подход.

Библиографический список:

1. Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В. История языкознания. М.: Академия, 2010. 671 с.
2. Архипова Е. Ф. Профилактика нарушений звукопроизношения у детей. СПб, 2017. 74 с.

3. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.: Просвещение, 2009. 205 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб: ИД «М и М», 1997. 286 с.
5. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. СПб.: Наука-Питер, 2006. 102 с.
6. Логунова Ю.И. Предупреждение возникновения дисграфии у дошкольников с недоразвитием фонетико-фонематического компонента речи // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2022. С. 280-282.
7. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления. М.: Парадигма, 2012. 279 с.
8. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. Ростов на Дону: Феникс, 2021. 54 с.
9. Чайкова О.Н., Стернин И.А. Введение в языкознание. Воронеж: Истоки, 2016. 142 с.

Сведения об авторах:

Гусеинова Наталья Леонидовна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: natali.garanina@bk.ru

Козина Ирина Борисовна, канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Гурина Д.В., Сильченко И.В.

Зависимость проявления психосоматической симптоматики от уровня агрессивности и враждебности в юности

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования зависимости проявления психосоматической симптоматики от уровня агрессивности и враждебности у лиц юношеского возраста. На основании анализа взаимосвязи уровня агрессивных и враждебных реакций и соматических жалоб у

обследуемых делается вывод о том, что агрессивность и враждебность, как личностные характеристики, являются коррелятами психосоматической симптоматики.

Ключевые слова: психосоматическая симптоматика, враждебность, агрессивность, юношеский возраст

Актуальность данной темы связана с постоянно растущим уровнем психосоматических заболеваний, в том числе и среди молодежи [1]. Это стимулировало многочисленные исследования по поиску факторов и коррелятов психосоматических расстройств, их превенции и коррекции.

Многочисленные исследования показали наличие неспецифических психологических особенностей, которые в целом характерны для всех больных с различными психосоматическими симптомами [2]. К таким личностным особенностям относят агрессивность и враждебность. Агрессивность и враждебность как устойчивые личностные характеристики, сопровождающиеся висцеро-вегетативными расстройствами, принято считать одними из главных причин развития болезней сердечно-сосудистой системы: эссенциальной артериальной гипертонии, ишемической болезни сердца, нарушения сердечного ритма [3]. Имеются публикации, посвященные роли неотреагированной (подавляемой) агрессии и враждебности в патогенезе бронхиальной астмы [4].

Для выявления взаимосвязи агрессии и враждебности с психосоматической симптоматикой было проведено исследование, в котором приняло участие 60 респондентов в возрасте от 17 до 25 лет.

Для регистрации отдельных жалоб, комплекса жалоб и определения суммарной оценки их интенсивности мы руководствовались методикой «Гиссенский опросник соматических жалоб» (Е. Брюхлер и Дж. Снер в адаптации В.А. Абабкова, С.М. Бабина, Г.Л. Исуриной и др.) [5, с. 480].

Диагностика соматических жалоб и степени их интенсивности позволяет заключить, что в данной выборке наиболее выраженными являются жалобы на физическое недомогание, связанное с неспецифическим фактором истощения и свидетельствующее об склонности к депрессии и алекситимии (36,9%). Вторым по распространённости является ревматический фактор (32,46%),

т.е. повторяющиеся или одновременные боли или другие неприятные ощущения, связанные с опорно-двигательным аппаратом. Наименее выраженными являются желудочные боли (низкий показатель у 75%) и сердечные боли (56,7% имеют низкие показатели). Средний уровень выраженности выявлен по параметрам «давление жалоб» (61,7%) и «истощение» (и 48,3%).

Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (в адаптации А.К. Осницкого), позволила нам оценить формы пассивного и активного агрессивного поведения (физическая, косвенная, вербальная агрессия) и проявления враждебности (обидчивость, подозрительность).

Анализ результатов, полученных при проведении исследования, показал, что для 26,7% респондентов характерен высокий уровень агрессивности личности, 23,3% имеют низкий уровень агрессивности, а 50% имеют средний уровень агрессивности личности, что позволяет сделать вывод, что для данной выборки характерен средний уровень агрессивности с тенденцией к высокому.

Больше половины испытуемых (53 %) имеют средний уровень проявления враждебных реакций, у 39 % – высокие значения и 8,3% – низкий уровень враждебности.

В ходе исследования с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена нам удалось выявить достоверную связь между шкалой «истощение» и враждебными ($r = 0,459$; $p \leq 0,01$), а также агрессивными ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$) реакциями. То есть молодые люди с высоким уровнем враждебности и агрессивности в большей степени испытывают истощение в виде общей потери жизненной энергии, склонны к депрессии и алекситимии. И наоборот, чем ниже уровень враждебности и агрессивности, тем ниже склонность к общему упадку сил и потере интереса к жизни.

Была установлена корреляционная связь шкалы «сердечные жалобы» с враждебностью ($r = 0,408$; $p \leq 0,01$) и агрессивностью ($r = 0,39$; $p \leq 0,01$), что свидетельствует о том, что обследуемые с выраженной враждебностью и агрессивностью имеют больше проблем с сердечнососудистой системой.

Также удалось выявить достоверную связь между шкалой «давление жалоб» и враждебностью ($r = 0,42$; $p \leq 0,01$). Молодежь с низким

уровнем враждебности в меньшей степени испытывают эмоционально окрашенные жалобы.

Надежная связь установлена между параметром «желудочные боли» и агрессивностью ($r = 0,316$; $p \leq 0,01$), которая показывает зависимость желудочных заболеваний (эпигастральный синдром) от уровня выраженности агрессивности.

Зафиксирована корреляционная связь между шкалой «ревматический фактор» и агрессивностью ($r = 0,42$; $p \leq 0,01$). Респонденты с низкими показателями агрессивности в меньшей степени испытывают физические недомогания алгического или спастического характера.

Таким образом, чем более выражены агрессивные и враждебные реакции, тем чаще молодые люди испытывают боли различного рода, имеющие как единовременный характер, так и повторяющийся. И, наоборот, чем менее выражены агрессивные реакции, тем реже студенты сталкиваются с болями и другими нетипичными ощущениями, связанные с работой различных систем организма.

Таким образом, на основании эмпирического анализа взаимосвязи уровня агрессивных реакций и соматических жалоб у обследуемых можно сделать вывод о том, что агрессивность и враждебность, как личностные характеристики, являются коррелятами психосоматической симптоматики. Молодые люди, имеющие высокий уровень агрессивных реакций, т.е. склонные к причинению физического, морального или иного ущерба людям или другим объектам окружающего мира, сопряжённые с насилием против них, в большей степени подвержены появлению и прогрессированию соматических расстройств различного спектра.

Выделение агрессии и враждебности в качестве коррелятов психосоматических заболеваний ставит проблему их психологической коррекции. Особенно актуальным это является в подростковом и юношеском возрасте, т. к. позволит определить адресный характер превентивных мероприятий, направленных на сохранение здоровья молодежи. Основные перспективы продолжения исследований по данной проблеме заключаются, на наш взгляд, в дальнейшем развитии и совершенствовании методов психокоррекционного вмешательства, что будет, несомненно, способствовать снижению риска

психосоматизации учащейся молодежи и повышению эффективности профилактики.

Библиографический список:

- 1.Новикова И.А. Психофизиологические аспекты формирования психосоматических заболеваний : автореф. ... дис. док. мед. наук: 19.00.02. Архангельск, 2005. 53с.
- 2.Попков В.М., Черненко Ю.В. Факторы, влияющие на развитие психосоматической патологии //Бюллетень медицинской интернет-конференции. 2011. № 1. С. 6-12.
- 3.Агрессия и психическое здоровье / Т.Б. Дмитриева, Б.В. Шостакович, В.В. Горинов и др. СПб: Юрид. центр Пресс, 2002. 460с.
- 4.Охматовская А.В. Психологические особенности враждебности у больных с психосоматическим заболеванием (бронхиальная астма): автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.04. М., 2001. 42 с.
- 5.Карвасарский Б.Д. Клиническая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2004. 553 с.

Сведения об авторах:

Гурина Дарья Васильевна, магистрант факультета психологии и педагогики, УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь, e-mail: darya.gurina.03@mail.ru

Сильченко Ирина Владимировна, канд.психол. наук, доцент, зав. кафедрой психологии, УО Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь, e-mail: irinasilchenko07@yandex.by

Долгушева Е. В., Козина И. Б.

**Подготовка к обучению грамоте детей старшего дошкольного
возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Аннотация. В рамках подготовки к обучению в школе важнейшее место отводится подготовке к овладению ребенком письмом и чтением. Фонематические процессы имеют важнейшее значение в формировании произносительной системы родного языка. На сегодняшний день увеличивается количество детей с нарушениями звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза. Поэтому в логопедии остро стоит

вопрос изучения недостатков фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи. Актуальность данной проблемы подтверждается резким увеличением нарушений письма. Предметом данной статьи является динамика готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в условиях проведения специальной коррекционной работы. Целью статьи является теоретическое обоснование, разработка и практическая реализация программы подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Методами исследования являются теоретический анализ литературы и экспериментальное исследование. Результаты исследования могут применяться в практической деятельности студентами педагогических специальностей, родителями и логопедами. **Ключевые слова:** дети старшего дошкольного возраста, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, обучение грамоте, коррекционно-логопедическая работа.

Актуальность исследуемой темы определяется тем, что в деятельности дошкольных образовательных организаций одной из главных задач является подготовка детей к обучению в школе, что обеспечивает преемственность на уровнях дошкольного и школьного образования, в частности, переход ребенка на следующую образовательную ступень.

Рост количества детей с различными речевыми отклонениями является одной из важных проблем современности. Нарушение звукопроизношения является весьма распространенным нарушением речи у детей старшего дошкольного возраста. Недостаточная речевая активность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферы у детей. При осознанном усвоении материала дошкольники испытывают затруднения с вербальной памятью. Если компоненты недостатка сложные, то проблем у дошкольника будет больше, именно из-за этого обследование и исправление дефекта должны происходить вовремя, ведь это самое важное правило коррекции проблем речи.

Фонетико-фонематическое нарушение речи (ФФНР) является дефектом, часто встречающимся у детей старшего дошкольного возраста. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи описывается как неполноценное развитие звукового аспекта речи, которое имеет как фонетические, так и фонематические дефекты.

Для детей с фонетико-фонематическим нарушением речи характерны следующие особенности: пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, отличающихся тонкими артикуляционными и акустическими признаками; наличие в речи недифференцированных звуков, смешение звуков, нестойкое употребление их в речи; искажение значительного количества произносимых звуков; недостаточное различение звуков на слух; затруднения при произнесении многосложных слов и словосочетаний; недостаточный уровень вербальной памяти и продуктивности запоминания; затруднения в понимании абстрактных понятий и отношений.

Особенности речевого развития детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи изучали такие исследователи, как Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [1; 2; 4; 5; 6]. Теоретические основы и методы обучения грамоте детей с речевыми нарушениями отражены в трудах Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [3; 4; 5; 6].

Для успешного овладения старшими дошкольниками процессами чтения и письма необходимо комплексное развитие фонетическо-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, высших психических функций и анализаторных систем, так как теоретически обосновано взаимовлияние и взаимодействие всех этих компонентов на процесс овладения грамотой детьми старшего дошкольного возраста.

Неготовность к обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи проявляется в нарушении звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, просодики; наряду с нарушением фонетической стороны речи имеется и недоразвитие фонематических процессов: фонематического восприятия (слуховой дифференциации звуков), фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

Своевременная диагностика и проведение коррекционно-логопедической работы по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи позволит подготовить ребенка к успешному обучению в школе.

Вышеперечисленные теоретические положения послужили основанием для проведения экспериментальной работы по определению особенностей подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

На констатирующем этапе эксперимента выявлялся уровень готовности к обучению грамоте у 20 детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи посредством следующих методик: «Дифференциация звуков на слух» (М.Н. Ильина); «Испорченный телефон» (Р.Е. Левина); Исследование звукового анализа слов (Н.И. Дьякова); «Исследование фонематического синтеза» (Л.И. Лалаева, Г.В. Чиркина); «Исследование графомоторных навыков» (Л.А. Венгер).

Полученные данные показали, что у большинства детей низкий уровень звукопроизношения, фонематического слуха, анализа и синтеза, графомоторных навыков и умения использовать лексико-грамматические средства. У большинства детей выявлен низкий уровень готовности к обучению грамоте, что подтвердило необходимость проведения коррекционно-развивающей работы в данном направлении.

На формирующем этапе была апробирована разработанная программа, направленная на формирование у старших дошкольников с ФФНР предпосылок к обучению грамоте. На занятиях в рамках разработанной программы дети учились интонацией выделять звук в слове, узнавать и различать гласные и согласные звуки, изменять силу голоса, вырабатывать правильный темп речи, работать над четкостью дикции. Также у детей сформировалось представление о способах образования речевых звуков; они стали различать связь между произнесением звука и его графическим изображением на письме, закрепили такие понятия, как «звук», «слог», «слово» и «предложение». В ходе занятий дети выполняли упражнения на формирование и

совершенствование навыков звукового анализа и синтеза, на развитие правильного физиологического и речевого дыхания. Помимо этого, в занятия были включены задания на развитие фонематического восприятия и правильного звукопроизношения, мелкой моторики и графических навыков, памяти, зрительного и слухового внимания.

Результаты контрольного этапа исследования показали следующее: на 55% снизилось количество детей с низким уровнем готовности к обучению грамоте, на 45% возросло число дошкольников со средним уровнем, у 10% испытуемых выявлен высокий уровень. Это говорит об эффективности разработанной программы подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что подготовка к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи проходит более успешно при учете следующих психолого-педагогических условий: своевременно провести диагностику готовности детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к обучению грамоте; в содержание специальной коррекционной программы включить игры и упражнения на формирование произносительных навыков, на развитие фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза и на различение на слух фонем в собственной и чужой речи.

Библиографический список:

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 2006. 196 с.
2. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. М.: Проспект, 2014. 207 с.
3. Лалаева, Р. И. Логопедия. М.: Владос, 2007. 304 с.
4. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Владос, 2010. 345 с.
5. Филочева Т. Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. М.: Гном и Д, 2010. 280 с.
6. Чиркина Г. В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата. М.: Педагогика, 2015. 56 с.

Сведения об авторах:

Долгушева Елена Вениаминовна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: doldolgusheva@yandex.ru

Козина Ирина Борисовна, канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Казначеева Н. Б., Зверева К. С.

Совладающее поведение, локус контроля и тревожность студентов транспортного вуза

Аннотация. Статья посвящена исследованию совладающего поведения, локуса контроля и тревожности студентов транспортного вуза. В настоящее время все большую актуальность приобретает изучение проблемы совладающего поведения личности с разного рода стрессовыми ситуациями современной жизни человека, их тревожность и локус контроля. Актуальность данные вопросы приобретают в студенческом возрасте, когда перед студентами стоит выбор и поиск работы, неопределенность, необходимость принимать верные решения и совершать жизненные выборы. Выбор определенных стратегий совладающего поведения является необходимым для оптимального приспособления человека к различному роду стрессовым ситуациям. В ходе исследования были выявлены различия по шкале «поиск социальной поддержки», для девушек более важно обращаться за помощью к окружающим социальным средствам для решения проблем и получения необходимой информационной, эмоциональной и практической поддержки, чем для юношей. Также были выявлены специфические структуры связей исследуемых феноменов, характерные для студентов различных направлений подготовки.

Ключевые слова: копинг-стратегии, совладающее поведение, локус контроля, стресс, тревожность, студенты.

В современном мире становится все важнее изучать, как люди совладают со стрессом, тревожностью и ощущением контроля над своей жизнью. Особенно актуально это для студентов, которые находятся в периоде выбора профессии, неопределенности и необходимости принимать серьезные решения, влияющие на их будущее.

Способность совладать со сложными ситуациями, или копинг-стратегии, играет ключевую роль в жизни каждого человека. У каждого есть свой собственный набор таких стратегий, которые помогают адаптироваться к стрессовым ситуациям. Копинг-стратегии – это набор действий, которые человек предпринимает для преодоления стресса. Они включают в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие методы, позволяющие справиться не только со стрессом, но и с различными психологическими трудностями повседневной жизни [6].

Разнообразие подходов к преодолению трудностей – это ключ к развитию психологической устойчивости. Экспериментируя с различными способами совладания со стрессом, мы находим те, что лучше всего работают для нас. Это динамичный процесс, где важно постоянно искать новые решения. Изучение поведения студентов в стрессовых ситуациях показало, что некоторые стратегии справления со стрессом (копинг-механизмы) ведут к успешной адаптации, а другие – к неудачам [1; 3; 5; 7; 9].

Изучение локуса контроля позволяет нам глубже понять, как люди реагируют на стресс, принимают решения, формируют свое поведение и взаимодействуют с окружающим миром. Улучшение локуса контроля, то есть повышение способности влиять на свою жизнь, является одной из ключевых задач психологии в области развития личности и коммуникации [8].

Важно помнить, что локус контроля, подобно механизмам преодоления, не является неизменным. Он может трансформироваться в течение жизни под влиянием различных факторов, таких как семейное воспитание, образование, накопленный жизненный опыт и внешние события [4].

Понимание тревоги имеет ключевое значение для гармоничного развития личности. Небольшой уровень тревожности необходим для адаптации к жизни, но ее устойчивое присутствие сигнализирует о

проблемах в личностном развитии. Постоянная тревога мешает нормальной жизни и общению. Она может возникнуть в любом возрасте, но особенно остро проявляется у подростков, когда они определяются в профессии и личности, часто совпадая с обучением в университете [2].

Целью проведенного исследования было выявить особенности совладающего поведения, локуса контроля и тревожности студентов транспортного вуза. Предмет: копинг-стратегии, локус контроля, тревожность студентов университета по направлению обучения логистика и менеджмент. представлена студентами Петербургского Государственного Университета путей сообщения Императора Александра I, первого, второго, третьего и четвертого курса, факультета «Экономика и менеджмент» и «Управление перевозками и логистика», «Экономика и менеджмент в строительстве» и «Управление эксплуатационной работой» направлений подготовки. В возрасте от 20 до 23 лет. В количестве 72 человек. Методики: «Опросник Копинг-стратегии» Р. Лазаруса (адаптация Т. Л. Крюковой); Методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттер (адаптация А. Г. Шмелёва); Методика диагностики самооценки тревожности Ч. Д. Спилбергера (адаптации Ю. Л. Ханина). Математическая обработка данных проводилась с помощью метода статистической обработки данных – t-критерия Стьюдента и корреляционного анализа по r-Пирсону.

Эмпирическое исследование выявило, что по опроснику «Локус контроля» есть различия в восприятии ответственности между студентами-логистами и студентами-экономистами. У студентов-логистов наблюдается выраженный внутренний локус контроля (11,605 баллов), что говорит о том, что они склонны считать себя ответственными за свои успехи и неудачи. Напротив, студенты-экономисты демонстрируют внешний локус контроля (12,088 баллов), что указывает на их склонность приписывать результаты событий внешним факторам, которые не зависят от них самих. 74% студентов-логистов демонстрируют низкий уровень ситуативной тревожности, что свидетельствует о хорошей способности справляться со стрессовыми ситуациями и осознавать причины тревоги. Лишь 5% имеют высокий уровень ситуативной тревожности. 55% студентов-

логистов имеют средний уровень личностной тревожности, а 39% – высокий. Это может создавать трудности в учебе и работе, снижая эффективность и скорость принятия решений. 82% студентов-экономистов демонстрируют низкий уровень ситуативной тревожности, что говорит об успешном преодолении стресса, стрессовых ситуаций и хорошей адаптации к изменяющимся условиям. 12% студентов-экономистов имеют низкий уровень ситуативной тревожности, что может указывать на особенности личности, влияющие на их способность справляться со стрессом.

Анализ результатов диагностики уровня тревожности у студентов показал, что различные стратегии совладания со стрессом используются разными группами с разной частотой. У студентов-логистов наиболее распространенными стратегиями являются «Бегство-избегание» (63%), «Планирование решения проблемы» (58%), «Самоконтроль» (55%) и «Положительная переоценка» (55%). Реже всего студенты-логисты используют «Принятие ответственности» (37%) и «Дистанцирование» (21%). Это может свидетельствовать о трудностях с принятием ответственности за решения в стрессовых ситуациях и проблемах с созданием дистанции для преодоления стресса. У студентов-экономистов преобладают стратегии «Самоконтроль» (59%) и «Бегство-избегание» (53%). Редко используются «Принятие ответственности» и «Конфронтационный копинг» (3%). Это говорит о том, что студенты-экономисты умеют регулировать свои эмоции, но могут испытывать трудности с признанием своих неудач.

Исследование, проведенное с использованием t-критерия Стьюдента, показало, что между студентами-логистами и студентами-экономистами нет существенных различий по шкалам совладающего поведения, тревожности и локуса контроля. Однако в общей выборке обнаружены значимые различия между юношами и девушками в использовании стратегии «Поиск социальной поддержки» опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса ($t = 2,88; p \leq 0,01$). Девушки, по сравнению с юношами, более склонны обращаться за внешней социальной поддержкой при решении проблем, искать информацию, эмоциональную и практическую помощь. Полученные результаты говорят о том, что девушки, возможно, более социально

ориентированы и испытывают более сильную потребность в социальном одобрении, чем юноши.

Анализ корреляционных связей между показателями совладающего поведения, тревожности и локуса контроля у логистов исследование показало наличие ряда корреляционных связей между показателями шкал совладающего поведения, тревожности и локуса контроля у логистов. Отрицательная связь между конфронтационным копингом и личностной тревожностью ($r = -0,52, p \leq 0,01$) указывает на то, что логисты, склонные к агрессивным проявлениям и импульсивности при решении проблем, менее подвержены тревоге. Возможно, агрессивные реакции помогают им снять напряжение и снизить тревожность. Отрицательная связь между личностной тревожностью и принятием ответственности ($r = -0,49, p \leq 0,01$) свидетельствует о том, что логисты с высоким уровнем тревоги реже признают свою роль в возникновении проблем. Отрицательная связь между личностной тревожностью и планированием решения проблемы ($r = -0,63, p \leq 0,001$) предполагает, что развитие навыков планирования и решения проблем может способствовать снижению личностной тревожности. Отрицательная связь между самоконтролем и ситуативной тревожностью ($r = -0,51, p \leq 0,01$) говорит о том, что способность контролировать эмоции, поведение и реакции на внешние события помогает логистам сохранять эмоциональную устойчивость и снижать уровень тревоги в стрессовых ситуациях. Отрицательная связь между ситуативной тревожностью и принятием ответственности ($r = -0,51, p \leq 0,01$) указывает на то, что логисты, склонные к тревоге и беспокойству, чаще ищут оправдания и винят других за проблемы, а не берут на себя ответственность за решение ситуации.

Отрицательная связь между бегством-избеганием и ситуативной тревожностью ($r = -0,51, p \leq 0,01$) показывает, что логисты, склонные к избеганию неприятных ситуаций и ответственности, менее подвержены ситуативной тревоге. Возможно, они избегают стрессовых ситуаций, что приводит к снижению уровня тревожности. Полученные данные позволяют сделать вывод о влиянии совладающего поведения на уровень тревожности у логистов. Развитие навыков самоконтроля, планирования и решения проблем, а также принятия ответственности

могут помочь им справляться с тревогой и улучшить свое психологическое благополучие.

Анализ показателей студентов-экономистов по шкалам совладающего поведения, тревожности и локуса контроля выявил следующие корреляционные связи: Положительная связь между дистанцированием и личностной тревожностью ($r = 0,36$; $p \leq 0,05$) указывает на то, что студенты-экономисты, склонные дистанцироваться от проблемных ситуаций, также имеют более высокий уровень личностной тревожности. Вероятно, стремление избегать проблем может сопровождаться беспокойством о собственных способностях и непредсказуемости ситуации. Положительная связь между самоконтролем и личностной тревожностью ($r = 0,53$; $p \leq 0,01$) предполагает, что люди с высоким уровнем самоконтроля могут испытывать более интенсивные эмоциональные реакции на стресс, что повышает уровень личностной тревожности. Положительная связь между принятием ответственности и личностной тревожностью ($r = 0,50$; $p \leq 0,01$) может свидетельствовать о том, что склонность брать на себя ответственность связывается с повышенной тревожностью. Возможно, люди, ориентированные на принятие ответственности, более критично оценивают свои действия и реакции, что может вызывать более сильные эмоциональные реакции и беспокойство. Положительная связь между планированием решения проблемы и личностной тревожностью ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$) может быть связана с тем, что люди, активно планирующие решения, испытывают больше тревожности из-за переживания неопределенности, возможного неудачного исхода и страха перед неизвестным. Ситуативная тревожность и положительная переоценка: Положительная связь между ситуативной тревожностью и положительной переоценкой ($r = 0,36$; $p \leq 0,05$) предполагает, что люди, склонные искать позитивные стороны в сложных ситуациях, также могут испытывать тревогу и беспокойство в ответ на эти ситуации. Вероятно, они более чувствительны к стрессу и негативным эмоциям, но в то же время стремятся найти смысл и позитивные аспекты в трудных обстоятельствах.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам увидеть, что студенты-логисты и студенты-экономисты демонстрируют разные уровни тревожности, как ситуативной, так и личностной. У студентов-

логистов наблюдается более высокий уровень личностной тревожности, который может оказывать негативное влияние на их учебную и рабочую деятельность. В то же время, студенты-экономисты отличаются более низким уровнем ситуативной тревожности, что говорит об их большей способности справляться со стрессом и адаптироваться к изменениям. Полученные данные позволяют сделать вывод о возможном влиянии совладающего поведения на уровень тревожности у студентов-логистов. Развитие навыков самоконтроля, планирования и решения проблем, а также принятия ответственности могут помочь им справиться с тревогой и улучшить свое психологическое благополучие.

Библиографический список:

1. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27. №3. С.106–117.
2. Ивутина Е. П., Попова А. Ю. Особенности проявления тревожности у студентов–первокурсников // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях. 2023. №1. С. 52–56.
3. Кононова О.Б., Ласкова Ю.В. Жизнестойкость и совладающее поведение студентов разных направлений подготовки // Перспективы развития высшей школы. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Тюмень. 2023. С.434-437.
4. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 512 с.
5. Либина А. В., Либин А. В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? // Стиль человека: психологический анализ. М., 1998. С. 190–204.
6. Майерс Д. Социальная психология: учебник/ пер. с англ. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.
7. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журн. социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. Вып. 2. С.20–25.
8. Реан А. А. Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Михайлова. 1991. 288с.
9. Ященко Е.Ф., Казначеева Н.Б., Бажанова Е.В. Склонность к депрессивным состояниям, тревожность и стратегии совладающего поведения у юношей и девушек // Вестник университета. 2022. № 4. С. 222-230.

Сведения об авторах:

Казначеева Наталья Борисовна, канд. псих. наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: knb-v-1975@mail.ru

Зверева Кристина Сергеевна, студент факультета «Экономика и менеджмент», кафедра «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: kris.zwerewa130602@gmail.com

Казначеева Н. Б., Полуянова В. Д.

**Учебная мотивация, направленность личности и
адаптивность студентов транспортного вуза**

Аннотация. Статья посвящена исследованию учебной мотивации, направленности личности и адаптивности студентов транспортного вуза. В ходе эмпирического исследования были получены следующие общие особенности: опрошенные студенты, в основном, обладают высокими результатами по профессиональным мотивам и на задачу. Средний показатель был выявлен по всем шкалам социально-психологической адаптации. Были выявлены значимые различия между показателями учебной мотивации и социально-психологической адаптации по таким шкалам как: «Мотивы избегания», «Мотивы престижа» «Социальные мотивы», «Адаптация» и «Интернальность». Были выявлены значимые различия в структуре связей учебной мотивации и социально-психологической адаптации у юношей и девушек.

Ключевые слова: мотивация, направленность личности, адаптивность, студенты транспортного вуза.

Исследованию проблемы учебной мотивации, направленности личности, а также взаимосвязанных с ними в образовательном процессе феноменов, посвящены работы многих авторов [1; 4; 5; 6; 9]. Проблема учебной мотивации в исследованиях С. В. Шикаренко, Р. Р. Аветисян, Р. Р. Абаевой, подтверждает, что для формирования учебной мотивации

у студентов в ходе образовательного процесса необходимо применять системный подход [4]. Л. Г. Петерсон и Н. В. Посполита разработали в своем исследовании методологическую схему для учебного процесса [8]. А. Г. Бугрименко особое внимание, уделял, в области «Я» концепция и внутренней учебной мотивации студентов [1]. Н. А. Павлова выделила основные обозначения учебных мотивов студентов в зависимости от курса обучения [9].

Тема направленности личности особенно значима для студенческого периода жизни. В это время студенты сталкиваются с выбором будущей профессии, и качество их образовательного процесса, а также уровень их профессиональной подготовленности тесно связаны с их целями и интересами. Это влияет на уровень молодого специалиста, так как их направленность играет важную роль в их мотивациях и целях.

Проблема направленности личности в исследовании Л. И. Божович, рассматривает основные характеристики человека: интересы, цели, переживания и черты характера у студентов [5]. Проблема социально-психологической адаптации в исследовании А. А. Виноградова описывает, что когнитивные, мотивационно-волевые и социально-коммуникативные компоненты формируются в образовательной среде вуза [3]. С. В. Васильева рассматривает адаптацию к ВУЗу – как сложный процесс, от которого зависят деятельность учебного процесса и личностные особенности студентов [2].

Целью проведенного исследования было определить учебную мотивацию, направленность личности и адаптивность студентов транспортного вуза. Предмет: учебная мотивация, направленность личности и адаптивность студентов транспортного вуза. Выборка представлена студентами 1–4 курса Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I, всех направлений подготовки факультета «Экономика и Менеджмент». В возрасте от 18 до 23 лет, в количестве 60 человек. Из них 30 девушек и 30 юношей. Методики: «Методика диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реана, В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой; «Методика диагностики направленности личности» Б. Басса (Смекала-Кучера); «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Рождерса, Р. Даймонда. Математическая обработка данных проводилась с помощью метода статистической обработки

данных – Т-критерия Стьюдента и корреляционного анализа по Пирсону.

После проведения исследования были выявлены следующие общие особенности: согласно проведенной методике «Учебная мотивация» А. А. Реана, В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой было выявлено, что студенты в основном обладают высоким результатом по шкале «Профессиональные мотивы». Согласно проведенной методике «Направленность личности» Б. Басса (Смекала-Кучера), выявлено, что большинство студентов обладают высоким результатом по шкале «На задачу». Согласно проведенной методике «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса, Д. Даймонда, было выявлено, что большинство студентов обладают средним показателем по всем шкалам.

Были выявлены значимые различия между показателями учебной мотивации и социально-психологической адаптации: по методике «Учебная мотивация» А. А. Реана, В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой были выявлены значимые различия между юношами и девушками по таким шкалам как: «Мотивы избегания», «Мотивы престижа» и «Социальные мотивы». Данные показатели в большей степени присущи юношам, чем девушкам. Для них более характерны неуверенность в своих способностях, нежелание привлекать внимание к себе, но в тоже время они пытаются быть лучше в глазах других. По методике «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса, Д. Даймонда были выявлены значимые различия между юношами и девушками по таким шкалам как: «Адаптация» и «Интернальность». Данные показатели в большей степени присущи девушкам, чем юношам. То есть они более способны адаптироваться к различным обстоятельствам и изменениям в учебной среде, тем самым более успешно справляются с учебными задачами и больше, чем юноши, склонны к принятию ответственности за происходящее в их жизни.

На основании исследования связей между шкалами методик у юношей и девушек было обнаружено, что шкала «Мотив избегания», «Мотив престижа» и «Социальные мотивы» у девушек имеют отрицательную связь ($r = -0,775$, $r = -0,584$ и $r = 0,577$, при $p \leq 0,01$) со шкалой «Адаптация». Здесь можно говорить о том, что чем выше мотив избегания, мотив престижа и социальные мотивы у девушек, тем ниже

уровень их адаптации. Шкала «Мотив избегания» у девушек имеет отрицательную связь ($r = 0,727, p \leq 0,01$) со шкалой «Самоприятие». То есть, что чем выше мотив избегания у девушек, тем ниже уровень их самоприятия. Шкала «Мотив избегания», «Мотив престижа» и «Социальные мотивы» у девушек имеют отрицательную связь ($r = -0,702, r = -0,595$ и $r = 0,598, p \leq 0,01$) со шкалой «Приятие других». Можно сделать вывод о том, что чем выше мотив избегания, мотив престижа и социальные мотивы у девушек, тем ниже уровень приятия других. Возможно, это является следствием низкого приятия себя, что, в свою очередь, мешает приятию других людей. Шкала «Мотив избегания» у девушек имеет отрицательную связь ($r = 0,614, p \leq 0,01$) со шкалой «Эмоциональный комфорт», чем выше мотив избегания у девушек, тем ниже уровень эмоционального комфорта. Шкала «Мотив избегания», «Мотив престижа» у девушек имеют отрицательную связь ($r = -0,794, r = -0,585, p \leq 0,01$) со шкалой «Интернальность». Здесь можно говорить о том, что чем выше мотив избегания, мотив престижа у девушек, тем ниже уровень интернальности. В группе мужчин корреляционные связи между шкалами методик выявлены не были. Исходя из этого, мы можем сказать, что поведение юношей в конфликтных ситуациях непредсказуемо и не типично, в отличие от поведения девушек. Шкала «Мотив избегания», «Профессиональные мотивы» у юношей имеют отрицательную связь ($r = -0,632, r = -0,581, p \leq 0,01$) со шкалой «Эмоциональный комфорт». Здесь можно говорить о том, что чем выше мотив избегания и профессиональные мотивы у юношей, тем ниже эмоциональный комфорт. Шкала «Учебно-познавательные мотивы» у юношей имеют отрицательную связь ($r = -0,502, p \leq 0,01$) со шкалой «Самоприятие». Здесь можно говорить о том, что чем выше учебно-познавательные мотивы, тем ниже самоприятие. Шкала «Профессиональные мотивы» у юношей имеет положительную связь ($r = 0,553, p \leq 0,01$) со шкалой «Интернальность». Здесь можно говорить о том, что чем выше профессиональные мотивы, тем выше интернальность.

На основании анализа выявленных 10 обратных связей показателей учебной мотивации и социально-психологической адаптации у девушек можно говорить о том, что избегание решения трудных учебных ситуаций снижает позитивное приятие себя и других, уменьшает

ответственность за происходящее в собственной жизни, вызывает эмоциональный дискомфорт, что, в свою очередь, осложняет адаптацию. Значимость для девушек престижа и социальных мотивов может затруднять принятие других и адаптацию, а также принятие ответственности за происходящее в собственной жизни. Излишнее значение мнения других, их оценок, может создавать трудности в обучении и снижать интерес к учебному процессу, а также снижать его результативность. У юношей было выявлено 4 связи из них: 3 обратных и 1 прямая связь, по показателям учебной мотивации и социально-психологической адаптации. Можно сделать вывод о том, что высокая значимость профессиональных мотивов в процессе обучения способствует принятию ответственности за происходящее в нем, но, в то же время, может снижать эмоциональный комфорт, так как высокая мотивация может создавать ситуацию напряжения, неудовлетворённости достигнутыми результатами, что также может негативно сказываться на самооценке и принятии себя. Возможно, у юношей наблюдается разрыв между желанием получить престижную профессию, занимать высокое положение в обществе и реальными действиями для достижения этого. Они могут заявлять о стремлении к хорошей учебе, но не прилагать достаточных усилий для ее достижения. В ситуации учебной деятельности это может приводить к неуверенности в себе, что может затруднять процесс адаптации.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам увидеть практическую ценность изучения учебной мотивации, направленности личности и адаптивности студентов транспортного вуза и актуальность выбранной темы. Юношам с высокими показателями по мотивам избегания неудач, достижения престижа и социальными мотивами необходимо разъяснение взаимоисключения данных мотивов, так как уход от решения сложных ситуаций из-за страха неудач лишает человека возможностей достижения успеха, в том числе и в сфере социальных отношений. Тем самым, рекомендуется обратить свое внимание над укреплением своей уверенности, умение определять свои цели в учебной деятельности и развивать свои умения, навыки и знания, поддерживать положительное отношение к учебе, к самому себе и самое главное взаимодействие со студентами. Девушкам с высокими показателями по адаптации и интернальности необходимо найти баланс

между адаптацией к новым условиям и сохранением своего внутреннего контроля, что поможет им избегать стрессовых ситуаций, а также обращать свое внимание на сильные и слабые стороны.

Библиографический список:

1. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 51–60.
2. Васильева С. В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в общественной практике. Сбор. научных трудов. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена 2000. 117 с.
3. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2008. № 3 (51). С. 37–48.
4. Ганеева Ю. Р. Учебная мотивация студентов во время образовательного процесса // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 7-1 (82). С. 98–100.
5. Казначеева Н.Б., Кононова О.Б. Особенности жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 134-143.
6. Кононова О.Б., Скворцова К.А. Самоотношение и жизнестойкость студентов транспортного вуза // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2023. № 1 (45). С. 296-303.
7. Неймарк М. С., Толстых Н. Н. Направленность личности: взгляд из 2012 года // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. Вып. 1. Январь, 2013. С. 5–13.
8. Петерсон Л. Г., Посполита Н. В. Определение понятия мотивации к учебной деятельности на основе системно-деятельностного подхода // Философия образования, психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных исследований. М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО. 2016. С. 198–206.
9. Юсупов В. З. Сравнительный анализ эмпирических исследований учебной мотивации студентов вузов // Знание. Понимание. Умение. 2022. № 1.

Сведения об авторах:

Казначеева Наталья Борисовна, канд. псих. наук, доцент кафедры «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: knb-v-1975@mail.ru

Полуянова Валерия Денисовна, студент 4 курса факультета «Экономика и менеджмент», кафедра «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: valerypol_02@mail.ru

Каранетова А.В.

**К вопросу о счастье и мировоззрении личности:
психологический аспект**

Аннотация. Данная теоретическая статья посвящена рассмотрению проблемы соотношения счастья и мировоззрения личности. Проблема счастья, как и проблема мировоззрения, несмотря на длительное её изучение в рамках разных научных отраслей, до сих пор остается актуальной научной проблемой для психологического исследования и современного общества в целом. В статье представлена динамика значений понятия счастья, которая отражает эволюцию взглядов на «счастье», основные теоретические подходы к пониманию счастья, соотношение его с синонимичным в рамках психологических исследований понятием субъективного благополучия, а также взгляды на мировоззрение личности и его аспекты, компоненты. Философские, психологические и лингвистические исследования свидетельствуют о междисциплинарном характере рассматриваемой проблемы. В заключение статьи делается предположение о характере «отношений» счастья и мировоззрения: счастье как компонент ценностного аспекта мировоззрения личности.

Ключевые слова: счастье, мировоззрение, субъективное благополучие, гедония, эвдемония, удовлетворенность.

Несмотря на то, что изучением проблемы счастья на протяжении многих веков занимались различные мыслители, философы, ученые, на сегодняшний момент нет единого подхода к рассмотрению данного вопроса, при этом достаточное количество философских, психологических, социологических, теологических работ

опубликовано по этой проблеме. Проблемой мировоззрения также занимались представители различных научных отраслей, что придает проблеме мировоззрения, также, как и проблеме счастья, междисциплинарный характер. На сегодняшний день мы имеем многообразие взглядов, подходов к описанным проблемам, результаты эмпирических исследований, а также увеличивающийся интерес науки и общества к вопросам счастья, благополучия и их мировоззренческих основ, способов достижения счастливой и наполненной жизни, влияния внешних и внутренних факторов на переживание счастья и на формирование мировоззрения. Однако ни философы, ни психологи до настоящего времени не пришли к единой концепции счастья и не выработали единого подхода к изучению мировоззрения. Стремительное развитие социальных сетей, интернет ресурсов и т.д., а соответственно и способов демонстрации счастья, трансляции мировоззренческих установок непосредственно влияет на формирование мировоззрения личности, представлений о счастье, идеальной жизни, на оценку собственной жизни [3; 7]. Все вышперечисленное является подтверждением актуальности для науки как проблемы счастья, так и проблемы мировоззрения, особенно в условиях современного общества. Еще более актуальным и менее разработанным является вопрос о «взаимоотношениях» счастья и мировоззрения, о взаимосвязи особенностей мировоззренческих структур личности с представлениями о счастье.

Рассмотрим научные представления о счастье. Польский философ В. Татаркевич посвятивший более двадцати лет изучению проблемы счастья выделил четыре основных значения понятия счастья, они же позволяют проследить изменения содержания «счастья» от античности до нового времени: 1) благосклонность судьбы, удача, везение; 2) состояние интенсивной радости; 3) обладание наивысшими благами, общий положительный баланс жизни; 4) чувство удовлетворенности жизнью [5; 9].

Вчитываясь в данные значения, мы можем проследить не только изменения содержания понятия счастья в историческом времени, но и заметить тенденцию изменения источника счастья от внешнего к внутреннему, то есть от внешних сил, неподвластных человеку, к внутреннему состоянию человека [10]. Также данная тенденция

описывает изменение представлений о детерминации счастливой жизни человека. В более ранних значениях понятия счастья мы можем наблюдать наделение способностью распоряжаться счастьем людей внешние силы, над которыми человек не властен. В данном случае счастье человека зависит от чего-то предопределенного (судьба, рок) или случайного (удача, везение), на которое человек не может повлиять. Приближаясь к современному времени, счастье все больше отождествляется с внутренним состоянием человека, которое зависит от личностных особенностей человека, от имеющихся у него ценностных и мировоззренческих установок, от собственного понимания благополучной жизни, от чувства удовлетворенности своей жизнью. В данном случае счастье человека находится в его руках.

В психологической науке доминирует подход, рассматривающий счастье как удовлетворенность жизнью. Авторы Большого психологического словаря при определении понятия «счастье» отсылают нас к понятию «удовлетворенность», исходя из определения которого, можно заключить, что счастье – это высокая степень удовлетворенности жизнью [1]. Удовлетворенность здесь понимается как «субъективная оценка качества тех или иных объектов, условий жизни и деятельности, жизни в целом, отношений с людьми, самих людей, в т.ч. и самого себя (самооценка)» [1, с. 502].

Среди видов счастья В. Татаркевич выделяет идеальное как максимальное значение удовлетворённости и реальное как степень приближения к идеалу, что в современных исследованиях воплощается в понятии субъективного благополучия (субъективная оценка жизни в целом, как она ощущается на данный момент жизни) и счастья (наивысшее значение субъективного благополучия). Среди факторов счастья В. Татаркевич выделяет непосредственные и косвенные, внешние и внутренние, предметные и психические, закономерные и случайные, постоянные и непостоянные. Рассмотрение факторов счастья как субъектно-объектных отношений акцентирует внимание на процессе преломления внешних факторов счастья через внутренний мир человека, что нашло отражение и в современных концепциях счастья [4; 9].

Наиболее распространённым подходом к изучению проблемы счастья считается выделение двух противопоставляемых направлений.

Гедонистическое направление, рассматривающее счастье как стремление к удовольствию, радости, приятным ощущениям, переживанием наслаждения, то есть к максимизации приятного в жизни и минимизации отрицательного. Эвдемоническое направление, рассматривающее счастье как совершенное состояние человека, как реализация собственных достоинств и совершение добродетелей, ощущение ценности своей жизни, наличие цели и смысла.

Описанные выше два подхода к изучению счастья не вступают в противоречие, а прекрасно сочетаются в двухуровневой модели счастья Д.А. Леонтьева. Автор предлагает выделить два уровня или две формы счастья: дефицитарное счастье (д-счастье) и бытийное счастье (б-счастье) [4].

Д-счастье напрямую связано с удовлетворением базовых потребностей, с качеством жизни, с материальной обеспеченностью. Оно имеет предел насыщения, при достижении которого счастье перестает зависеть от внешних обстоятельств – начинает определяться внутренними факторами (индивидуальными стратегиями, смыслом, деятельностью) и становится качественно уникальным, индивидуальным, то есть переходит в форму б-счастья. Б-счастье достигается собственным трудом и усилиями человека [4].

Так как Д.А. Леонтьев в своей работе определенным образом соотносит понятия «субъективное благополучие» (субъективная шкала, оценивающая жизнь в целом, как она ощущается на данный момент) и «счастье» (верхнее предельное значение этой шкалы), то, согласно автору, необходимо различать два независимых измерения счастья: «степень приближения к достижению желаемого, то есть субъективное благополучие, и качественный уровень этого желаемого, или качество счастья» [4, с. 30]. Отсюда следует вывод, что более осмысленные и альтруистические желания могут порождать счастье более высокого качества, чем примитивные желания, имея при этом одинаковые с ними количественные характеристики (интенсивность и протяжённость во времени).

Также стоит отметить, что понятие счастье является динамическим образованием, на что указывают различные ученые. В частности, В. Татаркевич среди своих размышлений по проблеме счастья сопоставляет ощущение счастья с ощущением динамики жизни, с

желанием достичь цели, тем самым подчеркивая, что счастье не заключается в постоянном состоянии радости [9]. Н.А. Булкина указывает на динамичность счастья, на нестабильность степени и глубины ощущений счастья [2]. Движения переживаний счастья по шкале субъективного благополучия, а также возможность перехода от формы д-счастья к б-счастью согласно модели Д.А. Леонтьева, возможность «игры на понижение» или «игры на повышение» как стратегий достижения счастья также подчеркивает динамичный характер счастья [4].

Обратимся к определению счастья, приведенного в Новой философской энциклопедии: «Счастье – понятие, обозначающее высшее благо как завершенное, самоценное, самодостаточное состояние жизни; общепризнанная конечная субъективная цель деятельности человека» [5, с. 686]. К выводу о счастье как безусловной цели, к которой в конечном итоге стремятся все люди, по результатам лингвистического исследования концепта «счастье» приходит и Е.А. Черкашина: «счастье является одним из основных концептов, отражающих понимание того, какой должна быть жизнь человека, какова цель его существования, какие жизненные ценности являются для него приоритетными» [10, с. 42].

Тем самым мы хотим подчеркнуть, что представления о счастье в контексте личности человека выступают не только в качестве цели деятельности, но и в качестве цели и смысла всей жизни. Также образ счастья взаимосвязан с ценностями, убеждениями, мировоззрением личности, что определяет необходимость изучения данной проблемы в дальнейшем.

Перейдем к рассмотрению научных представлений о мировоззрении личности. В этом Большом психологическом словаре мы видим, что мировоззрение личности определяется как «комплекс обобщенных представлений (взглядов) данной личности об окружающем мире и себе, о своем месте в мире, своих отношениях к окружающей действительности и к себе» [1, с. 263].

В мировоззрении личности выделяют четыре аспекта: содержательный (содержание постулатов, на которых строится представление человека о закономерностях, действующих в мире), ценностный (система идеалов, задающих представления о том, каким

мир должен быть, и с которыми человек сопоставляет существующее положение вещей), структурный (характеристика организации мировоззренческих постулатов), функциональный (особенности влияния мировоззренческих структур на восприятие и осмысление человеком действительности и на его поступки) [12].

Также в мировоззрении выделяют ядерные структуры и структуры оболочки. Например, Е. И. Сухова, Н. Ю. Зубенко относят к ядерным образованиям смысло-жизненные ориентации, иерархию потребностей, слысло-жизненную поведенческую установку, к оболочке – знания, ценностные ориентации, поведенческие установки [8]. С. В. Володенков к компонентам мировоззрения относит представления, ценности, убеждения, понятия, образы, знаки и символы. Также автор обращает внимание на важный и особо актуальный для современного времени аспект – влияние средств массовой информации, интернет ресурсов, социальных сетей на мировоззрение. Все эти источники информации, транслируя единообразный контент, способствуют формированию универсальных ценностей, смыслов, мировоззренческих моделей для многих людей. Тем самым процессы самостоятельного смыслообразования становятся недоступными для большинства людей, индивидуальность, неповторимость мировоззрения сводится к минимуму [3].

Каким образом соотносится «счастье» и «мировоззрение» в пространстве личности? В литературе мы встречаем указания Т. А. Поповой и В. А. Затонского на то, что структуры мировоззрения влияют на субъективное благополучие [6]. Е. В. Шитикова описывает влияние мировоззрения на формирование внутренних критериев оценки [11]. Также С. В. Володенков наделяет мировоззрение в том числе и функцией оценки событий [3]. Учитывая, что счастье является верхним значением шкалы субъективного благополучия, а именно оценки собственной жизни, то можно говорить о влиянии мировоззрения на формирование представлений о счастье.

Сопоставляя представленные выше определения понятий счастья и мировоззрения можно сделать вывод, что мировоззрение понимается как комплекс представлений о мире, себе, своем месте в мире, а счастье как высокая оценка своей жизни, себя, своих отношений с окружением. Представления о мире, себе и т.д. всегда включают представления об

идеальном, о том, как должно быть, о том к чему необходимо стремиться как в устройстве мира, так и относительно себя самого. Исходя из этого можно предположить, что счастье как идеал, задающий представления о том, какой должна быть жизнь человека, каким он сам должен быть является компонентом ценностного аспекта мировоззрения.

Таким образом, в данной теоретической статье нами были рассмотрены научные представления о счастье, обозначена динамика изменений понятия «счастье», а также научные представления о мировоззрении личности и о связи счастья и мировоззрения. В заключении мы выдвигаем предположение о счастье как компоненте ценностного аспекта мировоззрения личности. Рассмотренная в статье проблема требует дальнейшего изучения в будущем.

Библиографический список:

1. Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007, 672 с.
2. Булкина Н.А. О феномене счастья: обзор зарубежных и отечественных исследований // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5. С. 18-26.
3. Володенков С.В. Окружающий мир как симулятивная реальность: о коммуникационных основах современного мировоззрения // Журнал политических исследований. 2022. Т. 6, № 3. С. 20-40.
4. Леонтьев, Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37.
5. Новая философская энциклопедия: В 4 т./Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: преде. В. С. Степин, заместители преде: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. Т. III. М: Мысль, 2010. 692 с.
6. Попова Т. А., Затонский В. А. Субъективное благополучие, переживание повседневного стресса и копинг-поведение в ранней взрослости // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2022. №1. С.106-117.
7. Субботина М. В. (Л)же)счастье или субъективное благополучие через призму социальных сетей // Теория и практика общественного развития. 2022. №4 (170). С. 39-43.
8. Сухова Е. И., Зубенко Н. Ю. Проблема выделения единиц анализа мировоззрения личности в психологии // Теория и практика общественного развития. 2012. №12. С. 143-146.

9. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека, пер. А. В. Коноваловой. М.: Прогресс, 1981. 368 с.
10. Черкашина Е. А. Концепт «Счастье» в русском языке // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2016. №2. С. 38-43.
11. Шитикова Е. В. Субъективное переживание счастья юношами и девушками с разными смысложизненными ориентациями // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2023. №3. С. 105-118.
12. Энциклопедия эпистемологии и философии науки [Текст] / Российская акад. наук, Ин-т философии РАН ; [редкол. : И. Т. Касавин (гл. ред. и сост.) и др.]. М.: Канон+, 2009. 1247 с.

Сведения об авторе:

Карпетова Алина Владимировна, преподаватель кафедры психологии образования и развития личности ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Российская Федерация, e-mail: alina.karapetowa@yandex.ru

Кононова О.Б., Федоров М.А.

Доверие к технике и индивидуально-типологические особенности геймеров

Аннотация. Компьютеры стали неотъемлемой частью нашей жизни: они оказывают все более значимое влияние на саму структуру нашей жизни, формируя новые привычки, модели поведения и даже меняя наше восприятие мира. В интернет-среду перенесены такие значимые сферы деятельности, как общение, труд, обучение и игра. Патологическое влечение к компьютерным играм в современной психиатрии рассматривают как игровое расстройство. Однако получение психологической помощи геймерами затруднено в связи с дефицитом реальных социальных контактов, что может привести к снижению общего качества жизни. Данное исследование посвящено изучению взаимосвязи доверия к технике и индивидуально-типологических особенностей геймеров разных возрастов. Выявлены различия корреляционных структур показателей доверия к технике,

тревожности и темперамента у геймеров-подростков, геймеров юношеского возраста и взрослых геймеров.

Ключевые слова: доверие к технике, темперамент, тревожность, геймеры.

Компьютеры стали неотъемлемой частью нашей жизни. С их помощью мы решаем огромное количество задач, от простых повседневных, таких как проверка почты или просмотр новостей, до сложных профессиональных задач, требующих глубокого анализа и обработки информации. Но компьютеры не ограничиваются лишь инструментами для решения задач, они оказывают все более значимое влияние на саму структуру нашей жизни, формируя новые привычки, модели поведения и даже меняя наше восприятие мира [10]. Одним из наиболее заметных последствий широкого распространения компьютеров стало интенсивное смещение социального взаимодействия в виртуальную среду. Это явление, которое можно назвать «цифровизацией общения», затрагивает все группы населения и становится ключевым трендом современного общества. В интернет-среду перенесены такие значимые сферы деятельности, как общение, труд, обучение и игра. Чрезмерная погруженность в виртуальные игры может быть связана с психическим расстройством. Патологическое влечение к компьютерным играм в современной психиатрии рассматривают как игровое расстройство. Однако получение психологической помощи геймерами затруднено в связи с дефицитом реальных социальных контактов, что может привести к снижению общего качества их жизни [15]. Изучению различных психологических особенностей геймеров посвящено достаточно много современных исследований [6; 7; 8; 12; 13; 14; 15; 16].

Доверие к технике новое понятие в психологии. Оно было изучено такими авторами как: А.Ю. Акимова [1; 2; 3; 4] и А.А. Обознов [9]. Доверие и недоверие к технике – это психологические отношения человека (субъекта доверия), формирующиеся и проявляющиеся в ситуациях взаимодействия этого человека с техникой и выполняющиеся функцию регуляции взаимодействия человека и техники. Эти отношения формируются в процессе взаимодействия и регулируют его, влияя на то, как человек воспринимает и использует технику. Доверие

и недоверие к технике представляют собой сложную систему. Отношения доверия и недоверия к технике включают несколько компонентов: когнитивные компоненты, эмоциональные компоненты, поведенческие компоненты. В целом, доверие и недоверие к технике - это сложные психологические отношения, которые влияют на то, как мы взаимодействуем с ней, как ее воспринимаем и как ее используем [2].

Цель исследования: выявить взаимосвязи доверия к технике и индивидуально-типологических особенностей геймеров разных возрастов.

Объект исследования: геймеры разных возрастов.

Предмет исследования: доверие к технике и индивидуально-типологические особенности геймеров разных возрастов.

Гипотеза исследования: существуют различия в структуре связей доверия к технике, темперамента и тревожности и геймеров разных возрастов.

Методики исследования:

1. Методика «Доверие к технике» А.Ю. Акимовой [4];
2. Личностный опросник (ЕРІ) Вариант А.Г.Ю. Айзенка в адаптации А. Г. Шмелева [1];
3. Методика на выявление личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина [11].

Выборка исследования: 65 геймеров от 13 до 48 лет, из них 23 человек подросткового возраста, 27 человек юношеского возраста, 15 человек – взрослые, 35 человек мужского пола и 30 человек женского пола.

Для выявления связей между доверием к технике, темпераментом и тревожностью у геймеров подросткового возраста был проведён корреляционный анализ.

Шкала «Личностная тревожность» прямо взаимосвязана со шкалой «Нейротизм» ($r = 0,708$, $p < 0,05$). Чем выше личностная тревожность геймеров подростков, тем выше их нейротизм. И наоборот: чем ниже нейротизм, тем ниже личностная тревожность. Чем выше нервность, неустойчивость, плохой адаптация, склонность к быстрой смене настроений, чувство виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции и т. д. у геймеров-подростков, тем более они

склонны воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций, каждая из этих ситуаций обладает для них стрессовым воздействием и вызывает выраженную тревогу.

Шкала «Личностная тревожность» прямо взаимосвязана со шкалой «Экстраверсия» ($r = 0,428$, $p < 0,01$). Чем выше личностная тревожность, тем выше экстраверсия. И наоборот: чем выше экстраверсия, тем выше личностная тревожность. Чем выше нервность, неустойчивость, плохая адаптация, склонность к быстрой смене настроений, чувство виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции и т. д. у геймеров-подростков, тем более они общительны, обращены вовне, имеют потребность в контактах. Известно, что общение со сверстниками, является одной из основных потребностей подросткового возраста. Подростку необходимо для нормальной жизнедеятельности иметь свою референтную группу сверстников. Можно предположить, что геймеров-подростки стремятся к общению, к множеству контактов, но при этом имеют барьеры в общении в виде личностной тревожности. Общение через компьютерные игры стало для них возможностью реализовать свою потребность в общении.

Шкала «Личностная тревожность» имеет отрицательную взаимосвязь со шкалой «Доверие к технике» ($r = -0,505$, $p < 0,01$). Чем выше личностная тревожность, тем ниже доверие к технике. Чем выше нервность, неустойчивость, плохая адаптация, склонность к быстрой смене настроений, чувство виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции и т. д. у геймеров-подростков, тем меньше они доверяют своей технике.

Шкала «Личностная тревожность» имеет отрицательную взаимосвязь со шкалой «Когнитивный компонент» методики «Доверия к технике» ($r = -0,486$, $p < 0,01$). Чем выше личностная тревожность, тем ниже когнитивный компонент доверия к технике. Чем выше нервность, неустойчивость, плохая адаптация, склонность к быстрой смене настроений, чувство виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции и т. д. у геймеров-подростков, тем меньше они считают свою технику надёжной и способствующей решению определённых задач.

Шкала «Личностная тревожность» имеет отрицательную взаимосвязь со шкалой «Поведенческий компонент» методики

«Доверия к технике» ($r = -0,585$, $p < 0,05$). Чем выше личностная тревожность, тем ниже поведенческий компонент доверия к технике. Чем выше нервность, неустойчивость, плохая адаптация, склонность к быстрой смене настроений, чувство виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции и т. д. у геймеров-подростков, тем меньше они готовы эксплуатировать в любых ситуациях.

Шкала «Личностная тревожность» имеет отрицательную взаимосвязь со шкалой «Оценка надёжности» методики «Доверия к технике» ($r = -0,489$, $p < 0,01$). Чем выше личностная тревожность, тем ниже оценка надёжности техники. Чем выше нервность, неустойчивость, плохая адаптация, склонность к быстрой смене настроений, чувство виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции и т. д. у геймеров-подростков, тем больше они считают свою технику нестабильной и не исправной.

Шкала «Личностная тревожность» имеет отрицательную взаимосвязь со шкалой «Оценка освоенности» методики «Доверия к технике» ($r = -0,498$, $p < 0,01$). Чем выше личностная тревожность, тем ниже оценка освоенности техники. Чем выше нервность, неустойчивость, плохая адаптация, склонность к быстрой смене настроений, чувство виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции и т. д. у геймеров-подростков, тем меньше они уверены в том, что могут эффективно пользоваться данной техникой.

Шкала «Нейротизм» имеет отрицательную взаимосвязь со шкалой «Оценка освоенности» методики «Доверия к технике» ($r = -0,414$, $p < 0,01$). Чем выше нейротизм, тем ниже оценка освоенности техники. Чем более геймеры-подростки склонны воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций, чем более каждая из этих ситуаций обладает для них стрессовым воздействием и вызывает выраженную тревогу, тем меньше они уверены в том, что могут эффективно пользоваться данной техникой.

Для выявления связей между доверием к технике, темпераментом и тревожностью у геймеров юношеского возраста был проведён корреляционный анализ.

Шкала «Личностная тревожность» прямо взаимосвязана со шкалой «Нейротизм» ($r = 0,682$, $p < 0,05$). Чем выше личностная тревожность геймеров юношеского возраста, тем выше их нейротизм. И наоборот:

чем выше нейротизм, тем выше личностная тревожность. Чем выше нервность, неустойчивость, плохой адаптация, склонность к быстрой смене настроений, чувство виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции и т. д. у геймеров юношеского возраста, тем более они склонны воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций, каждая из этих ситуаций обладает для них стрессовым воздействием и вызывает выраженную тревогу.

Шкала «Ситуативная тревожность» прямо взаимосвязана со шкалой «Экстраверсия» ($r = 0,409$, $p < 0,01$). Чем выше ситуативная тревожность геймеров юношеского возраста, тем выше их экстраверсия. Чем выше субъективный дискомфорт, напряжённость, беспокойство, тем сильнее геймеры, юношеского геймеры стремятся к общению. Можно предположить, что общение в данной ситуации является для геймеров юношеского возраста копинг-стратегией, которая помогает им справиться со стрессовой ситуацией. Можно предположить и обратную взаимосвязь: чем выше экстраверсия, тем выше ситуативная тревожность. То есть чем сильнее потребность к общению у геймеров юношеского возраста, тем они сильнее переживают тревогу в различных ситуациях.

Для выявления связей между доверием к технике, темпераментом и тревожностью у взрослых геймеров был проведён корреляционный анализ.

Шкала «Личностная тревожность» прямо взаимосвязана со шкалой «Нейротизм» ($r = 0,671$, $p < 0,05$). Чем выше личностная тревожность взрослых геймеров, тем выше их нейротизм. И наоборот: чем выше нейротизм, тем выше личностная тревожность. Чем выше нервность, неустойчивость, плохой адаптация, склонность к быстрой смене настроений, чувство виновности и беспокойства, озабоченности, депрессивные реакции и т. д. у взрослых геймеров, тем более они склонны воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций, каждая из этих ситуаций обладает для них стрессовым воздействием и вызывает выраженную тревогу.

Шкала «Ситуативная тревожность» прямо взаимосвязана со шкалой «Эмоциональный компонент» методики «Доверия к технике» ($r = 0,610$, $p < 0,01$). Чем выше ситуативная тревожность взрослых геймеров, тем выше их эмоциональный компонент доверия к технике. Чем выше

субъективный дискомфорт, напряжённость, беспокойство взрослых геймеров, чем сильнее такие эмоции по отношению к технике как: спокойствие, уважение, безопасность, позитивные переживания (радость, удовольствие и т. п.), позитивное одушевление (забота, дружеские чувства, симпатия, любовь и т. п.).

Шкала «Экстраверсия» прямо взаимосвязана со шкалой «Оценка надёжности» методики «Доверия к технике» ($r = 0,516$ $p < 0,01$). Чем выше экстраверсия взрослых геймеров, тем выше их оценка надёжности техники. Чем более они общительны, обращены вовне, имеют потребность в контактах тем больше они оценивают свою технику как надёжную.

Шкала «Экстраверсия» прямо взаимосвязана со шкалой «Поведенческий компонент» методики «Доверия к технике» ($r = 0,604$, $p < 0,01$). Чем выше экстраверсия взрослых геймеров, тем выше их поведенческий компонент доверие к технике. Чем более они общительны, обращены вовне, имеют потребность в контактах, тем более они готовы эксплуатировать свою технику в любых ситуациях, стремятся поддерживать её в чистоте и исправности, обращаются с техникой как с одушевленным объектом (похвала, поглаживание и т. п.).

Таким образом, если у геймеров-подростков центральной категорией становится личностная тревожность, и от неё зависит степень доверия к технике, то у геймеров юношеского возраста компоненты доверия к технике в структуре отсутствуют, а значит никак не связаны с тревожностью. У взрослых геймеров с тревожностью связан лишь эмоциональный компонент. Можно предположить, что такие различия связаны с возрастными особенностями.

Кроме того, у геймеров-подростков личностная тревожность связана с экстраверсией, в то время как у геймеров юношеского возраста экстраверсия взаимосвязана с ситуативной тревожностью, а у взрослых взаимосвязей между потребностью в общении и тревожностью нет совсем. Это тоже можно объяснить возрастными особенностями.

Библиографический список:

1. Айзенк Г. Личностный опросник ЕРІ (методика Г. Айзенка) // Альманах психологических тестов. М., 1995. С. 217–224.

2. Акимова А.Ю., Чернецкая Е.Д., Обознов А.А., Андрияшина Л. О. , Белых Т.В. Взаимосвязь доверия технике с профессиональным благополучием специалистов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 3(48). С. 33–43.
3. Акимова А.Ю. Доверие технике работников с разным стажем профессиональной деятельности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5. № 1. С. 147–162.
4. Акимова А.Ю. Опросник «Доверие специалиста технике» (Опросник ДСТ) // Экспериментальная психология. 2020б. Т. 13. № 3. С. 209–222.
5. Акимова А.Ю. Профессиональное благополучие специалистов с разным уровнем доверия технике // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019. Т. 4. № 4. С. 72–81.
6. Войскунский А.Е. Когнитивные стили и импульсивность у геймеров с разным уровнем игровой активности и предпочитаемым типом игр // Психология. Журнал Высшей Школы экономики. 2015. № 1. С. 29–53.
7. Войскунский А.Е, Арестова О.Н., Арестова Л.Н. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник Московского университета. 1996. № 4. С. 14–20.
8. Войскунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. 2000. № 6. С. 133–143.
9. Обознов А.А., Акимова А.Ю., Чернецкая Е.Д. Доверие технике в пространстве субъективного профессионального благополучия представителей операторских профессий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 2. С. 237–259.
10. Скворцов Л.В. Информационная культура и ее цельное знание // Информационная культура и ее цельное знание. М., 2001. С. 1-131.
11. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте / под ред. Ю.Л. Ханина. М., 1983. С. 139–149.
12. Кононова О.Б., Федоров М.А. Переживание одиночества и субъективного благополучия геймеров-стратегов // Вызовы современного мира в рамках социально-гуманитарного знания. В поисках альтернативы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Ижевск: Изд-во УИР ИжГТУ имени М. Т. Калашникова, 2024. С. 97–103.
13. Лучинкина И.С. Психологические особенности эмоциональной сферы личности геймеров // Ученые записки Крымского федерального университета

имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. Т. 8 (74). № 8. С. 158–166.

14. Лучинкина А.И. Специфика мотивации интернет-пользователей // Перспективы науки и образования. 2014. С. 105–109.

15. Маринова М.М. Влияние среды виртуальной реальности на уровень ситуативной тревожности // Психология когнитивных процессов. 2021. №10. С. 65–74.

16. Прялухина А.В. Эмоциональная направленность и толерантность к неопределенности студентов-геймеров // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов V Всероссийского симпозиума (с международным участием), посвященного 145-летию уголовно-исполнительной системы и 90-летию Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, Рязань, 11–12 апреля 2024 года. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2024. С. 572-577.

Сведения об авторах:

Кононова Ольга Борисовна, канд. псих. наук, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: mongust83@inbox.ru

Федоров Михаил Алексеевич, студент 4 курса факультета «Экономика и менеджмент», кафедра «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: mikety988@mail.ru

Кононова О.Б., Субботина В.С.

Профессиональная идентичность студентов с разным уровнем жизненной удовлетворенности

Аннотация. Студенческий период можно назвать особым этапом в развитии человека, который заключается в подготовке к самостоятельной профессиональной деятельности. Принадлежность человека к какой-либо группе людей является неотъемлемой частью жизни, поскольку людям нужно общество. Эта «принадлежность» и есть идентичность человека, которую в данной работе рассматривается

с профессиональной стороны. Результаты исследования показывают важность формирования профессиональной идентичности и ее связь с уровнем удовлетворенности жизнью. Имея четкие профессиональные цели и планы для будущего, студенты могут снизить уровень стресса и улучшить свою жизненную удовлетворенность.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, жизненная удовлетворенность, студенты.

Время студенчества — это уникальный период в жизни человека, отмеченный подготовкой к независимой карьере. Этот этап выделяется разработкой перспективных планов, формированием ключевых жизненных ценностей и укреплением веры в достижимые критерии успеха [15]. Важно понимать, что принадлежность человека к какой-либо группе людей является неотъемлемой частью жизни, поскольку людям нужно общество. Эта «принадлежность» и есть идентичность человека, которую в данной работе мы рассматриваем с профессиональной стороны. Достаточно много современных исследований посвящено изучению различных психологических аспектов у обучающихся высших учебных заведений [6; 7; 8; 9; 10; 11; 14; 16; 17].

Исследованием профессиональной идентичности занимались такие исследователи как А.А. Азбель [1], В.А. Аляева [2], Э. Ф. Зеер [5], О.В. Морозова [11], Ю.А. Сыченко [15] и другие. А. А. Азбель и А. Г. Грецова под профессиональной идентичностью понимали «отождествление себя с определенной профессиональной группой людей, принятие ее целей и ценностей, осознание себя членом этой группы» [1]. По мнению Л. Н. Степановой, на удовлетворенность жизнью современных юношей и девушек большое влияние оказывают особенности их учебной и профессиональной деятельности [15].

Цель исследования: определить профессиональную идентичность студентов с разным уровнем жизненной удовлетворенности.

Объект исследования: студенты с разным уровнем жизненной удовлетворенности.

Предмет исследования: профессиональная идентичность студентов с разным уровнем жизненной удовлетворенности.

Гипотеза: существуют различия между показателями

профессиональной идентичности у студентов с разным уровнем жизненной удовлетворенности.

В исследовании приняли участие 72 студента старших курсов (средний возраст 22,2 года).

Использовались методики: методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов) [9], «Индекс жизненной удовлетворенности» Б. Ньюгартена в адаптации Н. В. Паниной [8].

Исследование показало, что большинство опрошенных (61%) испытывают низкую удовлетворённость жизнью. Такой уровень часто указывает на наличие сложностей или проблем, колебания в достижении целей и неблагоприятное эмоциональное состояние. Только 17% студентов отметили высокую удовлетворённость жизнью, 22% оценили её как среднюю. Участники исследования были разделены на две категории: те, кто имеет низкий уровень удовлетворённости жизнью (44 человека), и те, кто имеет средний и высокий уровень (28 человек).

В ходе нашего исследования были обнаружены значимые различия в выраженности двух шкал: «Неопределённая профессиональная идентичность» ($t = 1,987$, $p \leq 0,05$) и «Сформированная профессиональная идентичность» ($t = -3,162$, $p \leq 0,01$).

Студенты, для которых характерен низкий индекс удовлетворенности жизнью, имеют значительно более высокие показатели по шкале «Неопределённая профессиональная идентичность». Обучающиеся, испытывающие низкий уровень удовлетворения от своей жизни по сравнению с другой группой обучающихся в меньшей степени имеют прочные профессиональные цели и склонны уделять больше внимания своим непосредственным желаниям, упуская из виду значимость принятия обдуманных решений относительно своей будущей карьеры. Это может привести к отсутствию долгосрочной перспективы в профессиональном развитии.

Студенты, характеризующиеся средним и высоким индексом жизненной удовлетворенности, имеют значительно более высокие показатели по шкале «Сформированная профессиональная идентичность» в сравнении с группой студентов с низкой удовлетворенностью жизнью. Обучающиеся, имеющие среднюю и

высокую жизненную удовлетворенность в большей степени по сравнению с другими обучающимися (имеющими низкую жизненную удовлетворенность) убеждены в верности своего выбора профессионального поля, а также верности решения об их профессиональном будущем. Профессиональные планы таких студентов появились в результате самостоятельного и осмысленного решения и уже четко определены.

Обучающиеся, испытывающие низкий уровень удовлетворения от своей жизни, часто сталкиваются с неясностью в отношении своей профессиональной перспективы, что может отражать отсутствие четко определенных карьерных амбиций и направлений. В то время как студенты, демонстрирующие средний и высокий уровень жизненной удовлетворенности, имеют более четкую профессиональную идентичность. Это может быть связано с их уверенностью в своем профессиональном выборе и в своих профессиональных планах. Полученные данные отражают то, насколько значимо для будущих профессионалов формирование профессиональной идентичности, а также указывают на связь степени сформированности профессиональной идентичности с уровнем жизненной удовлетворенности. Наличие у студентов четких профессиональных целей и планов на будущее может снизить уровень стресса и улучшить их жизненную удовлетворенность. Гипотеза исследования подтвердилась.

Для уточнения данных был проведен корреляционный анализ, который позволил выявить следующие взаимосвязи. У студентов с низким индексом жизненной удовлетворенности шкала «Сформированная профессиональная идентичность» имеет значимую прямую взаимосвязь со шкалой «Индекс жизненной удовлетворенности» ($r = 0,381$, $p < 0,01$). Чем более высокие показатели имеет удовлетворенность жизнью, тем более сформирована профессиональная идентичность обучающихся, характеризующихся низкой жизненной удовлетворенностью. При более высокой профессиональной идентичности студенты с первоначально низким уровнем жизненной удовлетворенности имеют более выраженное общее чувство удовлетворенности жизнью. Если студенты имеют четко определенные профессиональные планы, основанные на осознанном и

независимом выборе, то это способствует снижению эмоционального напряжения, повышению эмоциональной стабильности, уменьшению тревожности и психологическому комфорту, а также укрепляет удовлетворенность своим положением и ролью в обществе.

И наоборот: чем выше сформированная профессиональная идентичность студентов с низким индексом жизненной удовлетворенности, тем выше их жизненная удовлетворённость. Обучающиеся, которые уже определились с их профессиональными планами, и сделали это самостоятельно и осмысленно, характеризуются низким уровнем эмоциональной напряженности, высокой эмоциональной устойчивостью, низкой тревожностью, психологическим комфортом. Кроме того, они удовлетворены сложившейся ситуацией и то, какую роль они в ней играют.

Студенты, чей уровень жизненного удовлетворения оценивается как высокий или средний, могут испытывать чувство удовлетворения от разнообразных аспектов своей жизни, включая межличностные связи, увлекательные хобби и другие личные успехи, которые не связаны с профессиональной самоидентификацией. Однако, для студентов, испытывающих низкий уровень жизненного удовлетворения, наличие четко сформированной профессиональной идентичности может стать решающим фактором для снижения эмоционального дискомфорта, повышения устойчивости к стрессу, уменьшения тревожности, обеспечения психологического благополучия и удовлетворенности собственным положением и социальной ролью.

Библиографический список:

1. Азбель А.А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 219 с.
2. Аляева В.А. Кризисы профессиональной идентичности студентов-выпускников вуза в процессе профессионального становления // Актуальные исследования. 2022. № 43 (122). С. 108–111.
3. Вайсбург А.В. Модель процесса профессиональной социализации специалиста // Профессиональная ориентация. 2014. № 1. С. 1–12.
4. Воронцова Е.Г., Юрков Е.В. Особенности смысловых ориентаций и самоотношения у студентов творческих направлений обучения // Baikal research journal. 2022. Т. 13. № 3. С. 1–11.

5. Зеер Э. Ф. Психология профессий // Академический проект. 2003. №2. С. 13–25.
6. Казначеева Н.Б., Кононова О.Б. Особенности жизнестойкости, мотивации к успеху и агрессивности у студентов // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1(130). С. 134-143.
7. Казначеева Н.Б., Синельникова Е.С. Эмоциональный интеллект и толерантность как психологические предпосылки снижения агрессивности и конфликтности у студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2022. № 3(205). С. 574–578.
8. Кононова О. Б., Субботина В.С. Самоотношение и стратегии поведения в конфликтной ситуации у студентов транспортного вуза // IV Бетанкуровский международный инженерный форум: электронный сборник трудов, Санкт-Петербург, 30 ноября – 02 декабря 2022 года / ответственные за выпуск: О.В. Гимазетдинова, М.С. Панова. Санкт-Петербург, 2022. С. 201–203.
9. Мазанова А.Е., Халак М. Е., Дорофеев Е. В. Удовлетворенность жизнью: проблема исследования на примере студентов нижегородских университетов // Endless light in science. 2022. С. 78–82.
10. Мазурова И.С., Казначеева Н.Б. Социально-психологическая адаптация и выбор копинг-стратегий студентов с разным уровнем активности в социальных сетях // Транспорт: проблемы, идеи, перспективы: Сборник трудов LXXXIX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Санкт-Петербург, 15-22 апреля 2019 года. Санкт-Петербург, 2019. С. 208–211.
11. Морозова О. В. Профессиональная идентичность студентов вуза // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 41. С. 60-64.
12. Панина Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности на // Lifeline и другие новые методы психологии жизненного пути. М., 1993. С. 107–114.
13. Сердюк Е.Г. Смысложизненные ориентации и совладающее поведение личности в ситуации социальной нестабильности // International journal of medicine and psychology. 2022. № 7. С. 81–87.
14. Слотина Т.В., Кононова О.Б. Поведенческие и гендерные особенности студентов технических специальностей с разным уровнем макиавеллизма // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 4. С. 113–116.
15. Степанова, Л. Н. Факторы, детерминирующие становление смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте / Л. Н. Степанова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 5 (2). – С. 348–351.

16. Сыченко Ю.А. Профессиональная идентичность студентов в контексте периодизации профессионального развития личности // Гуманитарные науки. 2020. № 4 (52). С. 170–178.

17. Ященко Е. Ф. Смыслжизненные ориентации, стратегии совладающего поведения и удовлетворенность жизнью у студентов как проблема социальной психологии личности // Психология. Психофизиология. 2021. Т. 14. № 1. С. 88–96.

Сведения об авторах:

Кононова Ольга Борисовна, канд. псих. наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: mongust83@inbox.ru

Субботина Вера Сергеевна, студент факультета «Экономика и менеджмент», кафедра «Прикладная психология», Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Красильникова И.С., Калмыкова О.В.

**Особенности карьерной компетенции студентов-психологов
на разных этапах обучения**

Аннотация. В статье поднимается проблема развития профессиональных компетенций в процессе обучения, а также эмпирически выявлены особенности карьерных компетенций у студентов-психологов на разных этапах обучения.

Ключевые слова: карьера, карьерные компетенции, карьерные ориентации, рефлексивность, профессиональная идентичность, студенты-психологи.

На сегодняшний день потенциал высшего образования как старта карьеры для современного человека охватывает гораздо больше, нежели возможность приобрести выбранную специальность. При этом даже внутри одной профессии какие-то аспекты будут более привлекательны для человека, а какие-то менее привлекательны или же оказываются для него вовсе нежелательными. Личностные образования

в виде мотивов, целей, ценностей относительно учебно-профессиональной и трудовой деятельности реализуются, актуализируются и развиваются в процессе обучения студентов в вузе. Неизбежно они находят своё отражение в дальнейшем построении карьеры [5, с. 2]

Психологические исследования представлений студентов о карьере достаточно многочисленны. Однако нестабильность социально-экономической ситуации в настоящее время побуждают проявлять глубокий исследовательский интерес к данной теме. Подобный интерес продиктован тем, что изменения в общественном сознании и на рынке труда отражаются на критериях выбора направления профессионального образования, карьеры, способах самореализации в обучении и профессиональной деятельности [4, с. 25].

Также открытыми остаются вопросы, связанные с оценкой формирования у выпускников вузов необходимых профессиональных компетенций и готовности выполнять профессиональные функции. Эти вопросы касаются применяемых критериев их оценок, стадий развития профессионального самосознания в процессе обучения и самостоятельной деятельности, влияния особенностей деятельности на профессиональное самосознание, адекватности разработки индивидуальной карьерной траектории выпускника меняющимся реалиям жизни [1, с. 135].

Молодым специалистам при устройстве на работу все чаще приходится сталкиваться с рядом трудностей, одна из которых — сформированность карьерных компетенций. По своей сути, карьерная компетентность представляет способность четко осознавать собственный карьерный потенциал и в соответствии с ним эффективно выстраивать карьерный путь, преодолевая все возможные препятствия и затруднения. Для более успешного продвижения по карьерной лестнице, специалист должен иметь определенный уровень сформированности карьерных компетенций, т.е. набор определенных характеристик (знаний, навыков, личных качеств) кандидата, необходимых ему для успешного исполнения своих должностных обязанностей [2, с. 56].

Проблема становления профессиональной карьеры выступает особенно актуальной на завершающем этапе вузовской подготовки, так как в период обучения в вузе происходит формирование карьерных компетенций у студентов, что в свою очередь отражается в специфике постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно-профессионального развития в целом [3, с. 32].

В связи с широким распространением профессии психолога и растущей потребностью в квалифицированных специалистах, проблема развития их личностных и профессиональных качеств на этапе университетского образования приобретает особую актуальность. Недостаточное изучение этой проблемы в современной психологии послужило поводом для проведения нашего исследования. Гипотеза исследования - предположение о том, что существуют различия в сформированности компонентов карьерной компетенции студентов-психологов на разных этапах обучения, которые связаны с уровнем профессиональной подготовки, спецификой карьерных ориентаций.

В исследовании приняли участие студенты-психологи 1,2 и 4 курсов заочной формы обучения АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт». Всего в исследовании приняли участие 33 респондента. Возраст студентов, участвовавших в исследовании, 22-45 лет. Испытуемые 26 человек женского пола, 7 человек мужского пола.

Ниже предлагаем перечень использованных нами психодиагностических методик: для диагностики мотивационно-ценностного компонента использовались методика диагностики мотивации достижения успеха Т. Элерса, опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна; для оценки рефлексивного компонента использовалась методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова; для оценки когнитивного компонента использовались методика «Опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов» У.С. Родыгиной; методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов).

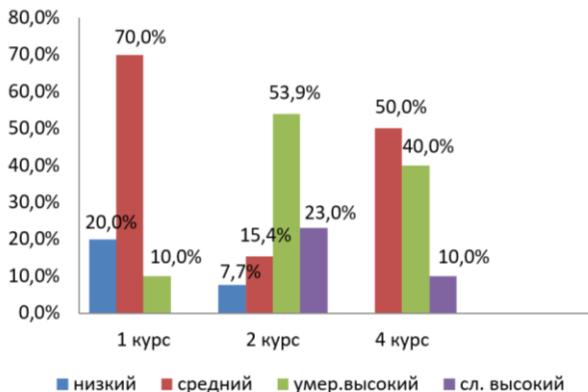


Рисунок 1. Результаты диагностики личности на мотивацию к успеху Элерса Т. (в %).

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

Диагностируя мотивацию к успеху (Рисунок 1), нами обнаружено, что студенты-психологи 2 и 4 курса в большей степени ориентированы на успех, нежели студенты 1 курса. Кроме того, хочется отметить, что на 4 курсе не выявилось студентов с низким уровнем мотивации к успеху, что предполагает осознанность выбора профессии студентами, дошедшими до последнего курса.

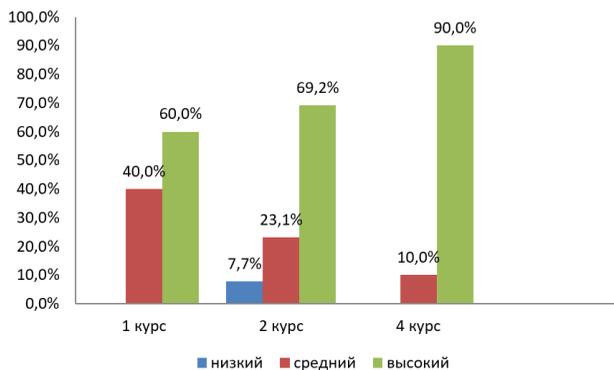


Рисунок 2. Результаты диагностики уровня рефлексивности личности студентов-психологов (методика Карпова А.В., Пономаревой В.В.) (в %)

По результатам диагностики рефлексивности (Рисунок 2.) высокий уровень рефлексивности показали 60% испытуемых 1 курса, 69,2%

испытуемых 2 курса и 90% испытуемых 4 курса. Высокий уровень рефлексивности свидетельствует о высоком самоконтроле, о том, что человек в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий, как в прошлом, так и в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия. В целом, диагностика позволяет предположить, что большинство респондентов имеет высокий уровень рефлексивности, что немаловажно для будущих специалистов-психологов, а так же можно отметить, что уровень рефлексивности растет в процессе обучения.

Таблица 1 - Показатели преобладания спектра эмоций и активности, связанные с профессиональной деятельностью, у студентов-психологов 1,2 и 4 курсов (в %) по методике Родыгиной У.С.

Курс	Преобладание положительных эмоций	Преобладание отрицательных эмоций	Эмоциональная нейтральность
<i>1 курс</i>	70%	0%	30%
<i>2 курс</i>	84,6%	0%	15,4%
<i>4 курс</i>	80%	0%	20%
Курс	Преобладание активности	Преобладание пассивности	Равенство пассивности и активности
<i>1 курс</i>	70%	0%	30%
<i>2 курс</i>	76,9%	15,4%	7,7%
<i>4 курс</i>	80%	0%	20%

В результате исследования профессиональной идентичности (Таблица 1) было выявлено, что большинство студентов 1 курса (70%), 2 курса (84,6%) и 4 курса (80%) испытывают положительные эмоции, связанные с будущей профессиональной деятельностью – то есть позитивные эмоциональные переживания, связанные с профессией, преобладают у всех испытуемых групп. Кроме того, большинство студентов 1 курса (70%), 2 курса (76,9%) и 4 курса (80%) продемонстрировали активное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства студентов выбор данной профессии является взвешенным и обдуманым, профессия психолога для них – это один из способов самореализации в жизни, у них имеется профессиональный план, данные студенты знают, каким образом они могут совершенствоваться в профессии и готовы к этому.

Результаты методики оценки карьерных ориентаций (Таблица 2), полученные после обработки данных, показывают, что ведущей карьерной ориентацией для студентов-психологов всех курсов является ориентация «служение».

Таблица 2 - Ранговое распределение карьерных ориентаций студентов первого, второго и четвертого курсов по методике Э.Шейн (принцип ранжирования – чем больше ранг, тем меньше значимость).

Карьерные ориентации	Ранг		
	1 курс	2 курс	4 курс
Профессиональная компетентность	4	5	6
Менеджмент (организационная компетентность)	6	8	7
Автономия (независимость)	3	3	3
Стабильность работы	2	4	5
Стабильность места жительства	9	9	9
Служение	1	1	1
Вызов	8	7	8
Интеграция стилей жизни	5	2	2
Предпринимательство (предпринимательская креативность)	7	6	4

Это позволяет сделать вывод, что на всех этапах обучения у студентов основными ценностями являются работа с людьми, помощь людям, желание изменить мир к лучшему, что немаловажно для профессии психолога, ведь это основная цель профессии. При этом большинство первокурсников стремятся к стабильному месту работы, то есть стремятся к определенным гарантиям, надежности, стабильности. В то время как студенты 2 и 4 курсов склоняются к «интеграции стилей жизни», то есть стремятся сбалансировать семью, карьеру и саморазвитие, чтобы никакая из сторон не занимала ведущее,

доминирующее положение. Им важно уделять равное внимание и время всем сферам. И выявили, что такая профессиональная ориентация, как «профессиональная компетентность» и связанные с ней высокая мотивация в профессиональном самосовершенствовании, глубокий интерес к своему делу, увлеченность самим содержанием работы находится не на первых позициях у обследованных студентов, однако наблюдается стабильный рост этой ориентации, что позволяет нам предположить, что студенты направлены на получение знаний, умений и навыков и стремятся стать специалистами в выбранном направлении.

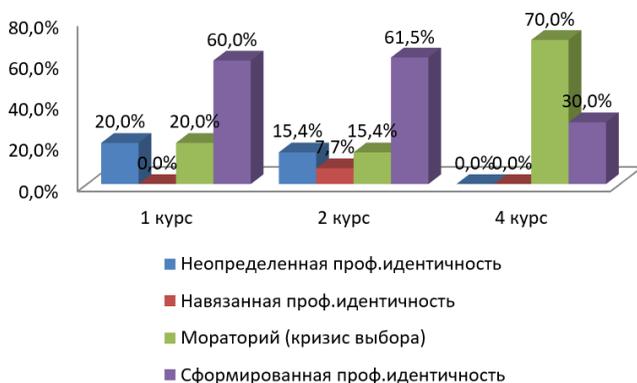


Рисунок 3. Результаты диагностики статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецова) (в %).

Анализ выраженности статусов профессиональной идентичности у студентов (Рисунок 3.) показал, что небольшой процент студентов 1 и 2 курса находятся в состоянии неопределенной профессиональной идентичности и не имеют прочных профессиональных целей и планов, не осознают важность выбранной ими профессии.

Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности присутствует у большинства (70%) испытуемых 4 курса. Это означает, что человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен.

В тоже время, сформированная профессиональная идентичность наблюдается у 60% студентов 1 курса, 61,5% студентов 2 курса и у 30% студентов 4 курса. Это свидетельствует о том, что профессиональные планы у студентов определены, и это стало результатом их самостоятельного осмысленного решения. Они осознанно строят свою жизнь и знают, чего хотят достигнуть.

Мы наблюдаем, что к концу обучения у студентов возрос показатель «кризиса выбора» профессиональной идентичности, что карьерные планы на данном этапе профессионального развития личности являются слабоструктурированными в данной выборке.

На основе полученных результатов возможна разработка тренинговых программ психологического сопровождения профессионального становления студентов, развития и формирования карьерных ориентаций как способа достижения поставленных целей.

Библиографический список:

1. Авраменко Н.Н. Профессиональная направленность и карьерные ориентации будущих // Прикладная юридическая психология. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-napravlennost-i-kariernye-orientatsii-buduschih-psihologov> (дата обращения: 03.03.2024).
2. Лебедева Е.В. Взаимосвязь карьерных ориентаций и когнитивных аспектов образа профессионального будущего студентов // The Scientific Heritage. 2019. №42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-kariernyh-orientatsiy-i-kognitivnyh-aspektov-obraza-professionalnogo-buduschego-studentov> (дата обращения: 04.03.2024).
3. Мещерякова Э. И. Планирование карьеры. Томск: ТГПУ, 2018. 112 с.
4. Терехова Т.А. Проявления карьерных ориентаций у студентов-психологов // Гуманитарный вектор. 2019. № 1. С. 25-27.
5. Шевелёва А.М. Карьерные ориентации студентов-психологов в сочетании с учебно-трудовыми мотивами // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/74PSMN519.pdf> (дата обращения: 06.03.2024).

Сведения об авторах:

Красильникова Ирина Сергеевна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: lyubel09@mail.ru

Калмыкова Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Кучук Е.Э., Козина И.Б.

Развитие коррекционно-логопедической компетентности родителей детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Аннотация. Вопросы развития коррекционно-логопедической компетентности родителей детей с нарушениями речи приобрели на сегодняшний день особую актуальность, т.к. осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволяет значительно повысить эффективность работы по преодолению недоразвитий речи у детей. Создание единого пространства речевого развития ребенка невозможно, если усилия учителя-логопеда и родителей будут осуществляться независимо друг от друга. Целью статьи является изучение особенностей формирования компетенций коррекционно-развивающей работы родителей детей с фонетико-фонематическими недоразвитием речи. Ведущими методами исследования являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и экспериментальное исследование. Результаты исследования могут быть применены в практике работы учителей-логопедов ДОО.

Ключевые слова: взаимодействие учителя логопеда и родителей, дети старшего дошкольного возраста, логопедическая работа, коррекционно-логопедическая компетентность родителей, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Актуальность исследования определяется тем фактом, что успех в воспитании и обучении детей в дошкольном учреждении во многом зависит от того, как организовано педагогическое просвещение родителей. Успех коррекционно-воспитательной деятельности учителя-

логопеда в значительной степени зависит от активного и квалифицированного участия родителей в процессе речевой коррекции, в воспитании и обучении ребенка. С ребенком, имеющим речевые нарушения, необходимо заниматься не только в образовательных и коррекционных учреждениях, но и дома, в кругу семьи — в первичной, в наиболее важной и авторитетной ячейке социума для маленького человека, по возможности привлекая к процессу коррекции всех членов семьи. ФГОС ДО указывают на то, что участие семей в образовательной деятельности является важным психолого-педагогическим условием успешной реализации основной образовательной программы ДОО. Мы полагаем, что осознанное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционный процесс позволяет значительно повысить эффективность работы по преодолению недоразвитий речи у детей.

Традиционно под компетенцией понимают «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения по той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений. Компетенция образует содержательную сторону такого обучения» [1, с.107]. Еще более емким и значимым выступает понятие «компетентность», выражающее степень обладания человеком соответствующими компетенциями, и включает в себя «свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний, сформированных навыков и умений», включает в себя способы мышления, а также понимание ответственности за свою деятельность [1].

Согласно Дж. Равену, компетентность – это определенная способность, необходимая для эффективной реализации конкретного действия в конкретной предметной области, и включает в себя высокоспециализированные знания, особый вид предметных навыков, способы мышления, а также понимание ответственности за их действия [3, с. 67].

Принимая во внимание точку зрения Д.С. Нестерова, который относит педагогическую компетентность к универсальным компетентностям и отмечает, что данная компетентность применима в широком спектре жизни человека (например, в семейном воспитании),

мы будем рассматривать в частности «педагогическую компетентность родителей» [1]. Подавляющее число исследователей сходятся во мнении, что суть педагогической компетентности заключается в способности родителей справляться со своими воспитательными функциями в условиях постоянно меняющейся социальной ситуации. Педагогическая компетентность родителей – это, прежде всего, умение понимать потребности ребенка и создавать возможности для их удовлетворения, способность сделать ребенка счастливым и видеть перспективы его развития в социуме, в котором живет семья в настоящий момент.

Под коррекционно-логопедической компетентностью родителей К.Е. Плеханова понимает определенную мотивационно-ценностную направленность родителей на коррекцию речевого дефекта ребенка, подкрепленную совокупностью основных общепедагогических и логопедических знаний [2, с. 49].

Актуальность поиска путей взаимодействия учителя-логопеда и родителей по повышению результативности в процессе коррекции речи детей и недостаточная практическая разработанность данной проблемы обусловили проведение практического исследования, которое проводилось на базе МДОУ «Оршанский детский сад «Колокольчик» пгт. Оршанка РМЭ. В исследовании участвовали 20 детей 7 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, разделенные на экспериментальную и контрольную группу.

Для изучения уровня коррекционно-логопедической компетентности родителей детей старшего дошкольного возраста с ФФНР использовались следующие методики диагностики: анкета для родителей «Речевое развитие ребенка»; методика «Обследование коррекционно-логопедической компетентности по вопросам речевых нарушений у детей» К.Е. Плехановой; методика «Диагностика включенности родителей в процесс логопедической работы» Л.А. Самойлюк.

На констатирующем этапе в преимуществе был определен низкий уровень коррекционно-логопедической компетентности у 50% родителей экспериментальной группы и 40% родителей контрольной группы, который характеризуется отсутствием стремления участвовать в коррекционно-логопедическом процессе, в процессе обучения

грамоте, склонностью идеализировать свои действия. Важной чертой является желание родителей подчеркивать необязательность своего содействия. Данный уровень предполагает также полное непонимание специфики логопедической работы по преодолению речевых нарушений, фактическое отсутствие осведомленности в специальной терминологии, методических условиях и правилах организации и осуществления домашних занятий с ребенком.

Также в преимуществе был определен тип «Безразличные» у 60% родителей экспериментальной группы и 40% родителей контрольной группы: члены семьи, включенные в группу «безразличные» неохотно соглашались или отказывались присутствовать на занятиях, мало интересовались либо были безучастны к происходящему, игнорировали рекомендации логопеда.

На формирующем этапе была разработана и практически реализована программа по формированию компетенций коррекционно-развивающей работы родителей детей с фонетико-фонематическими недоразвитием речи. Были соблюдены следующие педагогические условия программы по формированию компетенций коррекционно-развивающей работы родителей детей с фонетико-фонематическими недоразвитиями: проведение с родителями мероприятий информационно-ознакомительного характера; включение родителей в коррекционно-образовательный процесс, в решение его непосредственных задач по преодолению недоразвития фонетико-фонематических процессов, заложенных в индивидуальных и групповых коррекционных программах.

Формами организации работы учителя-логопеда с родителями детей с фонетико-фонематическими недоразвитием речи являлись:

1. Информационно-аналитические: анкетирование; опрос; тестирование.

2. Наглядно-информационные: мини-библиотека; информационные стенды; размещение информации на сайте ДОУ.

3. Познавательные: родительские собрания; тематические консультации для родителей; круглые столы; индивидуальные консультации для родителей.

4. Практико-ориентированные: открытые занятия для родителей группы; семинары-практикумы для родителей.

5. Досуговые: праздники; акции; участие родителей в конкурсах, выставках.

На контрольном этапе анализ динамики изменения уровня коррекционно-логопедической компетентности родителей в группах показал: уровень сформированности коррекционно-логопедической компетентности родителей из экспериментальной группы был повышен на 30%, в контрольной группе – на 10%. Высокий уровень уровня сформированности коррекционно-логопедической компетентности предполагает наличие у родителей четкого, осознанного понимания целей и задач логопедической работы по устранению речевых нарушений, по подготовке к обучению грамоте, а также сформированность устойчивого внутреннего мотива взаимодействия с логопедом. Наряду с достаточными представлениями о нормальном ходе речевого развития ребенка и хорошей ориентировкой в часто употребляемых логопедом специальных терминах, у родителей отмечается желание самостоятельно расширять круг своих знаний и умений. Они умеют организовать своего ребенка для проведения занятия и проконтролировать результативность совместной работы.

На контрольном этапе анализ динамики изменения типа включенности родителей в процесс логопедической работы в группах показал: тип включенности родителей в процесс логопедической работы «Активно включенные» родителей из экспериментальной группы был повышен на 40%, в контрольной группе – на 10%.

Таким образом, на контрольном этапе была определена эффективность программы по формированию компетенций коррекционно-развивающей работы родителей детей с фонетико-фонематическими недоразвитиями речи: уровень сформированности коррекционно-логопедической компетентности родителей из экспериментальной группы был повышен на 30%, в контрольной группе – на 10%; тип включенности родителей в процесс логопедической работы «Активно включенные» родителей из экспериментальной группы был повышен на 40%, в контрольной группе – на 10%. Полученные данные качественного и количественного анализа экспериментальных данных доказывают выдвинутую гипотезу: программа по формированию компетенций коррекционно-развивающей работы родителей детей с фонетико-фонематическими

недоразвитиями речи будет эффективна, если организовать следующие педагогические условия: проведение с родителями мероприятий информационно-ознакомительного характера; включение родителей в коррекционно-образовательный процесс, в решение его непосредственных задач по преодолению недоразвития фонетико-фонематических процессов, заложенных в индивидуальных и групповых коррекционных программах.

Библиографический список:

1. Нестеров Д.С. Развитие педагогической компетентности студентов в процессе открытого обучения. Великий Новгород, 2023. 152 с.
2. Плеханова К.Е. Логопедическая некомпетентность родителей в вопросах речевого развития дошкольников [Электронный ресурс] URL: https://урок.рф/library/logopedicheskaya_ne_kompetentnost_roditelej_v_vopro_153634.html?ysclid=lv3p2505po262835019
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ., под общ. ред. В. И. Белопольского. М.: «Когито-Центр», 2022. 396 с.
4. Самойлок Л.А., Логунова К.Г., Соломенникова А.А. Диагностика включенности родителей в процесс логопедической работы // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 130–134.
5. Семенова Т.Г. Формирование готовности родителей к коррекционно-логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2008. Т. 5. № 3. С. 62-66.
6. Шумилова Е.А., Ковалева А.А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образовательном пространстве // Вестник ЧГПУ. 2015. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-povysheniya-kompetentnosti-roditeley-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi-v-inklyuzivnom-obrazovatelnom>

Сведения об авторах:

Кучук Екатерина Эриковна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: katerina17032008@mail.ru

Козина Ирина Борисовна, канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Взаимосвязь готовности к саморазвитию и отношения к временной перспективе в подростковом возрасте

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь готовности к саморазвитию и отношения к временной перспективе в подростковом возрасте. Анализируются результаты исследования, проведённого на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа р. п. Пинеровка Балашовского района Саратовской области». Было выявлено, что подростки в большей степени готовы к саморазвитию, устремлены в будущее, имеют свои планы, у них отсутствуют пессимистичные взгляды на прошлое.

Ключевые слова: готовность к саморазвитию, подростковый возраст, отношение к временной перспективе.

Подростковый возраст – ключевой период становления индивидуальности. Именно в это время формируются собственные убеждения, ценности и жизненные ориентиры, закладываются основы самоопределения и самостоятельного построения жизненного пути. Этот период всегда сопряжен с характерными для него противоречиями: поиском себя, стремлением к независимости, становлением собственной идентичности, конфликтами с родителями и сверстниками.

Подросток стремится не просто понять, какой он, но и изменить в себе определённые стороны. Саморазвитие – это фундамент современного общества, которое стремительно меняется. В этом потоке перемен самостоятельность, самоопределение и саморазвитие стали ключевыми ценностями, формируя образ успешного и счастливого человека. Способность человека к самоизменению, к постановке целей и поиску путей их достижения, становится не просто желательной чертой, а необходимым условием для полноценной жизни в XXI веке. Ведь саморазвитие – это не просто улучшение себя, это процесс становления самим собой, раскрытие своего потенциала и реализация собственных желаний. Именно поэтому особо важно уделить внимание

периоду подросткового возраста, когда закладываются фундаментальные основы самостоятельности и самоопределения.

Б.С. Братусь, считал, что способность к саморазвитию можно рассматривать как интегративное образование личности, воплощающее в себе комплекс индивидуальных психологических особенностей, которые определяют позитивное саморазвитие. Они становятся основой личностной позиции подростка, в которой проявляется его индивидуальность, что позволяет ему самому направлять развитие, выбирая свой жизненный путь[1].

Подросток, перешагнув пору детства, смотрит в будущее и закладывает основы своей будущей жизни. Поэтому важно как он относится к временной перспективе. В итоге была выдвинута гипотеза исследования: существует взаимосвязь готовности к саморазвитию и временной перспективе в подростковом возрасте.

Исследование проводилось на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа р. п. Пинеровка Балашовского района Саратовской области». В исследовании приняли участие 20 подростков. Программу исследования составили 2 методики.

«Опросник временной перспективы» (ZTPI) (Ф. Зимбардо), направлен на изучение отношения человека к временным периодам своей жизни: прошлому, настоящему, будущему. Были получены следующие данные. По шкале «негативное прошлое» у 12 обучающихся (60 %) выявлен низкий уровень показателя по шкале, то есть не проявляется пессимистичного, негативного взгляда на прошлое. У 8 подростков (40 %) диагностирован средний уровень показателя по шкале, наблюдается присутствие пессимизма. Высокий уровень по этой шкале не выявлен.

По шкале «гедонистическое настоящее» у 6 подростков (30 %) выявлен высокий уровень показателя по шкале. Они проявляют гедонистическое, рискованное, «бесшабашное» отношение ко времени и жизни. Ориентированы на удовольствие в настоящем, а также неспособность принести что-то в жертву в настоящем, чтобы получить вознаграждение в будущем. У 8 обучающихся (40 %) диагностирован средний уровень показателя по шкале. У 6 обучающихся (30 %) – низкий уровень.

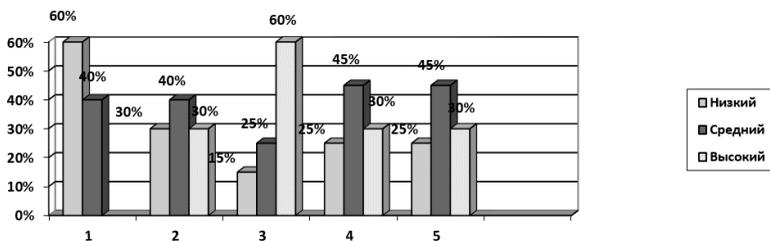
По шкале «будущее» у 12 обучающихся (60 %) выявлен высокий уровень. Они отражают общую ориентацию субъекта на будущее. Высокие баллы по этой шкале характеризуют поведение людей, которое определяется мотивацией на достижение будущих целей и вознаграждений. Этому способствуют развитая способность предвидеть и взвешивать будущие последствия, добросовестность и постоянство. У 5 обучающихся (25 %) диагностирован средний уровень, у 3 подростков (15 %) – низкий уровень показателя.

По шкале «позитивное прошлое» у 10 обучающихся (50 %) выявлен высокий уровень показателя по шкале. Для них характерно теплое, сентиментальное отношение к прошлому. Здоровое, радостное отношение к жизни может проявляться в высокой самооценке и субъективном чувстве радости. У 10 обучающихся (50 %) выявлен средний уровень показателя по шкале. Низкий уровень не выявлен.

По шкале «фаталистическое настоящее» у 6 обучающихся (30 %) выявлен высокий уровень показателя по шкале. Они демонстрируют фаталистическое, беспомощное и безнадежное отношение субъекта к будущему и к жизни в целом. Такие люди убеждены в том, что будущее predetermined and does not depend on the actions of the person. У 9 обучающихся (45 %) диагностирован средний уровень показателя по шкале. У 5 подростков (25 %) – низкий уровень показателя.

Таким образом, по данной методике было выявлено, что показатели временных перспектив у респондентов нашей выборки находятся в диапазоне средних значений. Низкий уровень слабее всего выявлен в шкале «будущее», более представлен в шкале «негативное прошлое». Высокий уровень достиг максимального значения в шкале «будущее», вообще не представлен в шкале «негативное прошлое». Возможно, это объясняется тем, что респонденты отражают общую позитивную ориентацию на будущее.

«Диагностика тенденции к саморазвитию» А. М. Прихожан, нацелена на выявление уровня проявления готовности к саморазвитию в поведении испытуемых. По результатам проведения методики были получены следующие результаты. У 8 подростков (40 %) выявлен I уровень – очень высокий уровень готовности к саморазвитию, что свидетельствует о стремлении давать социально желательные ответы или о недостаточной критичности по отношению к себе.



1 – негативное прошлое; 2 – гедонистическое настоящее; 3 – будущее; 4 – позитивное прошлое; 5 – фаталистическое настоящее.

Рисунок 1 – Результаты по методике «Временная перспектива» Ф. Зимбардо.

У 4 человек (20 %) диагностирован II уровень – высокий уровень готовности к саморазвитию, что свидетельствует о соответствии социально-психологическому нормативу.

У 4 обучающихся (20 %) констатируется III уровень – средний уровень (норма), что свидетельствует о существенном расхождении между положительным отношением к действиям по саморазвитию и их реализацией в поведении. Такие школьники переживают недостаток средств саморазвития.

У 2 человек (10 %) испытуемых выявлен IV уровень – низкий уровень, который свидетельствует о том, что подростки не испытывают большой потребности в изменении себя, считают, что люди должны принимать их таковыми, какие они есть.

У 2 обучающихся (10 %) испытуемых констатируется V уровень – очень низкий уровень, который свидетельствует, что испытуемые характеризуются полным отсутствием потребности в изменении себя.

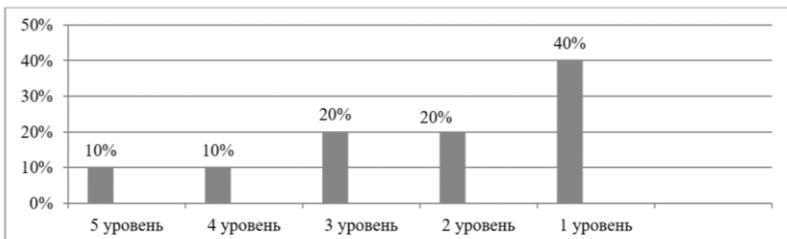


Рисунок 2 – Результаты по методике «Диагностика тенденции к саморазвитию» А. М. Прихожан

Таким образом, в данной выборке испытуемых доминирует очень высокий уровень готовности к саморазвитию, что свидетельствует о стремлении давать социально желательные ответы или о недостаточной критичности по отношению к себе, что может быть особенностью этого возраста. Для установления взаимосвязи между восприятием времени и уровнем самоорганизации в подростковом возрасте использовался коэффициент ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена. Были получены следующие корреляционные связи:

– чем выше показатель по шкале «тенденция к саморазвитию», тем выше показатель по шкале «Будущее» ($r_s = 0,68$, при $p \leq 0,01$). То есть, респонденты, которые в большей степени готовы к саморазвитию, устремлены в будущее, имеют свои планы;

– чем выше показатель по шкале «тенденция к саморазвитию», тем ниже показатель по шкале «Негативное прошлое» ($r_s = -0,212$, при $p \leq 0,05$). То есть, респонденты, которые в большей степени готовы к саморазвитию, не имеют пессимистичных взглядов на прошлое.

Таким образом, существует взаимосвязь готовности к саморазвитию и временной перспективе в подростковом возрасте. Нами выявлено, что подростки данной выборки испытывают значительные трудности при организации своей личной деятельности, как в учебное, так и в свободное время. Им достаточно нелегко планировать последовательность своих действий и поведения, направленных на достижение намеченных целей.

На основании этого, были разработаны рекомендации, направленные на развитие у подростков самоорганизованности, что ориентирует рационально использовать свои силы и время, способствует оптимизации взглядов на свою жизнь как в прошлом, так в настоящем и будущем.

Библиографический список:

1. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3-19.

Сведения об авторах:

Матвеева Светлана Владимировна, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

Балашовский институт (филиал), г. Балашов, Российская Федерация, e-mail: matveeva2468@yandex.ru

Короваева Валерия Дмитриевна, студентка 331 группы психологического факультета, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» Балашовский институт (филиал), направление «Психолого-педагогическое образование», профиль подготовки «Практическая психология образования», г. Балашов, Российская Федерация, e-mail: valeriakorovaeva@yandex.ru

Набоких А.С., Шишкина О.В.

Взаимосвязь детско-родительских отношений с агрессивностью детей

Аннотация. В статье исследуется проблема агрессивности среди детей, которая является распространенным явлением и вызывает тревожность не только у специалистов, но и у общества в целом. Кроме того, вспышки агрессии среди детей становятся все чаще и выявляют необходимость в изучении ее природы и факторов для снижения ее проявления или предупреждения. Авторами отмечается, что от стиля воспитания родителей в ребенке формируются определенные личностные характеристики, в числе которых агрессивность.

Ключевые слова: агрессивность, семья, родители, поведение, установки, отношения.

Актуальность статьи обусловлена тем, что вспышки агрессивности среди детей становятся все чаще и выявляют необходимость в изучении ее природы и факторов для снижения ее проявления или предупреждения. Агрессивность детей может проявляться в широком диапазоне от высказываний до физических действий, что приводит к дальнейшей изоляции и обособлению ребенка от остальных членов общества, а также к ответной деструктивной реакции сверстников.

Целью данного исследования являются взаимосвязи детско-родительских отношений и проявления агрессивности у детей.

Для раскрытия темы исследования необходимо рассмотреть его интерпретацию в психологической литературе, анализ которой позволил установить, что агрессивность представляет собой свойство личности, характеризующееся склонностью к агрессивному реагированию при возникновении конфликтной ситуации посредством применения насилия или силы [2].

Агрессивность как психическое свойство имеет определенные характеристики, среди которых: направленность, формы проявления и интенсивность. В основе проявления агрессивного поведения находится стремление причинить страдание или вред жертве, а также достижение личной цели, где агрессивность проявляется как инструмент.

Существенным свойством и признаком агрессивности является готовность субъекта к агрессивному поведению, которое является относительно устойчивой чертой личности. Среди психологов уровни агрессивности рассматриваются как научение в процессе социализации, так и ориентацией на социальные нормы, которые являются регуляторами общественного поведения [4].

В ходе анализа психологической литературы нами установлено наличие взаимосвязи между агрессивностью и возрастными особенностями. Это означает, что каждый возраст характеризуется наличием специфических черт и свойств, что в дальнейшем оказывает влияние на становление и развитие личности. Адаптация к возрастным требованиям зачастую характеризуется проявлением различных форм агрессивного поведения.

Особенностью детского возраста является стремление и желание занять лидирующую позицию среди сверстников в социальной группе, участниками которой они являются (в детском саду, во дворе). Это вызвано базовой потребностью в собственной защищенности и признании, которую ребенок испытывает в раннем возрасте. Также исследователями подчеркивается, что у детей наблюдается недостаточная сформированность коммуникативных навыков, а также преобладание процессов возбуждения над торможением. В свою очередь это приводит к эмоциональной реакции на различные ситуации, где способом защиты становится агрессивность [1].

Ключевым агентом социализации и воспитательного воздействия во все времена выступала семья. Одной из функций семьи является создание у ребенка чувства эмоциональной защищенности и уверенности в себе. Атмосфера семьи способствует созданию у ребенка ощущения полноценности, принятия его как личности, искренней заинтересованности в нем родителей и формированию адекватной самооценки.

Обзор психологической литературы определил, что именно в семье ребенок проходит первичную социализацию. Поэтому в основе агрессивности ребенка в детском возрасте выступают напряженные семейные отношения между родителями и детьми. В случае если у ребенка плохие отношения с родителями, то это резко увеличивает возможность формирования агрессивного начала в поведении ребенка. Это обусловлено, например, безразличным отношением к ребенку, либо воспитанием ребенка посредством применения силы. Еще одним условием для воспитания агрессивности у ребенка выступает соответствующая модель поведения между родителями [5].

Главным для определения характера детско-родительских отношений является их стиль. Стиль детско-родительских отношений представляет собой совокупность родительских установок и стереотипов, которые оказывают влияние на ребенка.

Психологами выделяются три стиля родительского поведения, к которым относят: авторитарный, демократический и попустительский. Авторитарный стиль характеризуется чрезмерной требовательностью родителей к ребенку, полным его послушанием и навязыванием ему определенной модели поведения. В демократическом типе, наиболее оптимальном стиле поведения, ребенок имеет право на собственное мнение, он всегда находит поддержку у родителей, вопросы обсуждаются вместе с ним и это благотворно сказывается на поведении и самооценке ребенка. Однако стиль воспитания напрямую зависит от особенностей личности родителей, эмоционального принятия ребенка [3].

Таким образом, для полноценного и всестороннего развития личности ребенка в семье должны создаваться благоприятные условия, благоприятная обстановка и психологический климат, от которых непосредственно зависит развитие агрессивности у ребенка.

Библиографический список:

1. Бандура, А. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2019. 250 с.
2. Михайкина С.В. К вопросу о взаимосвязи агрессивного и уверенного поведения в системе психологической интерпретации поведенческой активности личности // Психологическая наука и образование. 2020. № 1. С. 116-118.
3. Мишутина А. С. Семья как институт первичной социализации. СПб.: Азбука, 2022. 281 с.
4. Смирнова Е. О. Динамика родительского отношения в онтогенезе ребёнка // Психолог. №4. 2023. С. 102-108.
5. Соловьева, Е. А. Психология семьи и семейное воспитание. М.: Юрайт-Восток, 2021. 256 с.

Сведения об авторах:

Набоких Анита Сергеевна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: anitaarkhipova@bk.ru

Шишкина Ольга Викторовна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Насыбулина Д.С., Козина И.Б.

Развитие вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи в процессе коррекционной работы. Целью статьи является теоретическое обоснование и практическая реализация программы развития вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи. Ведущими методами исследования являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и экспериментальное исследование. Результаты исследования могут быть применены в практике работы учителей-логопедов ДОО.

Ключевые слова: вербальная память, дети старшего дошкольного возраста, системные нарушения речи.

Актуальность исследования связана с тем, что на современном этапе исследователи отмечают стремительный рост речевой патологии в силу множества пагубных биологических и социальных причин. Преодоление системных нарушений речи (общего недоразвития речи и фонетико-фонематического нарушения речи) у детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальных проблем современной логопедии. Это вызвано ее практической значимостью: своевременно проводимая коррекционно-педагогическая работа имеет большое значение для предупреждения неуспеваемости детей в школе и их дальнейшей успешной адаптации в социуме.

Термин системное недоразвитие речи (СНР) введен Р.Е. Левиной, используется при диагностике речевой деятельности детей с умственной отсталостью. Детям с органическим поражением мозга, для которых характерны вторичные нарушения речи, логопеды ставят диагноз СНР на фоне органического поражения мозга. Детям с сохранным интеллектом и слухом ставится диагноз ОНР – общее недоразвитие речи [3, с. 32].

К системной речевой патологии, как указывает Л.В. Лопатина, относятся нарушения речи, затрагивающие все ее стороны (звукопроизношение и фонематический слух, грамматический строй, лексику, текстовую организацию). Причинами таких отклонений в развитии являются поражения центральных отделов анализаторов, обеспечивающих деятельность речевой системы. Учитывая время возникновения органических повреждений, можно говорить о двух группах системных речевых нарушений: недоразвитии формирующейся или распаде уже сформированной речи [5, с. 72].

Согласно Е.А. Шитовой, вербальные и невербальные психические функции в онтогенезе развиваются взаимосвязано: как развитие речи влияет на развитие внимания, памяти, мышления, так и развитие неречевых психических функций играет значимую роль в развитии речи. Состояние мышления, внимания и памяти человека неизбежно отражается на состоянии его речи. Этот факт делает необходимым более детальное и всестороннее изучение особенностей невербальных

психических функций у детей дошкольного возраста с системными нарушениями речи [7].

Словесно-логическая память (вербальная) выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, словесных формулировок. Это память на слова, тексты, формулы и логическую последовательность действий. Она «закреплена» за левым полушарием. По мнению Т.П. Зинченко словесно-логическая память является ведущей по отношению к другим видам памяти и от ее развития зависит формирование и особенности всех других видов памяти [2, с. 19].

В онтогенезе свое развитие словесно-логическая память приобретает особое развитие у детей, начиная со второго года жизни и развивается в процессе всего дошкольного возраста. Развитие памяти у дошкольников является надежным предиктором успешности в целом ряде областей. По результатам исследования проведенных И.Ю. Левченко [4] можно сделать вывод, что процесс запоминания у большинства детей с системными нарушениями речи имеет ригидный характер. Исследования Т.И. Дубровиной показали, что дети с ОНР, при первично сохранённой смысловой и логической памяти страдают снижением вербальной памяти, у них нарушена продуктивность запоминания: они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. При этом дети отстают в развитии словесно-логического мышления [1, с. 40].

Цель экспериментального исследования предполагала создание и практическую реализацию программы развития вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи.

Экспериментальное исследование в форме психолого-педагогического эксперимента проводилось на базе МДОУ «Детский сад «Буратино» г. Звенигово. В исследовании участвовало 24 ребенка 6-7 лет с системными нарушениями речи (ОНР 3 уровня и ФФН), которые были разделены на две группы по 12 человек: контрольную и экспериментальную.

Для изучения уровня развития вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи использовались диагностические методы: методика «Картинки»

(А.Р. Лурия), методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия), методика «Выучи слова» Р. С. Немова.

Результаты диагностики, полученные на этапе констатирующего эксперимента, свидетельствуют о невысоких показателях сформированности вербальной памяти обследуемых детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи. Исследование памяти дошкольников с системными нарушениями речи показало, что у части детей данной группы недостаточно развита слуховая память. Это проявлялось в недостаточном объеме запоминания и неполноценной структуре процесса запоминания слов и изображений. При выполнении соответствующих заданий дети воспроизводили недостаточное количество слов. Воспроизводимый по памяти вербальный материал отличался большим количеством неточностей. Низкий уровень вербальной памяти на этапе констатирующего эксперимента показали большинство детей с системными нарушениями речи (50% в экспериментальной группе и 58% в контрольной группе). У них снижена вербальная память при относительно сохранной смысловой, логической памяти, страдает продуктивность запоминания. Дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

На формирующем этапе была разработана и апробирована программа развития вербальной памяти детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи. Результаты исследования вербальной памяти старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи показали, что структуру логопедических занятий можно расширить за счет включения в нее работы по развитию вербальной памяти. Это позволит более качественно проводить работу над формированием данного вида памяти у детей старшего дошкольного возраста. Посредством применения дидактических упражнений и игр в ходе занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения. В связи с этим нами были проведены интегрированные коррекционно-логопедические занятия.

Развитие вербальной памяти осуществлялось, непосредственно, с самых первых этапов логопедической работы и проводилось в игровой форме на фронтальных и индивидуальных занятиях по последовательно

изучаемым лексическим темам. Отличие традиционных логопедических занятий от интегрированных занятий, использованных в практике нашей экспериментальной работы состоит в том, что на логопедических занятиях решаются собственно речевые задачи (формирование лексико-грамматических средств языка, коррекция звукопроизношения и развитие связной речи детей с нарушениями речевого развития), а главной задачей интегрированных занятий по развитию вербальных функций дошкольников с системными нарушениями речи является развитие памяти с учетом тех лексических тем, которые предусмотрены коррекционной программой для детей с системными нарушениями речи.

На контрольном этапе с целью оценки динамики вербальной памяти детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи мы получили следующие данные:

- По методике «Картинки» (А.Р. Лурия): уровень вербальной кратковременной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи из экспериментальной группы вырос на 18% (количество детей с высоким уровнем увеличилось с 16% до 34%), в контрольной группе – без изменений.

- По методике «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия): уровень объема вербальной кратковременной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи из экспериментальной группы вырос на 18% (количество детей с высоким уровнем увеличилось с 16% до 34%), в контрольной группе – на 9% (количество детей с высоким уровнем увеличилось с 16% до 25%).

- По методике «Выучи слова» (Р.С. Немова): уровень объема вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи из экспериментальной группы вырос на 18% (количество детей с высоким уровнем увеличилось с 16% до 34%), в контрольной группе осталось неизменно.

Таким образом, эффективность развития процессов вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи может быть существенно повышена, если использовать интегрированные коррекционно-логопедические занятия.

Библиографический список:

1. Дубровина Т.И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников. М.: МГУ, 2010. 176 с.
2. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М., 2010. 717 с.
3. Левина Р. Е. Логопедия. М.: Высшая школа, 2021. 384 с.
4. Левченко И.Ю., Дубровина Т. И. Особенности памяти дошкольников с общим недоразвитием речи // Коррекционная педагогика. 2023. № 2. С. 5-12.
5. Лопатина Л.В. Комплексный подход в диагностике и коррекции общего недоразвития речи у детей // Дошкольная педагогика. 2018. № 5. С. 32-35.
6. Сухотерина Е.С. Развитие вербальной памяти у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. 2009. № 1. С. 59- 61.
7. Шитова Е.А. Исследование слухоречевой памяти дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. IX междунар. студ.науч.-практ.конф. URL:[https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2\(9\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/2(9).pdf)

Сведения об авторах:

Насыбулина Дарья Сергеевна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: dashulya.sergeevna.99.27@mail.ru

Козина Ирина Борисовна, канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Николаева Е.В., Бизяева М.А.

Психолого-педагогическое просвещение родителей в рамках инновационного проекта – семейный клуб «Здоровая семья – сильная Россия!»

Аннотация. В статье освещены вопросы реализации и оценка результативности психолого-педагогического просвещения родителей в рамках инновационного проекта – семейный клуб «Здоровая семья – сильная Россия!».

Ключевые слова: проект, семейный клуб, цель и задачи проекта, результаты исследования, актуальность, тренинги, мастер-классы, праздники, результативность.

В городе Волжск на базе дошкольных образовательных учреждений МДОУ №19 «Светлячок», МДОУ №4 «Калинка», МДОУ № 23 «Кораблик» и МОУ СШ №6 «Дошкольное отделение» в 2022-2023 гг. реализовывался инновационный проект - семейный клуб «Здоровая семья - сильная Россия!». В 2022 году во Всероссийском конкурсе молодёжных проектов среди физических лиц Федерального агентства по делам молодёжи (Росмолодёжь) проект стал победителем и получил грантовую поддержку.

Основной целью проекта стало создание условий для неформального общения и взаимодействия в 60 молодых семьях города Волжска республики Марий Эл, укрепление партнерских отношений между дошкольными образовательными учреждениями и их родителями, повышение педагогической культуры 60 родителей семейного клуба.

В настоящее время наметилась тенденция снижения социального статуса семей, ослабление её значения как социального института. Изменились почти все функции семьи, её образ жизни, взаимоотношения, семейная мораль и др. Происходят общественные перемены со стороны нравственных порядков: меняется характер отношений между супругами, родителями и детьми. Семья как социальный институт находится в кризисе. Проект семейного клуба на базе дошкольных образовательных учреждений может помочь семьям решить важную проблему отсутствия взаимодействия в молодых семьях и снижению конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях и между супругами.

2024 год - указом Президента Российской Федерации В.В. Путиным объявлен Годом семьи. В целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей [1] проводятся мероприятия в г.Волжск.

Актуальность проекта подтверждало проведенное нами исследование. Участниками стали родители в количестве 39 человек, которые поступают в дошкольные образовательные учреждения

(в МДОУ №23 и МОУ СШ №6 «Дошкольное отделение»). Основным методом стало анкетирование с использованием дистанционных технологий (goggle форм). Результаты исследования доказывают, что: 79,6% родителей (30 чел.) опрошенных хотели бы поучаствовать в совместных мероприятиях с детьми; 48,7% родителей (19 чел.) хотели бы вступить в активное семейное движение в городе, реализующие интересные мероприятия и события; среди основных форм взаимодействия, в которых родители могли бы принять участие - отмечены праздники и развлечения (69,2%), родительские собрания (59%), мастер-класс (43,6%), тренинги (30,8%), консультации (28,2%) и индивидуальные беседы (28,2%).

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод об актуальности проекта.

В муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №19 «Светлячок» г.Волжска Республики Марий Эл был организован семейный клуб, который предполагал проведение комплекса мероприятий для молодых родителей и их детей на базе дошкольных образовательных учреждений города Волжска.

Проект направлен на поддержку молодых семей в период адаптации детей к детскому саду и подготовки к школьному обучению через организацию серий образовательных, просветительских, оздоровительных и культурно-массовых мероприятий.

Задачи проекта: организовать совместный содержательный досуг; осуществлять взаимодействие команды проекта с семьей для полноценного развития партнерских отношений путем проведения мастер-классов для родителей и детей; проводить психолого-педагогическое просвещение родителей; повысить культуру здорового образа жизни средствами популяризации совместных занятий физкультурой и спортом родителей и детей.

Силами команды проекта проведено торжественное открытие клуба – «Вот так встреча», организован фестиваль «Семейный праздник», «День защиты детей», проведены мастер-классы по ИЗО творчеству, театральному калейдоскопу, фитнесу, основам компьютерной грамотности и интернет сервисам, проведен межрегиональный семейный фестиваль-конкурс «Здоровым быть модно», спортивный праздник «Правила дорожного движения», в конце года проведены

отчетные мероприятия - семейный фестиваль-конкурс «Связь поколений» и туристический слёт для молодых семей «Отдохнем по семейному».

С привлечением специалистов в области детской и семейной психологии проведены тренинговые занятия для родителей на тему «Искусство быть родителем», тренинги для молодых родителей в онлайн-формате «Счастливые родители - счастливые дети», «Мужчины и женщины. Секреты общения», трансформационных игр «Пространство детско-родительских отношений», «Истинная женственность», «Пути к счастью», с командой проекта – проведены индивидуальные консультации.

В ходе реализации проекта были выполнены все поставленные задачи и проведены все мероприятия.

Проведённую за отчётный период работу, а также мероприятия социально значимого проекта оценивали с помощью анкет обратной связи и вовлеченности участников в социальную сеть - группу Вконтакте. Реализация проекта полностью соответствует запланированным мероприятиям и срокам их проведения.

В ходе анализа анкет обратной связи (40 чел.) мы делаем вывод о результативности проекта, стоит подметить, что 52,5% опрошенных отмечают, что им больше всего понравились праздничные мероприятия; 47,5% отмечают, что им запомнились мастер-классы; 22,5 % запомнились конкурсы; 15% - тренинговые занятия; среди форматов проведения мероприятий больше всего подходят молодым родителям: мастер-классы (66,7%), праздничные мероприятия (63,6%), поездки, экскурсии (48,5%), конкурсы (27,3%), встречи с интересными людьми (21,2%), родительские собрания (18,2%), онлайн-консультации и индивидуальные консультации (9,1%); 97% опрошенных родителей приняли бы участие в подобных мероприятиях.

Количество подписчиков группы семейного клуба увеличилось в 7 раз, с 300 до 2100 человек.

Таким образом, мы можем отметить, что проведенные мероприятия родителям понравились, и они хотели бы участвовать и в дальнейшем в различных активностях с детьми.

Поставленная в начале реализации проекта цель успешно достигается, а задачи эффективно решаются.

Так, за отчетный период была достигнута основная цель проекта: созданы условия для неформального общения и взаимодействия в 75 молодых семьях города Волжска республики Марий Эл, укрепление партнерских отношений между дошкольными образовательными учреждениями №4, 19, 23 МОУ СШ №6 «Дошкольное отделение» и их родителями, повышение педагогической культуры 75 родителей семейного клуба. На 15 семей больше заявленных участвовали в проекте.

В процессе реализации, с нами активно взаимодействовали: Отдел образования г.Волжска, администрация городского округа «Город Волжск», собрание депутатов городского округа «Город Волжск», детские сады г.Волжска, г.Зеленодольска, Волонтеры - медики г. Волжска, отдел по молодежной политике в республике Марий Эл.

В исследовании родительского отношения в рамках реализации проекта приняло участие 250 чел.

Мы использовали следующие методы: эмпирические методы: опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской [1, с. 94]; математические (статистические) методы обработки результатов: количественный анализ данных, t-критерия Стьюдента.

Показатели после проведенных мероприятий меняются. Так, например, сравнение данных на начало и конец проекта показало различия с помощью t-критерия Стьюдента по шкале «Тревожность за ребенка». 90% родителей тревожились за своих детей на начало проекта, то теперь всего 75% родителей.

По шкале «Нетребовательность-требовательность» отмечается увеличение количества родителей которые стали более требовательны с 40% до 50%. 90% родителей называют «партнерскими» отношения между дошкольным образовательным учреждением.

Психолого-педагогическое просвещение в рамках проекта помогло молодым родителям улучшить взаимодействие со своими детьми, они научились выстраивать крепкие и долгосрочные отношения внутри семьи. А мы считаем, это способствует снижению количества конфликтов в супружеских и детско-родительских отношениях и может привести к снижению количества разводов. Реализация мероприятий в рамках проекта – семейный клуб «Здоровая семья – сильная Россия!» способствовал укреплению партнерских отношений между

дошкольными образовательными учреждениями и их родителями, повысилась педагогическая культура родителей семейного клуба.

Библиографический список:

1. Указ Президента Российской Федерации от 22.11.2023 № 875 «О проведении в Российской Федерации Года семьи». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (дата обращения 05.07.2024 г.)
2. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. 150 с.

Сведения об авторах:

Николаева Елена Викторовна, педагог-психолог, МДОУ №19 «Светлячок» г.Волжска, г. Волжск, Российская Федерация, e-mail: lalka-89@mail.ru

Бизяева Марина Александровна, заведующий, МДОУ №19 «Светлячок» г.Волжска, г. Волжск, Российская Федерация, e-mail: firefly19@yandex.ru

Николаева Е.Ф., Шишкина О.В.

Изучение агрессивности учащихся подростков

Аннотация. В статье рассматривается проблема агрессивности учащихся в подростковом периоде. Авторы рассматривают и обосновывают актуальность данного вопроса с позиции возрастных особенностей обучающихся, обозначена важность изучения основных причин возникновения агрессивности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: агрессивность, агрессивное поведение, подростковый возраст, причины агрессивности, исследование агрессивности.

Агрессивное поведение у подростков - актуальная проблема, требующая внимания и изучения со стороны психологов и педагогов. Подростковый возраст является периодом активного физического, психического и социального развития, что может способствовать возникновению агрессивных проявлений. Этот процесс наиболее остро проявляется, когда у ребенка заканчивается детство, и начинается взрослая жизнь. Кроме этого, проблема агрессивных подростков,

затрагивающая социум, вызывает глубокую обеспокоенность педагогов, родителей, и острый научно-практический интерес исследователей. Но попыткам объяснить агрессивные действия молодых людей мешает тот факт, что не только в повседневном сознании, но и в определенных профессиональных кругах явление агрессивного поведения получает весьма противоречивые трактовки, затрудняя как его понимание, так и возможность влияния на уровень агрессивности.

Теоретически, объясняя природу агрессивности, можно выделить два подхода – социальный и биологический, но ни один из них еще не был признан универсальным и исчерпывающим. Тем не менее, большинство исследователей признают, что агрессия является важной динамической характеристикой человеческой активности и адаптивности, следовательно, является объектом для серьезных исследований.

Для изучения влияния на проявление агрессивности подростков необходимо учитывать множество различных факторов, таких как семейное окружение, образовательный уровень, влияние социальных сетей, компьютерных игр и медиа пространства. Недостаток внимания со стороны родителей, низкий уровень самоконтроля, уровень самооценки и неадекватное восприятие конфликтов – все это может стать причинами агрессивного поведения у подростков.

Подростковый возраст играет важную роль в развитии и становлении личности человека. И.Ю. Кулагина отмечает, что «в этот период значительно расширяется объём деятельности ребенка, меняется его характер, в структуре личности происходят ощутимые перемены, обусловленные перестройкой ранее сложившихся структур и возникновением новых образований, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и установок. И всё это происходит на фоне противоречий физиологического и психического развития подростка, на фоне его духовного становления. Отсюда подростковый возраст характеризуется специалистами как переходный, сложный, трудный, критический» [1, с.165].

Подростковый возраст в развитии ребёнка обычно считается самым трудным для педагогов, родителей и для самих детей. В основе такой

оценки лежит огромное количество критических, психологических и физиологических состояний, которые возникают в процессе развития, иногда называемые «критическими периодами детства». К подростковому возрасту относятся дети от 12 до 15 лет (± 2 года). Глубокие изменения условий, которые влияют на личностное развитие ребенка говорят о переходе к подростковому возрасту. Они относятся к физиологии организма, отношениями, которые складываются у подростков с взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Именно в этот период у подростка пробуждается и активно формируется самосознание, чувство собственного достоинства, осознание половой принадлежности.

Агрессивное поведение у подростков может иметь ряд негативных последствий, как для самого подростка, так и для окружающих. Ухудшение психического здоровья, агрессивное поведение может привести к развитию депрессии, тревоги и других психических расстройств. Могут возникать проблемы в социальных взаимодействиях. Агрессивное поведение может привести к конфликтам с родителями, друзьями и учителями, что в конечном итоге может привести к социальной изоляции подростка. Как следствие, возникнуть ухудшение академических результатов. Агрессивное поведение может снизить мотивацию к обучению и способности концентрироваться на учебе, что в свою очередь может привести к снижению академических успехов. Поэтому, так важно, вовремя проводить диагностику и уделять внимание данному вопросу.

Одним из ключевых методов изучения агрессивности подростков является психологическое тестирование, проведение опросов и наблюдение за их поведением в различных ситуациях. Также важно учитывать индивидуальные особенности каждого подростка и его уровень адаптации к социуму. Все вышеперечисленные методы и подходы помогают не только понять и объяснить явление агрессивности у подростков, но и способствуют созданию условий для их психологического и эмоционального роста. Поведение подростков – это сложный и многогранный процесс, который требует внимательного изучения и профессионального подхода.

В ходе изучения агрессивности учащихся, была проведена диагностика по методике среди 2 групп подростков младшего возраста 12-13 лет и более старшего возраста 15-16 лет.

В качестве методик исследования в данной работе использовались методики:

1. Определяющие агрессивность как качество личности методика Айзенка «самооценка психического состояния»;
2. Диагностика состояния агрессивности, тест Басса-Дарки;
3. Изучение межличностных взаимоотношений, тест Лири.

Было выявлено, что в группе старших подростков преимущественно больше подростков, которые показали низкий уровень конфликтности и агрессии, что характеризует их как мягких, доверчивых людей. Они не конфликтны, не проявляют раздражения, стараются уладить все мирным путем. Они стремятся быть приятными для окружающих, но, когда требуется помощь другим, не всегда решаются ее оказать. Они достаточно миролюбивые, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях.

Младшие подростки более агрессивны, чем старшие подростки, в этой группе выявлено подростков больше, которые показали высокий уровень агрессивности и конфликтности. Это характеризует их как жестоких, черствых по отношению к окружающим. Они характеризуются как конфликтные и агрессивные люди, у которых присутствует беспокойство и возбуждение. У этих подростков наблюдается желание и стремление сказать всю правду в глаза.

В группе сверстников такие подростки стараются занять лидирующее положение, и на какое-то время им это удается. Однако неустойчивость интересов, легкомыслие, высокомерие мешают длительно удерживаться в этой роли. Результаты нашего исследования оказались следующими:

- младшие подростки более агрессивны, чем старшие подростки, что подтвердилось статистическим анализом; в более старшем подростковом возрасте наиболее выражены такие агрессивные и враждебные реакции, как: вербальная агрессия, чувство вины, угрызания совести.

- для младшего подросткового возраста характерными агрессивными и враждебными реакциями являются: вербальная,

физическая, косвенная агрессия, раздражение, обида, чувство вины, подозрительность, обида;

- младшие подростки показывают по шкалам «подозрительность» и «доминирование» высокие показатели, значительно превышающие показатели средних значений по этим шкалам у старших школьников;

Итак, причин проявления агрессивного поведения у подростков может быть несколько, поэтому данная тема требует внимательного изучения и комплексного подхода. Исследование причин возникновения агрессивности, последствий этого явления и способов преодоления агрессивных наклонностей позволяет более эффективно бороться с этой проблемой и предотвратить развитие негативных последствий для подростков и общества в целом.

Библиографический список:

1. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. М.: ТЦ «Сфера», 2012. 464 с.
2. Бандура А. Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2010. 512 с.
3. Долгова В.И., Капитанец Е.Г. Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения старших подростков. Челябинск, 2016. 111 с.

Сведения на авторах:

Николаева Екатерина Феликсовна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: shatunova_natalya85@mail.ru

Шишкина Ольга Викторовна, канд. пед. наук, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Онучина О.Н., Козина И.Б.

Развитие лексического запаса у детей пятого года жизни с задержкой психического развития

Аннотация. В статье проводится исследование проблемы формирования лексического запаса детей в трудах отечественных

педагогов и психологов, описываются особенности формирования, а также рассматриваются методические подходы по развитию лексического запаса детей пятого года жизни с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коррекционная логопедическая работа, лексический запас, исследование, дети, методики.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью более полного освещения вопросов, связанных с лексическим развитием детей с ЗПР. С каждым годом количество дошкольников с ЗПР продолжает расти. У таких детей наблюдаются значительные трудности в овладении словарным запасом без специально организованного обучения и выбора эффективных средств, методов обучения. Работа по обогащению лексического запаса занимает значительное место в общей системе речевого развития дошкольников. Без расширения словарного запаса детей невозможно совершенствование их речевого общения.

Целью данного исследования является изучение особенностей развития лексического запаса у детей пятого года жизни с задержкой психического развития.

Развитие лексического запаса у детей с задержкой психического развития имеет отличительные особенности, которые раскрыты в трудах многих ученых, психологов и педагогов.

Овладение словарем, по мнению А.Н. Леонтьева, «занимает важное место в общей системе работы о речевом развитии детей и является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значении слов» [1].

Формирование лексического запаса детей теснейшим образом связано с психическим развитием, во многом определяется уровнем развития познавательной деятельности, представлений об окружающей действительности, а также сформированностью основных мыслительных процессов. В связи с чем, как отмечает Т.А. Матросова, «особенности лексического запаса детей с задержкой психического развития отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире,

трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности» [2].

Коррекционная логопедическая работа с детьми с ЗПР должна быть направлена на обогащение словарного запаса, особенно глагольного словаря и словаря прилагательных. Необходимо также включать задания на развитие синонимии и антонимии. В коррекционной работе должны присутствовать задания на описания, для того, чтобы стимулировать детей использовать имена прилагательные.

При развитии лексического запаса детей принято выделять две стороны: количественный рост словаря ребенка и качественный, что означает овладение ребенком значениями слов.

Изучение психолого-педагогической литературы позволило выделить методики и методы изучения уровня развития лексического запаса у детей с ЗПР.

При подготовке и проведении коррекционных занятий учитываются особенности развития познавательной деятельности детей с ЗПР, в первую очередь, особенности восприятия ими учебного материала и специфике мотивации деятельности. Именно поэтому эффективно использование игровых ситуаций и упражнений, которые могут сделать учебную деятельность более интересной и понятной для ребенка.

Весь материал, используемый на занятиях, должен быть понятным и доступным для ребенка. Так же необходимо учитывать, что работоспособность детей с ЗПР снижена, поэтому занятия не должны длиться дольше 20 минут.

В рамках экспериментальной работы на базе МБДОУ «Детский сад № 70 «Ягодка» г. Йошкар-Олы» было организовано исследование уровня развития лексического запаса у детей пятого года жизни с ЗПР.

В исследовании принимали участие дети 4-5 лет, имеющие задержку психического развития: 6 детей – контрольная группа и 6 – экспериментальная группа.

В ходе работы использовались следующие методики:

1. Методика обследования словарного запаса И.А. Смирновой.
2. Методика выявления уровня сформированности лексики у детей пятого года жизни на базе методики психолого-логопедического обследования речи Г.А. Волковой.

3. Тест С.Г. Шевченко «Усвоения программного материала по лексическим темам».

На основании полученных результатов по трем методикам было выявлено, что большинство детей с ЗПР в обеих группах имеют низкий уровень развития словарного запаса. В связи с этим необходимо проведение коррекционной работы специалистов, педагогов и родителей по развитию лексического запаса у детей с ЗПР.

На формирующем этапе экспериментальной работы была разработана программа развития лексического запаса детей пятого года жизни с ЗПР, включающая 3 направления развития лексического запаса:

- развивающие лексические занятия с использованием технологии «Синквейн»;
- индивидуальные логопедические занятия по методике «Мнемотехника»;
- интерактивно-дидактические игры с использованием мультимедийных технологий.

Результаты повторной диагностики по выбранным методикам свидетельствуют о том, что после прохождения занятий по предложенной программе уровень лексического запаса, уровень сформированности лексики и усвоения материала по лексическим темам у большинства детей с ЗПР из экспериментальной группы повысился и стал средним. При этом уровень развития лексического запаса детей с ЗПР в контрольной группе на контрольном этапе (в рамках всех методик) не изменился по сравнению с результатами на констатирующем этапе.

Таким образом, вышеуказанные результаты экспериментальной работы подтверждают выдвинутую гипотезу, согласно которой уровень развития лексического запаса детей пятого года жизни с ЗПР повышается при условии разработки и реализации программы, включающей: развивающие лексические занятия с использованием технологии «Синквейн»; индивидуальные логопедические занятия по методике «Мнемотехника»; интерактивно-дидактические игры с использованием мультимедийных технологий.

Библиографический список:

1. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: ранние работы. М.: Смысл, 2003. 439 с.
2. Матросова Т.А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития: дис...канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2006. 400 с.

Сведения об авторах:

Онучина Ольга Николаевна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: yarovikova@list.ru

Козина Ирина Борисовна, канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Попова А.В., Козина И.Б.

Логопедическая работа по развитию фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Аннотация. Вопросы коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи приобрели на сегодняшний день особую актуальность. Уже в дошкольном возрасте можно выявить и предупредить возникновение специфических фонетико-фонематических процессов недоразвития речи. Предметом данной статьи является динамика формирования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Целью статьи является изучение, разработка программы формирования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Ведущими методами исследования являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и экспериментальное

исследование. Результаты исследования могут быть применены в практике работы учителей-логопедов ДОО.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дети старшего дошкольного возраста, логопедическая работа, фонематические процессы.

Актуальность исследования связана с тем, что развитие фонематических процессов относится к числу основных задач логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи. Уже в дошкольном возрасте можно выявить и предупредить возникновение специфических фонетико-фонематических процессов недоразвития речи. Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Теоретический анализ работ по теме исследования показал, что, несмотря на многообразие методических направлений по развитию и коррекции фонематических процессов у старших дошкольников с ФФН, недостаточно изученной остается проблема специфики использования эффективных игровых средств в рассматриваемом аспекте в работе учителя-логопеда в условиях дошкольной образовательной организации.

Проведенное теоретико-практическое исследование было направлено на изучение, разработку программы формирования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Теория и практика логопедической работы убедительно доказывают, развитые фонематические процессы - важный фактор успешного становления речевой системы в целом. Одним из важнейших условий и эффективного освоения навыков чтения и письма служит определенный уровень развития фонематических процессов. К фонематическим процессам относят: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления. Теоретический анализ показал, что весьма распространенным нарушением речи является фонетико-фонематическое недоразвитие речи. По определению Т.Б. Филичевой,

Г.В. Чиркиной, фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем» [5, с. 62].

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФНР) возникает из-за нарушения понимания и различения звуков. Проблема появляется у дошкольников с нормальным слухом и сохранным интеллектом. Часто развивается на фоне дизартрии, ринолалии, дислалии.

В логопедии существуют разные методики работы при ФФНР. Г.Г. Голубева считает, что для каждого случая специалист составляет индивидуальный план. В нем указывается последовательность работы и реализуемые цели. Логопед берет в работу детей со старшей и подготовительной группы [3]. Для подгрупповых занятий дошкольников делят на несколько групп по 3-4 человека. В качестве критерия отбора берут развитие грамматического строя речи, лексики. Уровень детей должен быть примерно одинаковым [2].

Согласно исследованиям А.П. Погореленко, Г.В. Мишуровой, на занятии логопед занимается: постановкой звуков; автоматизацией; дифференциацией; развитием словаря; грамматикой; слуховым восприятием. Воспитатели закрепляют с дошкольниками пройденный материал. Это может касаться как произносительных навыков, так и лексических тем. Родители тоже участвуют в этом процессе, выполняя с детьми специальные задания, которые выдает логопед. На индивидуальных занятиях проводится развитие артикуляционных навыков и слухового восприятия. При усвоении правильного произношения звука подключается выработка навыка выделения его в слове. Работа со слоговой структурой включается при необходимости [4].

Исследование проводилось на базе МДОУ «Оршанский детский сад «Колокольчик» пос. Оршанка РМЭ. В исследовании участвовали 20 детей 7 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, разделенные на экспериментальную и контрольную группу.

Данные констатирующего этапа позволили изучить основные нарушения в развитии фонематических процессов у детей 7 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Фонематический слух у данной категории детей сформирован недостаточно, ошибки в

выполнении некоторых заданий обусловлены неустойчивостью слухового внимания, быстрой истошаемостью и отвлекаемостью. Нарушения отмечаются на уровне фонематического восприятия: вследствие фонетических недостатков, способность к дифференциации акустически близких фонем не формируется; навыки фонематического анализа, синтеза и представлений, базирующиеся на этом процессе, остаются неразвитыми.

На формирующем этапе для коррекции фонематических процессов у старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в программе занятий использовалась система специально подобранных игр и игровых упражнений, направленных на формирование фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза, представлений. Цель представленной программы: создание оптимальных условий для коррекции нарушения звукопроизношения, недоразвития фонематических процессов детей.

Логопедические занятия проводились по следующим разделам: формирование неречевых психических функций, необходимых для совершенствования навыков речевой деятельности; формирование общих речевых навыков; коррекция звукопроизношения, формирование и развитие фонематических процессов; формирование навыков слогового анализа и синтеза.

На контрольном этапе динамика сформированности фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза, представлений в экспериментальной группе выразилась в росте показателей на 20%. Количество детей экспериментальной группы с высоким уровнем сформированности фонематических процессов выросло с 0% в начале до 20% после проведения формирующего этапа. В контрольной группе количество детей с высоким уровнем сформированности фонематических процессов изменилось на 10%: количество детей с высоким уровнем сформированности фонематического синтеза выросло с 0% в начале до 10% в конце работы.

Таким образом, можно сказать, что предложенная коррекционная работа по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи оказалась эффективной, т.к. отмечается положительная динамика. Гипотеза исследования подтверждена методами количественного и

качественного анализа: коррекция фонематических процессов у старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи будет эффективна при включении в программу занятий, направленных на формирование фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза, представлений, с помощью системы специально подобранных игр и игровых упражнений.

Библиографический список:

1. Будько Т.В. Развитие фонетико-фонематической стороны речи детей старшего дошкольного возраста. URL: <http://festival.1september.ru/articles/567860/> (дата обращения: 20.03.2024).
2. Бушинская Е.А. Роль фонематических процессов в усвоении норм словообразования и словизменения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и лёгкой степенью псевдодульбарной дизартрии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 46–50. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54269.htm>. (дата обращения: 04.03.2024).
3. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2020. 328 с.
4. Погореленко А.П., Мишурова Г.В., Гладких М.К., Евдокимова И.В. Пути развития фонематических процессов у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Актуальные исследования. 2023. №9 (139). Ч. II. С. 85-87. URL: <https://apni.ru/article/5731-puti-razvitiya-fonemateskikh-protssessov> (дата обращения: 26.03.2024)
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. М.: МГОПИ, 2019. 72 с.

Сведения об авторах:

Попова Анастасия Владимировна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: yarovikova@list.ru

Козина Ирина Борисовна, канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Теоретический анализ киберагрессивного поведения подростков

Аннотация. В данной статье рассматривается киберагрессивное поведение в подростковом возрасте, необходимость изучения киберагрессии, ее форм и видов в эмпирическом аспекте.

Ключевые слова: киберагрессия, астротурфинг, гриферство, имперсонация, кибербуллинг (в том числе группы ненависти), кибермоббинг, киберсталкинг, киберсуицид, онлайн грумминг, остракизм (бойкот), открытая угроза расправы, очернение (диссинг), попрошайничество, аутинг (публичное разглашение), секстинг, скамерство, троллинг (в том числе лулзы и мемы), фишинг, флейминг, хейтинг, хеппислепинг, самокибербуллинг (цифровое самоповреждение).

В настоящее время с учетом нарастающей глобализации и цифровизации человечества все более актуально звучат темы, связанные с развитием технологий и переходом человечества в киберпространство, в виртуальный мир. Это пространство небезопасно, оно дало почву для расцвета и реализации различных форм агрессивного, девиантного и зачастую опасного для жизни и здоровья людей поведения. Статистические исследования 2020 года показывают, что в России в возрасте от 12 до 24 лет пользователями Интернета являются 97%, это самый высокий показатель среди всех возрастов пользователей Интернет [25]. Понятие кибербезопасности тесно связано с понятием киберагрессии, вобравшим в себя большое количество всевозможных проявлений, таких как: троллинг (в том числе лулзы и мемы), флейминг, киберсталкинг, хеппислепинг, астротурфинг, секстинг, хейтинг, кибербуллинг, киберсталкинг, кибермоббинг, в том числе разные виды дилекквентного поведения (скамерство, фишинг, хаккинг, кибервиктимизация), осуществляемых посредством сети Интернет, также харассмент, очернение, имперсонация, публичное разглашение конфиденциальной информации, остракизм, открытая угроза расправы, попрошайничество, имеющие обе формы проявления, онлайн и офлайн, но необязательно

всегда совместно, и не входящий в понятие киберагрессии, но достаточно тесно с ним связанный феномен интернет-аддикции [6, 8, 13, 14, 18, 19, 21, 23, 24 и др.]. Подростки все чаще совершают противоправные деяния с использованием компьютерных технологий, так за 2022 год число таких преступлений выросло на 44% и составило 3166, возросло и количество тяжких и особо тяжких преступлений, совершенных несовершеннолетними, за 2022 год их было более 9 тыс. [26]. Во всем мире исследователи отмечают высокую роль киберпространства, заявляя о нем как об еще одном «институте социализации и формировании ценностей молодого поколения» [13]. «Цифровой отпечаток», оставляемый в киберпространстве не просто цифровой двойник, его последствия выходят за пределы виртуального мира [9]. Наиболее агрессивными интернет-местами с большей вероятностью угроз в отношении несовершеннолетних специалисты считают интернет-площадки YouTube, Instagram, TikTok, ВКонтакте, а также чаты в различных мессенджерах и онлайн-игры с большим количеством участников. Так, например, Россия заняла второе место в третьем квартале 2021 года по количеству удаленных видеороликов (3,5 млн) из видеохостинга TikTok с целью обеспечения безопасности несовершеннолетних [15, 20].

Деструктивное взаимодействие в киберпространстве принято называть относительно новым термином «киберагрессия». [13, 24]. Д. Шабро доктор философии ввел понятие «киберагрессия», означающее девиантное поведение в интернет-среде [7, 12]. Единой классификации киберагрессии не существует, однако многие ученые выделяют следующие наиболее изучаемые виды киберагрессивного поведения:

- Астротурфинг – «использование программного обеспечения, а также создание заказных публикаций с целью управления общественным мнением, способ манипуляции общественным сознанием» [7, 9, 17, 23].

- Гриферство (вредительство) – «нанесение морального и/или материального вреда в онлайн играх» [11].

- Имперсонация – «взлом аккаунта жертвы и распространение дискредитирующей и (или) неадекватной информации ее виртуальным друзьям» [7, 9, 17, 23].

○ Кибербуллинг – «враждебное и умышленное поведение, связанное с межличностным насилием, повторяющимся с течением времени и реализуемых с использованием коммуникационных технологий, против сверстников, не способных себя в полной мере защитить» [14, 16, 17, 19, 20, 21 и др]. Характеризуется наличием позиций жертвы, агрессора, свидетеля, помощника, защитника, хамелеона [20, 21]. Ученые отмечают, что 39% несовершеннолетних были в обоих ключевых ролях «жертвы» и «агрессора» [20], также вероятность стать киберхулиганом выше в 15 раз у жертвы кибербуллинга [10]. Менее распространенный вид кибербуллинга - это группы ненависти, в которых распространяется информация о жертве, одним из вариантов травли становится рассылка оскорбительной и унижительной информации близким и знакомым жертвы, публикация от имени жертвы этой информации и т.д. [20].

○ Кибермоббинг – массовая травля «жертвы», целью которой часто бывает вынудить подростка покинуть коллектив (класс, школу, группу), нередко участниками моббинга являются не только сверстники, но и взрослые (учителя, родители, воспитатели) [7, 8, 20, 22, 24].

○ Киберсталкинг – «непрерывное и длительное преследование кого-либо в виртуальной среде, сопровождающееся домогательствами, угрозами» [16, 18, 19, 21, 23].

○ Киберсуицид (группы смерти «Синий кит», «Киты плывут вверх», «Космический кит», «Белый кит», «Китовой журнал», «Море китов», «Океан китов», «Летающий кит», «Разбуди меня в 4:20», «4:20», «f57» и др.) – доведение до самоубийства проходит в виде «квеста», «завербованным» присваиваются индивидуальные номера, дается 50 дней для принятия решения, по истечении которых должно произойти «самовыпиливание», используемые хештеги #хочувигру, #f57, #тихийдом и т.д. За 2015-2016 год от 90 до 130 подростков были склонены к самоубийству [18].

○ Онлайн грумминг – совращение несовершеннолетнего в процессе общения в сети Интернет [20].

○ Остракизм (социальная изоляция, бойкот) – «отказ от общения в киберпространстве, удаление из сообщества, исключение из «списка друзей» [23, 24].

- Открытая угроза расправы – «косвенные или прямые угрозы причинения телесных повреждений, высказанные в киберсреде» [23, 24].
- Очернение (диссинг) – «умышленное сообщение ложной информации (текст, искажение изображения) унижающего характера о конкретном пользователе с целью выставления его в негативном свете» [20, 23, 24].
- Попрошайничество – «размещение на специализированных тематических сайтах, в социальных сетях информации о просьбе материальной помощи (несчастный случай, неблагоприятный диагноз, болезнь животного и т.д.)» [23].
- Публичное разглашение (аутинг) – «распространение в виртуальной среде персональной (конфиденциальной) информации о жертве с целью шантажа или оскорбления» [20, 23].
- Секстинг – «публикация текстовых сообщений, видео- и фотоматериалов интимного характера в киберпространстве, нередко с целью манипуляции и шантажа» [20, 23].
- Скамерство – «виртуальные знакомства на сайтах соответствующего назначения в контексте получения материальной выгоды» [23].
- Троллинг (англ. to troll – «ловить на блесну») – «выполнение определенных действий для создания провокации и (или) скандала в киберпространстве с целью вызвать негативную реакцию жертвы» [6, 7, 13, 20, 21, 23, 24]. К интернет-троллингу также относятся лулзы (англ. laughing out loud – «умираю от смеха», «громко смеюсь») и мемы (англ. meme – подобие, воспроизведение, подражание)[6].
- Фишинг – «попытка получения обманным путем конфиденциальной информации (данных банковских карт, паролей) с целью незаконного материального обогащения» [23].
- Флейминг (пылающий, поджаренный) – киберагрессор размещает провокационное, оскорбляющее, зачастую содержащее оскорбительную лексику сообщение, таким образом разжигая ссору, переходя на личности. [13, 18, 20, 21, 23 и др.].
- Харассмент – «настойчивые, повторяющиеся публикации знакомых пользователей, а также незнакомых людей с целью вызвать у жертвы тревогу, раздражение, стрессовое состояние» [9, 11, 23].

- Хейтинг – «совершение или пропаганда с помощью инфокоммуникационных технологий ненавистнических действий, направленных против какой-либо группы или лица по признаку пола, сексуальной ориентации физических особенностей, расы, этнического происхождения, национальности, вероисповедания» [9, 16, 20].

- Хеппислепинг – «публикация фото- и видеоматериалов нападения на жертву, актов физического насилия с целью усиления у потерпевшего чувства унижения» [11, 18, 19, 20, 23].

- Цифровое самоповреждение (самокибербуллинг) – «анонимное размещение в интернете, отправка или иное распространение причиняющего себе вред контента» [22].

Все виды киберагрессивного поведения тесно переплетены друг с другом, их границы размыты, зачастую один вид перетекает в другой, они трудно делимы.

В 2013 году К.С. Рунионс провёл исследования и описал киберагрессию с точки зрения мотивации, разделив ее на четыре вида: импульсивно-ответная («ярость»), произвольно-ответная («месть»), импульсивно-инициативная («отдых»), произвольно-инициативная («вознаграждение») [3].

Жертва киберагрессии получает глубокую психологическую травму, пребывание в состоянии стресса ведет к нарушению психоэмоциональной сферы, ухудшению самочувствия, снижению успеваемости, самооценки, появлению агрессии в некоторых случаях аутоагрессии, киберагрессор получает вред, выражающийся в формировании и закреплении деструктивного, антисоциального поведения, которое нередко смещается в офлайн среду, снижается эмоциональный и социальный интеллект [10, 20].

Все исследователи киберагрессивного поведения склоняются к тому, что в интернет среде существуют несколько факторов, увеличивающих размах явления, например, отсутствие территориальных и временных границ; отсутствие возможности оценить последствия и результаты своих агрессивных действий, что влечет снижение уровня сочувствия и обесценивается наносимый урон; чувство безнаказанности в виду сложности доказательств причастности или вины агрессора, а также в отсутствии соответствующих законодательных и исполнительных конструкций; возможность

анонимного проявления; возможность многократно использовать один и тот же источник угрозы; достаточно большое количество наблюдателей и возможность увеличить аудиторию многократно; возможность начать или прекратить контакт; асинхронность; подростки имеют высокую коммуникативную активность и недостаточную осведомленность о рисках и опасностях сетевого пространства [5].

В ходе многих исследований ученые сделали следующие выводы [1, 13, 20, 21, 22]:

1. Большинство лиц подросткового возраста и молодежь достаточно часто сталкиваются с актами киберагрессивного поведения в свой адрес;

2. Отсутствие цифровой культуры, четких правил, границ, а также анонимность, безнаказанность киберпространство является более приемлемым в сравнении с реальной средой местом для проявления девиаций.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что онлайн общение подростками воспринимается как более удобное и простое по сравнению с офлайн и становится более значимым и влиятельным, по мнению Г.У. Солдатовой, молодежь воспринимает киберпространство как полноценную «среду обитания» [1, 4, 5, 14, 16, 19, 21]. Статистически выявлено, что более 80% подростков имеют профиль хотя бы в одной из социальных сетей, каждый шестой из них – более 100 онлайн-друзей, около 4 % - более 300, это говорит о высокой интенсивности онлайн-коммуникации современных подростков, который зачастую превышает уровень офлайн-общения [7]. Пользователи социальных сетей являются объектом информационного влияния (воздействие на сознание людей, программирование и управление поведением, предпочтениями, покупательской активностью). Воздействие в социальных сетях оказывает психологическое давление (ссылки на авторов и лидеров мнений, манипуляции с цифрами и фактами, эмоционально окрашенный контент); планомерное и постепенное проникновение в сознание пользователей; скрытое нарушение и искажение законов логики (подмена понятий, ложные аналогии, подмена причины и следствия и т.д.) [12]. Подростки чаще, чем другие возрастные группы подвержены кибервиктимизации, поскольку в этот период уровень их критического

мышления еще достаточно низок, они отличаются наивностью, легко поддаются манипулированию, сказывается также недостаток социального опыта и низкий уровень интернет-культуры [7].

Отечественные и зарубежные ученые в ходе эмпирического анализа склонности к киберагрессии выделяют наиболее значимые предикторы:

1. в целом склонность к агрессии, в частности им может быть агрессивный, самоуничижительный, неадаптивный юмор [1, 22];
2. эмпатия [4];
3. стили поведения в конфликтной ситуации [4];
4. коммуникативные навыки [4];
5. социальный интеллект [4].

Исследователи отмечают, что подростки с низким уровнем самоконтроля, отличающиеся замкнутостью и испытывающие дефицит общения и взаимопонимания с родителями и с референтной группой имеют большую предрасположенность к киберагрессии [1, 16], по гендерному признаку, и мальчики и девочки в равной степени имеют склонность к киберагрессии [2].

Библиографический список:

1. Антипина С.С. Взаимосвязь склонности к киберагрессии с коммуникативными характеристиками // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2021. №5 С. 195-202.
2. Антипина С.С., Бахвалова Е.В., Микляева А.В. Гендерные различия киберагрессии в подростковом возрасте // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. №2. С. 65-73;
3. Антипина С.С. Опросник «Типология киберагрессии»: структура и первичные психометрические характеристики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. №1. С. 113-122.
4. Антипина С.С. Социально-психологические детерминанты киберагрессии: теоретическая модель // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. №5 С. 27-35.
5. Антипина С.С. Социальный интеллект и проявление киберагрессии у подростков/ С.С. Антипина// Психология человека в образовании. 2022. Т. 4. №2 С. 133-144.
6. Бабук А.В. Виды и вариации интернет-троллинга как формы речевой киберагрессии // Фундаментальная лингвистика и проблемы судебной экспертизы: социальные сети как объект научного и экспертного анализа:

сборник научных работ по итогам Международной научной конференции. М., 2022. С. 104-110.

7. Батеева А.А. Кибервиктимизация как проблема безопасности детей и подростков в современном социуме // Социальная педагогика. 2020. №4. С. 86-91.

8. Камалдинова А.Ю., Проконич О.А. Девиантное поведение молодежи в социальных сетях как социальная проблема // IV Межрегиональный молодежный научно-образовательный форум с международным участием: сборник научных статей и исследовательских работ по итогам IV Межрегионального молодежного научно-образовательного форума с международным участием. Кемерово, 2020. С. 97-101.

9. Каменева В.А., Морозова И.С., Рабкина Н.В. Хейтинг как вид киберагрессии. Стереотипный образ хейтера в языковом сознании российских студентов // Вопросы психолингвистики. 2022. №2 (52) С. 132-144.

10. Коданева С.И, Кибербуллинг: причины явления и методы предупреждения // Социальные новации и социальные науки. 2020. №1 С. 149-159.

11. Копылова Т.Ю., Пашкова С.З. Проблема профилактики агрессивного поведения в условиях использования социальных сетей // Культура мира и ненасилия подрастающего поколения: ракурсы интерпретации и педагогические условия развития. Курск, 2020. –С. 158-161.

12. Кривко, И.П., Стародубцева Е.А. Вербальные и невербальные средства проявления киберагрессии в социальных сетях на примере социальной сети «ВКонтакте» // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2022. С. 233-239.

13. Ларионова А.В., Горчакова О.Ю., Фахретдинова А.П. Особенности активности студенческой молодежи в сети Интернет: опыт деструктивной коммуникации и вопросы безопасности // Социодинамика. 2021. №3. С. 12-22.

14. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Интернет-среда и факторы риска деструктивного поведения // Психологические проблемы личности и общества в условиях эпидемиологической угрозы: сборник статей Всероссийской конференции с международным участием. М., 2021. С. 384-395.

15. Ложкина Т.Е., Могилева Е.В., Первакова А.С. Правовое регулирование кибербуллинга в России и зарубежных странах // Право. Экономика. Психология. 2022. №2 (26). С. 24-29.

16. Людкевич Ю.Н., Гришай Е.В., Люев Т.Х. Деструктивное поведение в онлайн-общения: проблемы и пути решения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2021. №8 С. 47-52.

17. Мелешкина И.И., Бегичева С.В. Кибербуллинг и астротурфинг как виртуальная агрессия // Современные информационные технологии: проблемы

и перспективы развития: Материалы I Международной научно-практической конференции. Москва, 2017. С. 108-113.

18. Муханова Е.Д. Новые формы кибербуллинга в социальных сетях (на примере «сообществ смерти») // Современное образование. 2020. №2. С. 43-58.

19. Рабигов Э. Э., Гугова С.Г. Влияние социальных сетей на формирование современных форм девиантного поведения молодежи // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера: сборник материалов Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Ханты-Мансийск, 2020. С. 536-540.

20. Смотрова И.В., Свирина А.Г. Кибербуллинг несовершеннолетних: признаки, формы и меры профилактики // Человеческий капитал. 2022. №9(165) С. 118-125.

21. Солдатова, Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. 2020, №2(38), С. 3-20.

22. Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. №3(35) С. 17-31.

23. Шаров А.А. Взаимосвязь девиантных практик в киберпространстве (на примере молодежи) // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2020, Т. 33. С. 89-98.

24. Шаров А.А. Особенности киберагрессии как современного феномена девиантной активности молодежи // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. №6 (184) С. 486-490.

25. Лисицына М. Доля пользователей интернета в России среди молодежи приблизилась к 100% // РБК 12.01.2021 Режим доступа: https://www.rbc.ru/technology_and_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb5230426, (дата обращения 20.09.2023);

26. Официальный сайт Федерального государственного унитарного предприятия «Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС)», Количество совершаемых подростками в IT – сфере преступлений в 2022 году возросло на 44% (18.04.2023) Режим доступа: <https://tass.ru/ekonomika/17553127> (дата обращения 20.09.2023).

Сведения об авторах:

Привалова Марина Владимировна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Загайнов Игорь Александрович, канд. пед. наук, доцент, зав.кафедрой общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Представления о ребенке, матери и отце у студентов с разным уровнем готовности к родительству

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы готовности к родительству и представлений студентов о ребенке, матери и отце. Тенденция к «childfree», заключению однополых браков, распаду семей приводит к необходимости целенаправленной помощи не только потенциальным родителям, но и уже действующим. Одним из способов определения содержания психологической помощи является понимание представлений о ребенке, матери и отце как содержательных слагаемых родительства. Эмпирические данные, полученные с помощью метода П. Вержеса, свидетельствуют о преобладании положительных ассоциаций к словам-стимулам, описывающим их представления о родительстве. Анализ зоны ядра в изучении представлений студентов с разной степенью готовности к родительству позволяет говорить, что представления о ролях матери, отца и содержательных характеристиках ребенка у студентов, пока не являющихся родителями, шаблонны и как правило, дублируют образы, предлагаемые в медиапространстве. Очевидно, что необходима целенаправленная психологическая работа, ориентированная на формирование готовности к родительству не только у потенциальных родителей, но и у являющихся таковыми.

Ключевые слова: родительство, представления о родительстве, готовность к родительству, представления родителей о «ребенке», представления родителей о «матери», представления родителей об «отце».

Вопросы, связанные с родительством и психологической готовностью к нему, в последнее десятилетие приобретают особую остроту в связи с ростом целого ряда дискуссионных социально-психологических феноменов, в частности таких как «childfree», тенденция к заключению однополых браков, рост случаев распада семей и проч. Несмотря на большое количество исследований, посвященных рассмотрению проблемы готовности юношей и девушек к созданию семьи и рождению детей, задача изучения психологической

готовности к родительству остается крайне востребованной и своевременной в части прикладных технологий работы с будущими родителями [6, 7]. Так в исследовании Н.Г. Баженовой и О.В. Токарь [1] раскрываются некоторые аспекты психологической готовности молодежи к родительству через диагностику представлений юношей и девушек об идеальном родителе. А.И. Фрей, М.В. Нухова, В.В. Курунов описывают психологические детерминанты родительства студенческой молодежи [9] и актуализируют проблему родительства «без брака». В монографии В.Н. Софьиной и Д.Я. Грибановой [8] анализируются феномены материнства и отцовства с позиций разных психологических подходов, их структура и функциональные особенности.

Анализ работ, рассматривающих психологическую готовность к материнству и отцовству, дает основание полагать, что прикладной аспект проблемы готовности к родительству, как целостному психологическому явлению, в большей части работ декларируется, а не изучается. Так Т.Ю. Садовникова [5] говорит о необходимости объединять частные исследовательские задачи изучения готовности каждого из родителей в системный исследовательский подход, который позволит выстроить алгоритм психологической работы не только с потенциальными родителями как слагаемыми системы родительства. Ценностный компонент психологической готовности к родительству как изучался М.И. Гарифулиной и Л.В. Кавун [2]. А.И. Фрей [10] рассматривает психологическую готовность к родительству как некое системообразующее качество личности, интегрирующее в себе все составляющие родительской системы. По мнению автора оно складывается и получает дальнейшее развитие в процессе поло-ролевой социализации и формирует направленность личности на развертывание в процессе жизни человека родительских ролей.

Очевидно, что велико влияние культурного и социального контекстов в процессе формирования психологической готовности к родительству. Культурно-историческая парадигма детерминирует ряд ожиданий: от юношей физической и финансовой защиты; от девушек – рождения детей и их воспитания. Анализ работ современных исследователей в контексте обсуждаемого вопроса приводит нас к заключению о наличии некоторой связи между психологической готовностью к родительству у девушек и психологической дистанцией,

складывающейся в межличностном общении в семьях их собственных родителей [3].

Рядом авторов анализировался психологический климат родительской семьи и некоторых компонентов психологической готовности к родительству у девушек и юношей – потенциальных родителей. Такая связь изучена, в частности, между положительным психологическим климатом и ценностным и смысловым компонентами готовности к родительству у девушек. У юношей-потенциальных родителей в меньшей мере изучена готовность к родительству и ее отдельные слагаемые. Однако есть исследования, раскрывающие связь психологической дистанции в родительской семье и готовности к родительству. В этих исследованиях приводятся эмпирические данные о поведенческом и когнитивном компонентах готовности юношей к потенциальному родительству.

Все сказанное приводит нас к пониманию необходимости изучения представлений о родительстве у будущих родителей, поскольку процесс подготовки к родительству крайне сложен, многокомпонентен. Понимание представлений о родительстве позволяет понять как именно родители (в том числе и будущие) видят ребенка и себя в значении «я родитель». Такая информация позволяет корректно выстраивать не только взаимоотношения с уже действующими родителями, но и осуществлять подготовку будущих родителей.

Для изучения различий в представлениях о ребенке, матери и отце у студентов с разным уровнем готовности к родительству нами было проведено сравнительное исследование, в котором принимали участие не только студенты, но и уже действующие родители.

Исследование проводилось в течение 2023-2024 гг. на базе двух образовательных организаций: Иркутский государственный университет и частный детский сад «Добрый садик» г. Иркутска. В нем приняли участие студенты юношеского возраста в количестве 25 человек и родители детей, посещающих «Добрый садик» – 25 человек. Все испытуемые, принимавшие участие в исследовании, были проинформированы о его цели и выразили согласие на участие. Для определения психологической готовности к родительству был проведен опрос с использованием методики Р.В. Овчаровой [4].

В исследовании использовался способ изучения представлений П. Вержеса [11]. Всем испытуемым, и уже действующим родителям, и студентам, не являющимся в момент исследования родителями, предлагалось написать не менее 5 ассоциаций к следующим стимульным словам: «мама», «папа», «ребенок». Обработка ассоциативных ответов испытуемых предполагала определение 4 зон представлений, различающихся по частоте встречаемости (выше медианы) в ответах респондентов: часто встречающиеся ассоциации составляют так называемую «ядерную зону»; ассоциации, встречающиеся часто и имеющие высокий ранг и ассоциации, которые встречаются редко, но обозначены первыми в ответах испытуемых, составили две буферные зоны; ассоциации, которые редки в ответах и занимают 4 и/или 5 позиции в ответах респондентов – периферическая зона представлений. По каждому из трех слов-стимулов было получено по 250 ассоциаций, которые и подлежали анализу по схеме П. Вержеса.

Вся выборка испытуемых-студентов и испытуемых-родителей была разделена по их готовности к родительству. По результатам тестирования с использованием методики Р.В. Овчаровой, 68% студентов и 16% уже действующих родителей не готовы к родительству. Проанализируем представления, входящие в ядерную зону респондентов в группах готовых и не готовых к родительству, при частоте встречаемости ≥ 20 . На наш взгляд, именно ядерная зона содержит наиболее значимые представления об изучаемом феномене.

В группе студентов, характеризующихся готовностью к родительству по результатам, полученным по методике Р.В. Овчаровой, ядерный компонент представлений о ребенке представлен ассоциациями: «маленький», «милый» и «беззащитный» для описания ребенка. Образ маленького и беззащитного малыша вызывает желание оберегать и защищать его. Маленький ребенок воспринимается как существо, которое еще не способно самостоятельно справиться с жизненными трудностями и нуждается в постоянной заботе и внимании со стороны родителей. Беззащитность ребенка подчеркивает его уязвимость и зависимость от взрослых, а родитель является источником комфорта для малыша. Слово «ребенок» не ассоциируется у них с негативно окрашенными прилагательными, а напротив, создает позитивный образ. Ребенок воспринимается как любимый и желанный.

Ядро представлений о материнстве включает в себя: «любящая», «ответственная», «заботливая», «сильная», «умная». Это качественные прилагательные, которые ассоциируются с проявлением любви, заботы и внимания к нуждам и проблемам своих близких. Студенты понимают, что родительство это ответственный процесс и для того, чтобы успешно реализовывать родительскую деятельность, нужно обладать соответствующими знаниями, иметь внутреннюю силу и стойкость, для того чтобы успешно преодолевать трудности и поддерживать свою семью.

Ядерная зона образа отца, который складывается из ассоциативного ряда, предлагаемого нашими испытуемыми: заботливый, ответственный, добрый. Отец, который является надежной опорой для ребенка, защищает его и помогает преодолевать трудности. Заботливость проявляется в удовлетворении потребностей малыша, внимательности к его физическому и эмоциональному благополучию. Доброта выражается в укреплении эмоциональной связи, обучении эмпатии, формировании позитивных ценностей, поддержании благоприятного эмоционального климата. Честность проявляется в правдивости и открытости перед семьёй, готовности отстаивать свои принципы и убеждения.

У студентов не готовых к родительству, ядерную зону представлений о ребенке составляют ассоциации: «маленький», «милый», «любимый», но при этом «громкий», «кричащий», «беспокойный», «слабый», «плачущий» и «капризный». Возможно, данные ассоциации говорят нам о чувстве тревоги из-за проблем и сложностей, связанных с уходом за ребёнком. В целом, восприятие ребёнка студентами, не готовыми к родительству, характеризуется противоречивыми чувствами и сомнениями.

Ядерные ассоциации представлений о матери, студентов, характеризующихся на момент исследования неготовностью к родительству: «самостоятельная», «красивая», «самодостаточная».

Ядерная зона представлений об отце содержит следующие характеристики: «сильный», «строгий», «справедливый», «любящий», «заботливый». В характеристике отца, которую предлагают студенты, прослеживается образ авторитарного отца. Несмотря на то, что ответственность не была упомянута, присутствуют характеристики

любящего и заботливого отца, что может указывать на стремление найти баланс в своем подходе к родительству.

Для изучения особенностей студенческой готовности к родительству и специфики их представлений об этом феномене и родительских ролях, нами были изучены и ассоциации родителей на тот же стимульный материал.

Родители с высоким уровнем готовности включают в ядерную зону своих представлений о ребенке следующие ассоциации: «любимый», «желанный», «родной», «любезнательный», «здоровый», «счастливый» и «сильный». Ребенок любимый, родители уделяют ему много внимания, заботятся о его развитии и благополучии. Любимый ребенок – растет в атмосфере тепла, поддержки и любви, что способствует его гармоничному развитию. Желанный ребенок – это тот, кого родители долго ждали и хотели иметь. Также появляются характеристики, описывающие собственную активность и состояние ребенка. Любезнательность ребенка означает его интерес к окружающему миру и желание познавать новое. Здоровый ребенок – это ребенок, у которого физическое и психическое развитие протекает благоприятно. Счастливый ребенок – это ребенок, у которого удовлетворены потребности, он чувствует себя любимым и защищенным. Сильные дети часто проявляют независимость, решительность и уверенность в себе. Они стремятся к саморазвитию и достижению своих целей, несмотря на возможные препятствия.

Представления об образе матери у родителей с готовностью к родительству, описываются следующими ассоциациями: «добрая», «любимая», «любящая», «мудрая», «счастливая». Мама не только любимая, но и любящая. Мудрая – женщина, обладающая жизненным опытом и знаниями для успешной реализации материнской роли. Мама, которая адаптируется к изменениям, последовательна в своих действиях, надежна, оказывает поддержку, открыта к новому, не стремится к совершенству, умеет прощать и сохраняет оптимизм. Счастливая – женщина, которая испытывает радость и удовлетворение от своей роли матери и от общения со своими детьми.

В ядерной зоне представлений об образе папы, готовые к родительству родители, отмечают следующее: «надежный», «ответственный», «умный», «заботливый», «счастливый». Надежный

отец – тот, кто является опорой для своего ребенка и близких, обеспечивает стабильность и уверенность. Ответственный отец – тот, кто осознает свою роль в воспитании детей и стремится создать благоприятные условия для их развития. Умный отец – обладающий должными знаниями в сфере родительства. Заботливый – активно участвует в жизни своих детей, проявляет любовь, поддержку и защиту. Счастливый испытывает радость и удовлетворение от своей роли отца.

Таким образом, представления о ролях матери, отца и содержательных характеристиках ребенка у студентов, пока не являющихся родителями, шаблонны и как правило, дублируют образы, предлагаемые в медиапространстве.

Анализ зоны ядра в изучении представлений студентов с разной степенью готовности к родительству позволяет говорить о преобладании положительных ассоциаций к словам-стимулам, описывающим их представления о родительстве. Исключение составляют в нашем исследовании ассоциации студентов не готовых к родительству к стимулу «ребенок». Эмпирические данные, полученные при сравнении представлений студентов и уже действующих родителей, дают основания говорить о схожести представлений об этом феномене. Вместе с тем, представления о родительстве студентов, не готовых в период исследования, к родительству, свидетельствуют о необходимости целенаправленной деятельности по формированию этой готовности.

Библиографический список:

1. Баженова Н.Г., Токарь О.В. Психологическая готовность к родительству юношей и девушек // Гуманитарно-педагогические исследования. 2020. Т. 4. № 1. С. 37-44.
2. Гарифулина М.И., Кавун М.И. Психологическая готовность к родительству созданию семьи в структуре ценностей современных студентов // Наука. Технологии. Инновации: Сборник научных трудов. В 9-ти частях. Ч. 8. Новосибирск, 2020. С. 193-197.
- а. Жупиева Е.И. Особенности психологической готовности к материнству студенток // Сибирский психологический журнал. 2015 №16 С.100-108.
3. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М., 2006. 496 с.
4. Садовникова Т.Ю. Формирование психологической готовности к материнству: возрастно-психологический подход // Социально-

- психологические проблемы ментальности / менталитета. 2018. № 14. С. 113-121.
5. Сафонова М.В., Ковалевский В.А., Бочарова Ю.Ю., Новопашина Л.А. Современное родительство: психосемантический анализ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 129–140.
6. Сафонова М.В., Косинова М.А., Романова Е.А. Анализ социальных представлений о родительстве у взрослых, имеющих и не имеющих детей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2021. №1 (55).
7. Софьина В.Н., Грибанова Д.Я. Особенности психологической готовности к родительству в период ранней взрослости. СПб: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2022. 148 с.
8. Фрей А.И., Нухова М.В., Курунов В.В. Психологическая готовность к родительству студенческой молодежи // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 1(74). С. 62-72.
9. Фрей А.И. Понятие психологической готовности к родительству в рамках современной педагогики и психологии // Nauka-rastudent.ru. 2017. № 12 (048). URL : <http://naukarastudent.ru/48/4402/> (дата обращения: 12.06.2024).
10. Verges, P. Noyau central, sailance et proprietes structurales. Textes sur les representations sociales, vol. 3 (1), Pp. 3–12.

Сведения об авторе:

Рожанская Софья Борисовна, студентка кафедры психологии образования и развития личности, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Российская Федерация, e-mail: rozhanskaya05@mail.ru

Санько А.А., Крутолевич А. Н.

**Особенности психического и психологического состояния
женщин после родов**

Аннотация. В статье охарактеризован период после родов, описаны особенности психического и психологического состояния женщин после родов. Определены особенности восприятия женщинами социальной поддержки. Выявлены признаки психологического состояния женщин после родов с невыраженным психопатологическим статусом и с выраженным психопатологическим статусом,

проявляющийся в симптомах: навязчивость, депрессия, сензитивность, тревожность и соматизация. Изучен и проведен сравнительный анализ общего уровня социальной поддержки в трех группах: группа № 1 - женщины 19-24 года; группа № 2 - женщины 25-29 лет; группа № 3 - женщины 30-36 лет.

Ключевые слова: послеродовой период, депрессия, тревожность, фобическая тревожность, обсессивно-компульсивное расстройство, психологическое состояние женщин, сензитивность, соматизация, стресс, послеродовой психоз, социальная поддержка.

В последнее время большое внимание уделяется влиянию психоэмоционального состояния женщин на репродуктивную функцию, течение беременности, роды и период после родов.

Актуальность проблемы исследования определяется сложной демографической ситуацией, а также ростом осложнений после беременности и родов.

Период после родов негативно влияет на здоровье женщины и ее психологическое состояние, а также является периодом повышенного риска развития невротических, эмоциональных нарушений, что обусловлено совокупностью биологических изменений и изменений социальных ролей в жизни женщины.

Появление тревоги и других невротических симптомов (депрессии, истерии, неврастении, расстройства ночного сна) способствует развитию невротических, невротических реакций, психопатии и психосоматических расстройств у женщин. Послеродовой период (puerperium) начинается сразу после окончания родов, т.е. с момента изгнания последа, и длится 6-8 недель (42-56 дней) [1].

Б. Чалмерс считает, что причины психологической нестабильности состояния женщины чаще связаны с переживанием по поводу материнской роли, чем с переживанием родов.

Послеродовое состояние женщины в своих работах рассматривали такие авторы как П. Гилберт, Дж. Марк, Ю.Л. Нуллер, О.П. Вертоградов, В.Н. Сеницкий. Исследователи отмечают, что в послеродовой период у женщин могут проявляться следующие эмоциональные нарушения: материнская меланхолия, послеродовая депрессия, послеродовой психоз.

К психическим состояниям у женщин после родов относятся: послеродовой невроз, послеродовая депрессия. Депрессия – сочетание тоскливого настроения со снижением психической и физической активности. Развитию послеродовой депрессии способствуют физиологические особенности послеродового периода: быстрое снижение уровня женских половых гормонов и гормонов щитовидной железы, падение объема циркулирующей крови, изменения метаболизма. Причины депрессии у женщин после родов: страх за жизнь малыша, напряжение, тревога, недосыпание, усталость, нарушение гормонального фона [2].

Признаками послеродовой депрессии являются: повышенная тревожность и плаксивость, подавленное настроение, отсутствие сил для ухода за ребенком, ощущение грусти, печали, периодически возникающие приступы паники. Многие женщины считают себя одинокими, их не покидает ощущение усталости и чувство собственной несостоятельности, беспокоят угрызения совести по поводу того, что они являются плохими матерями, их ребенок не получает должного ухода, внимания, любви.

Послеродовой психоз – это острое психическое расстройство, которое развивается в первые недели после родов. Проявления психоза: депрессия, бессонница, спутанность сознания, бредовые идеи о неизлечимой болезни ребенка, бред преследования, галлюцинации. Поведение женщин становится неадекватным: они отказываются ухаживать за новорожденным, наносят ему вред, совершают попытки самоубийства [3].

Тревожное состояние у женщины после родов проявляется в некоторых особенностях отношения матери к ребенку (не дает в полной мере проявить должное внимание, заботу и необходимое количество положительных эмоций), а также негативно влияет на удовлетворенность собой, ребенком и легкость приспособления к новому ритму жизни и освоению новых обязанностей. Неправильное поведение матери, чрезмерные эмоциональные реакции на стрессовые факторы служат причиной таких послеродовых расстройств, как гипотимия, депрессия, неврозы и неврозоподобные расстройства, тревога, фобические реакции, различные формы аллергии [2].

Каждой матери присуще чувство тревоги за своего ребенка, что связано с возможными опасностями, которые подстерегают любого человека на каждом шагу. Тревожная мать окружает своего ребенка чрезмерной заботой и опекой.

К особенностям психологического состояния женщин в послеродовой период относятся: чувствительность нервной системы, обостренная интуиция, болезненное восприятие изменений в теле, утомление от повышенного психического напряжения, загнанность, депрессивные реакции, чувство «плохости» и неуспешности, обеспокоенность состоянием ребенка, чувство опустошенности и ощущение пустоты, социальная изоляция, страх, тревога, ночные кошмары, сильные мышечные напряжения всего опорно-двигательного аппарата, полная безучастность во время кормления, внутренний отказ от телесного контакта с ребенком, страх, паника, нарушением самооценки, нарушенное самоощущение, слезливость.

Кроме того, физическое состояние после родов может рассматриваться как один из факторов эмоционально-нестабильного состояния (например, наличие швов, усталость, трудности с туалетом, принятием пищи, отсутствие комфорта в палате) [3].

Для изучения особенностей психологического состояния женщин после родов использовались методики: опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List-90-Revised – SCL-90-R) (авторы: Л. Дерогатис и др., адаптация: Н.В. Табариной (2001)); шкала социальной поддержки (многомерная шкала восприятия социальной поддержки – MSPSS; Д. Зимет; адаптация В.М. Ялтонский, Н.А. Сирота).

Цель исследования – изучить особенности психического и психологического состояния женщин после родов. Характеристика выборки исследования: 60 женщин в возрасте от 19 до 36 лет.

У 78% (n = 47) женщин выявлены нарушения, называемые соматизацией, отражают дистресс, возникающий из ощущения телесной дисфункции. Женщины после родов указали на симптомы - головные боли, дискомфорт общей мускулатуры. Все эти симптомы и признаки могут указывать на наличие соматических показателей тревожности.

У 22% (n = 13) женщин после родов проявляется навязчивость. Для женщин характерно обсессивно-компульсивное расстройство, которое отражает следующие симптомы: мысли, импульсы, действия, поведение, переживания, действия, переживаемые женщинами как непрерывные, непреодолимые и чуждые «Я».

По шкале «депрессия» высокие баллы показали 15% (n = 9) женщин. Симптомы этого расстройства отражают широкую область проявлений клинической депрессии. Здесь представлены симптомы дисфории и аффекта, такие как признаки отсутствия интереса к жизни, недостатка мотивации и потери жизненной энергии. Кроме того, сюда относятся чувства безнадежности и другие когнитивные и соматические корреляты депрессии.

У 80% женщин (n = 48) выражена сензитивность, т.е. женщины могут ощущать чувство личностной неадекватности и неполноценности, в особенности когда сравнивают себя с другими.

Проявляется самоосуждение, чувство беспокойства и дискомфорт в процессе межличностного взаимодействия. Кроме того, женщинам свойственно обостренное чувство осознания собственного Я и негативных ожиданиях относительно межличностного взаимодействия и любых коммуникаций с другими людьми.

По шкале «тревожность» набрали высокие баллы 75% женщин (n = 45). Для женщин с высокой тревожностью характерны такие признаки как нервозность, напряжение и дрожь, а также приступы паники. В качестве признаков тревожности относятся когнитивные компоненты, включающие чувства опасности, опасения и страха и некоторые соматические показатели тревожности.

12% (n = 7) женщин набрали высокие баллы по шкале «враждебность». Враждебность включает мысли, чувства или действия, которые являются проявлениями негативного аффективного состояния злости. В состав пунктов входят все три признака, отражающие такие качества, как агрессия, раздражительность, гнев и негодование.

По шкале «фобическая тревожность» высокие баллы у 8% женщин (n = 5). Определяется как стойкая реакция страха на определенных людей, места, объекты или ситуации, которая характеризуется как иррациональная и неадекватная по отношению к стимулу, ведущая к избегающему поведению.

По шкале «психотизм» респондентов не выявлено ($n = 0$).

У 4% ($n = 2$) женщин высокие баллы по шкале «паранойальные тенденции». Такой категории женщин свойственно нарушение мышления: проективные мысли, враждебность, подозрительность, напыщенность, страх потери независимости.

Изучение психологических особенностей женщин после родов позволило выявить следующие тенденции:

1) у женщин после родов проявляется соматизация, т.е. ощущения телесной дисфункции, дискомфорт общей мускулатуры, что является показателем соматической тревожности;

2) у женщин после родов выражена сензитивность, т.е. чувство личностной неадекватности и неполноценности, обостренное чувство осознания собственного Я и негативных ожиданиях относительно межличностного взаимодействия;

3) женщинам после родов свойственна тревожность, выражающаяся в нервозности, напряжении, приступах паники, чувства опасения и страха.

В исследовании принимали участие женщины разного возраста, респондентов мы разделили на три группы: группа № 1: женщины 19-24 года; группа № 2: женщины 25-29 лет; группа № 3: женщины 30-36 лет.

Навязчивость больше выражена у женщин в возрасте 30-36 лет. Тревожность проявляется в большей степени у женщин 25-29 лет. Фобическая тревожность выражена в большей степени в группе женщин в возрасте 19-24 лет.

Враждебность проявляется в большей степени у женщин 19-24 лет. Соматизация больше выражена у женщин 19-24 лет. В группе женщин 19-24 лет проявляется большая сензитивность.

Общий индекс тяжести симптомов (GSI) в группе женщин 19-24 лет выше, чем в группе женщин 25-29 лет и группе женщин 30-36 лет. Индекс наличного симптоматического дистресса (PDSI) выше в группе женщин в возрасте 19-24 лет, чем в группе женщин 25-29 лет и группе женщин 30-36 лет. У женщин 19-24 лет интенсивность состояния соответствующая количеству симптомов выше, чем у женщин 25-29 лет и 30-36 лет.

У женщин после родов в возрасте 19-24 лет проявляется большее количество симптомов и интенсивность переживаемого дистресса, чем в возрасте 25-29 лет и 30-36 лет.

В группе женщин в возрасте 30-36 лет: 36% с низким уровнем воспринимаемой социальной поддержки, 45,50% со средним уровнем и 18,50% с высоким.

В группе женщин в возрасте 19-24 лет: 6% женщин - с низким уровнем социальной поддержки, 38% женщин со средним, а 56% - с высоким. В группе женщин в возрасте 24-29 лет: 40% женщин ощущают социальную поддержку на высоком уровне, 50% - на среднем и 10% - на низком.

Общий уровень воспринимаемой социальной поддержки женщинами после родов ниже у женщин в возрасте 30-36 лет, чем у женщин в возрасте 19-24 лет и женщин 25-29 лет. Женщины возрастной категории 30-36 лет в меньшей степени ощущают социальную поддержку, чем женщины 19-24 лет и 25-29 лет.

Изучение особенностей восприятия женщинами социальной поддержки позволило выявить следующие тенденции:

- 1) женщины 19-24 года ощущают социальную поддержку от семьи и друзей;
- 2) женщины 25-29 лет ощущают социальную поддержку от семьи;
- 3) женщины 30-36 лет ощущают социальную поддержку от партнера.

У 12% женщин после родов выражен психопатологический статус, проявляющийся в симптомах: навязчивость, депрессия, сензитивность, тревожность и соматизация.

В группе женщин с выраженным психопатологическим статусом (n = 7) социальная поддержка семьи воспринимается на высоком уровне. Социальная поддержка партнера, значимых других воспринимается на среднем уровне. Общий уровень воспринимаемой социальной поддержки у женщин с симптомами: сензитивность, депрессия, навязчивость, соматизация и тревожность – средний. В группе женщин, у которых не выражен психопатологический статус (n = 53) социальная поддержка семьи, партнера, значимых других воспринимается на среднем уровне.

Сравнивая общий уровень социальной поддержки в двух группах, можно сделать вывод, что в группе женщин с выраженным психопатологическим статусом уровень воспринимаемой социальной поддержки выше, чем в группе женщин не выраженным психопатологическим статусом.

В процессе родов и после родов женщина переживает сильнейший стресс, долгое время пребывает в угнетенном, подавленном и разбитом состоянии. Женщина ощущает беспомощность и страх. Неспособность установить контакт с младенцем вызывает панику и растерянность. В первые месяцы после родов женщине сложно перестроиться на новый режим. Постоянные недосыпания и нехватка времени сопровождаются усталостью, нервозностью, эмоциональными всплесками по любому поводу, неудовлетворенностью [4].

Таким образом, после родов у женщин происходят не только физиологические, но и психологические изменения, женщина после родов нуждается в помощи и поддержке семьи и психолога. Работа психолога с женщинами с целью профилактики нарушений психического и психологического состояния включает следующие направления: планирование беременности, физическая и психологическая подготовка к беременности, родам, диагностика эмоциональных состояний женщин, консультативная помощь, психокоррекция.

Библиографический список:

1. Акулич Н.С., Савицкая В.М., Коршикова Р.Л. Физиология послеродового периода. Лактация. Грудное вскармливание: учебно-методическое пособие. Минск: БГМУ, 2021. 36 с.
2. Корнетов Н.А. Послеродовая депрессия – центральная проблема охраны психического здоровья раннего материнства // Бюллетень сибирской медицины. 2015. Т. 14. №. 6. С. 5-20.
3. Мальчуковская А.Н. Психическое состояние женщин во время беременности // Медико-психологические аспекты современной пренатальной и перинатальной психологии, психотерапии и перинатологии: материалы V Всеросс. конгр. по пренатальной и перинатальной психологии. М., 2005. С. 53-54.
4. Гарнизов Т., Хаджиделева Д. Послеродовая депрессия // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2015. №18. С. 58-66.

Сведения об авторах:

Санько Анастасия Анатольевна, студентка факультета психологии и педагогики, УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь, e-mail: nastia.sn12@gmail.com

Крутолевич Анна Николаевна, канд. псих. наук, доцент кафедры психологии, УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь.

Сардина Е.М., Калмыкова О.В.

Изучение уровня креативности специалистов индустрии красоты

Аннотация. В статье раскрываются особенности креативности специалистов индустрии красоты: действующих мастеров: мастеров маникюра, парикмахеров, мастеров депиляции и студентов, обучающихся по специальности «Технология эстетических услуг». Изучается уровень креативности по основным ее структурным составляющим и выявление ее отличительных особенностей у действующих мастеров, и студентов специальности «ТЭУ».

Ключевые слова: креативность, специалисты индустрии красоты, самооценка креативности, тип мышления, оригинальность, творческие способности.

Стремительная трансформация и инновации индустрии красоты заставляет специалистов быть открытыми новому опыту, т.е. требует наличия и совершенствования таких качеств, которые могли бы способствовать творческой адаптации к изменениям, нахождению оригинальных решений нестандартных задач, т. е. креативности личности. Увидеть новое, уникальное в человеке, способность фантазировать, быть открытым, изобретать способы решения задач, подбирать цвета - все это, необходимо в профессиональной деятельности специалиста индустрии красоты.

В структуре креативности, по Дж. Гилфорду важное место занимает дивергентное мышление, которое является средством для самовыражения и позволяет зарожать оригинальные идеи, ставить

новые проблемы [2, с.31]. По мнению, Е. П. Торренса креативность — это «способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знании, дисгармонии и т. д» [2, с.186].

С. Л. Рубинштейн рассматривает в своих работах креативность как творчество, создающее в деятельности «нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но в историю развития науки, искусства и т. д». Д. Б. Богоявленская рассматривает креативность «как интеллектуальную активность, как способность выходить за пределы заданной ситуации». Согласно Д. Б. Богоявленской, творческое мышление — это логическое мышление, развивающееся в процессе разных условий [цит. по: 3].

Для исследования креативности нами использовались следующие методики: опросник «Определение типов мышления и уровня креативности (творческих способностей)» Дж. Брунера [1], тест креативности Торренса, диагностика творческого мышления, тест «Креативность» Н. Ф. Вишнякова, диагностика личностной креативности Е.Е. Туник [4].

Были исследованы специалисты индустрии: мастера маникюра, косметологи, парикмахеры в количестве 20 человек, возраст испытуемых 25-49 лет и студенты специальности «Технология эстетических услуг» возраст 17-19 лет, в количестве 22 человек.



Рисунок 1. Результаты диагностики студентов по опроснику Дж.Брунера



Рисунок 2. Результаты диагностики мастеров по опроснику Дж. Брунера

В обеих группах испытуемых наблюдается низкий уровень символического мышления, т.е. математического склада ума; у студентов преобладает на высоком уровне образное мышление, т.е. художественный склад ума, у опытных действующих мастеров преобладает высокий уровень знакового мышления, т.е. гуманитарный склад ума; обе группы испытуемых демонстрируют средний уровень предметного мышления, т.е. способности к воплощению мыслей в действие.



Рисунок 3. Психологический профиль креативности действующих специалистов индустрии красоты по тесту креативности Н.Вишняковой

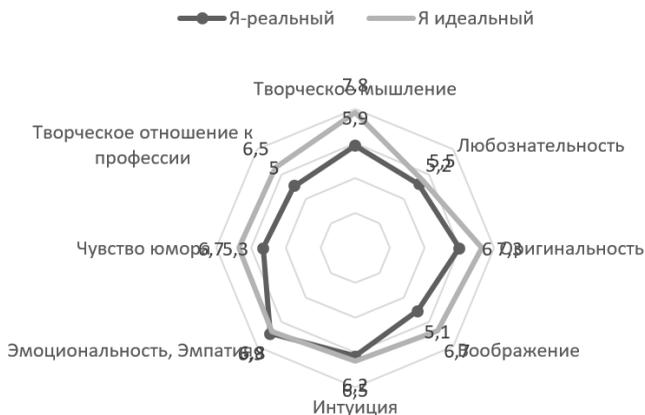


Рисунок 4. Психологический профиль креативности студентов по тесту креативности Н.Вишняковой

Профили креативности действующих мастеров и обучающихся студентов выявили: студенты хотели бы обладать меньшей эмпатичностью, чем у них имеется; студенты показывают удовлетворенность своей интуицией, в то время как опытные мастера хотели бы иметь больший уровень интуиции; обе группы самую большую неудовлетворенность в своих притязаниях по креативности демонстрируют по таким качествам как Творческое мышление и Творческое отношение к профессии; так же профиль показывает, что опытные мастера больше не удовлетворены своим чувством юмора, чем студенты, хотя обе группы оценивают свое чувство юмора ниже желаемого; опытные мастера предъявляют себе больше требований по оригинальности, нежели студенты; обе группы испытуемых умеренно хотели бы иметь больший уровень воображения.

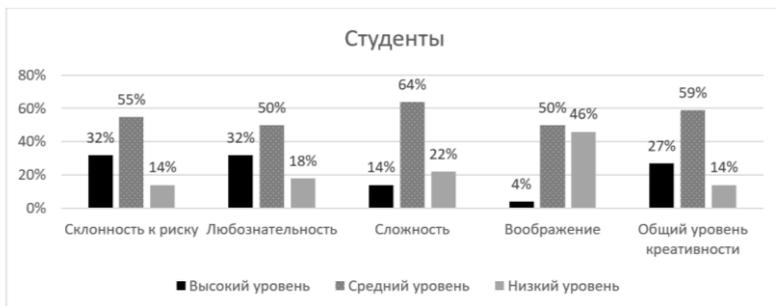


Рисунок 5. Результаты диагностики личной креативности Е.Е. Туник у студентов

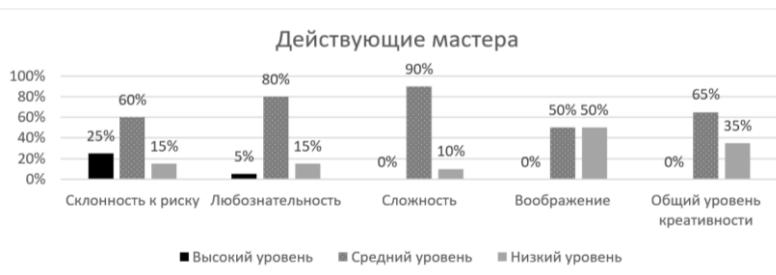


Рисунок 6. Результаты диагностики личной креативности Е.Е. Туник у действующих специалистов индустрии красоты

Выявлены следующие особенности: действующие мастера оценивают себя на устойчиво среднем уровне по показателям склонность к риску, любознательности и сложности и низкий и средний уровень воображения; студенты демонстрируют наличие высокого уровня по всем показателям: склонность к риску, любознательность, сложность и воображение; преобладающее количество мастеров – 90 %, имеют средний уровень сложности, а студенты менее уравновешены по этому показателю – 14% имеют высокую ориентированность на решение сложных задач, 22 % - избегают сложностей и оставшаяся, 64%, преобладающая часть студентов также имеют средний уровень по этому показателю.



Рисунок 7. Результаты теста креативности Э. Торренса у студентов



Рисунок 8. Результаты теста креативности Э. Торренса у действующих мастеров индустрии красоты

Данная методика выявила следующие особенности креативности: беглость или творческую продуктивность в обеих группах на высоком уровне; 41% студентов имеют высокий уровень гибкости, в то время как мастера 25%, средний уровень примерно одинаковый 41% у студентов и 45% у мастеров, а вот мастеров с низким уровнем гибкости 30%, в то время как студентов 18%; студентов со средним показателем оригинальности 64%, а опытных мастеров – 35%, что вдвое меньше, специалистов с высоким уровнем оригинальности в обеих группах почти одинаковое количество, но все же у студентов этот показатель выше на 3% - это 23% и 20% соответственно, студентов с низким уровнем оригинальности в три раза меньше чем опытных мастеров: 45% мастеров имеют низкий уровень оригинальности и всего 13% студентов.

Таким образом, предположение о том, что студенты и действующие мастера имеют различия в структуре и уровне креативности подтверждается проведенными исследованиями.

Библиографический список:

1. Брунер Дж. Опросник «Определение типов мышления и уровня креативности (творческих способностей). - Режим доступа: https://coiruk.nso.ru/sites/coiruk.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2021/09/oprosnik_po_tipam_myshleniya_i_urovnyu_kreativnosti.pdf (дата обращения 08.12.2023).
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М.: Питер, 2007 358 с.
3. Захарова О. Г. Определение понятия «креативность» в научной литературе. // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы II Междунар. науч. конф. СПб, 2017. С. 15-17.
4. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб.: Питер, 2013. 320 с.

Сведения об авторах:

Сардина Елена Михайловна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: fishka7711@gmail.com

Калмыкова Ольга Владимировна, старший преподаватель кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Слотина Т. В., Никитина Т. Л.

Дисгармония межличностных отношений и копинг-стратегии супружеских пар

Аннотация. Статья посвящена исследованию дисгармонии межличностных отношений и копинг-стратегий у мужчин и женщин, состоящих в браке. В ходе эмпирического исследования обнаружены основные причины конфликтных ситуаций в супружеских парах. Женщинам более свойственно использование копинг стратегий «Избегание» и «Отвлечение». Выявлено, что поведение мужчин в конфликтных ситуациях непредсказуемо и не типично, в отличие от

поведения женщин. Также установлено, что мужчины и женщины, у которых есть дети сталкиваются с рядом проблем, требующих решения с использованием конструктивных копинг-стратегий. Супруги, у которых детей нет, не испытывают общих типичных проблем в межличностных отношениях, их взаимоотношения сугубо индивидуальны.

Ключевые слова: дисгармония, конфликты, копинг-стратегии, брак, дети, адаптивные механизмы психологических защит.

Современный институт семьи претерпеваем существенные изменения, которые в особенности касаются сферы воспитания детей и ролей мужчины и женщины в семье [3]. На фоне изменений в институте семьи происходящих практически во всем мире, в сфере семейной жизни у мужчин и женщин может возникать еще больше разногласий, а как следствие конфликтов. Особенно это касается семейных пар, которые планируют ребенка или у которых уже есть дети. Семья как институт социализации создает условия для формирования у детей и подростков определенных способов адаптации в целом и в стрессовой ситуации в частности [7].

В межличностных отношениях супругов часто встречается вопрос гармонии–дисгармонии, в этой связи актуальность этого явления и его влияние на жизнь семьи всегда бесспорна. От негативной тенденции разводов и возрастания числа неблагополучных семей, данная тема становится наиболее практически значимой [5].

При условиях неблагоприятных взаимоотношений между супругами, дисгармонии и конфликтности в паре, возникает проблема изучения копинг-стратегий. Копинг-стратегии связывают с различными аспектами возникновения семейных конфликтов и дисгармонии, например, с жизненным циклом семьи, его этапами [2], с рождением в семье ребёнка [6] и другими причинами.

В современной психологической науке достаточно много исследований связанных с межличностными отношениями, конфликтами и копинг-стратегиями внутри семей [1,4,9,9]. Однако данная тема остается актуальной для дальнейшего изучения, так как в институте семьи происходят изменения, а семьи продолжают сталкиваться со конфликтными ситуациями. Выявив основные

причины возникновения дисгармонии в семейных отношениях и изучив копинг-стратегии партнеров, можно наметить успешное направление в работы с семейными парами. Определив копинг-стратегии супругов, можно предостеречь пары от недопонимания в стрессовых ситуациях.

Целью проведенного исследования было выявить особенности дисгармонии в межличностных отношениях, копинг-стратегий мужчин и женщин, состоящих в браке. Предмет: особенности межличностных отношений: характер взаимодействия супругов в конфликтной ситуации, отчужденность, агрессивность, напряженность, конфликтность и копинг-стратегии супругов с детьми и без детей. Выборка представлена мужчинами и женщинами, в возрасте от 18 до 60 лет, состоящими в браке, с детьми и без детей, в количестве 63 человек. Средний возраст 25-30 лет. Методики: Характер взаимодействия супругов в конфликтной ситуации (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман); Субъективная оценка межличностных отношений (С. В. Духновский); Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптированный вариант Т. Л. Крюковой); «Психологическая диагностика копинг-механизмов» (Э. Хейм, адаптация под руководством Л. И. Вассермана); анкета, направленная на исследование социально-демографических характеристик респондентов и их семей. Математическая обработка данных проводилась с помощью метода статистической обработки данных – Т-критерия Стьюдента и корреляционного анализа по Пирсону.

На основании эмпирического исследования выяснилось, что среди основных причин возникновения конфликтных ситуаций у супругов выделяются: «Проявление доминирования одним из супругов», «Расхождение в отношении к деньгам», «Нарушение ролевых ожиданий» и «Вопросы, связанные с воспитанием детей». Самая не конфликтная сфера в супружеских парах — это «Проблемы отношений с родственниками и друзьями». В целом, мужчины и женщины, состоящие в браке, принявшие участие в нашем исследовании положительно оценивают свои взаимоотношения, что говорит о гармонии внутри семьи.

Были выявлены значимые различия между мужчинами и женщинами по использованию копинг стратегий «Избегание» и «Отвлечение».

Женщинам более свойственно такое копинг-поведение. Можно предположить, что женщинам во время сложных ситуаций привычнее избегать возникшие проблемы, например, они могут делать вид будто проблемы вообще не существует, не вникать в ситуацию. Также у женщин в момент трудностей возникает необходимость отвлечься от них, переключить внимание на другие дела, которые в меньшей степени влияют на жизнь и эмоциональное состояние. У мужчин значения по данным шкалам значительно ниже, что говорит о том, что мужчины в меньшей степени прибегают к подобным копингам, по сравнению с женщинами.

На основании исследования связей между шкалами методик, в группе женщин обнаружено, что шкала «Эмоции» обратно связаны с «Проблемами отношений с родственниками и друзьями» ($r = -0,44$, при $p \leq 0,05$). Это говорит о большей эмоциональности женщин, при возникновении проблем в отношениях с родственниками и друзьями. «Эмоции» также связаны и с «Рассогласованием норм поведения» ($r = -0,48$, при $p \leq 0,05$). Стратегия «Избегание» у женщин обратно связано с «Отчужденностью» ($r = -0,38$, уровень значимости 0,05). Данный результат подтверждает вывод по сравнительному анализу, представленный выше. Чем чаще женщины используют неадаптивную стратегию «Избегание», тем меньше они испытывают чувство отчужденности. Можно сказать, что избегание негативных жизненных ситуаций позволяет женщинам справиться с возникающим чувством отчужденности, таким образом, менее глубокое погружение в стрессовую ситуацию помогает им чувствовать себя частью семьи/общества. И наоборот погружение в стресс вызывает отстраненность от своих близких, так как женщина будет эмоционально напряжена и это внутреннее напряжение окажет влияние на поведение с близкими людьми.

В группе мужчин корреляционные связи между шкалами методик выявлены не были. Исходя из этого, мы можем сказать, что поведение мужчин в конфликтных ситуациях непредсказуемо и не типично, в отличие от женщин.

Важные выводы были сделаны после применения корреляционного анализа, проведенного по результатам методик в двух группах, разделенных по признаку «наличие детей». В группе мужчин и женщин

с детьми копинг-стратегия «Решение задач» связана со многими конфликтными сферами семейной жизни: с «Нарушением ролевых ожиданий» ($r = 0,38, p \leq 0,05$); «Расхождением в отношении к деньгам» ($r = 0,32, p \leq 0,05$); «Проявлением доминирования одним из супругов» ($r = 0,38, p \leq 0,05$); «Проблемами отношений с родственниками и друзьями» ($r = 0,36, p \leq 0,05$). Мы полагаем, что эти связи обусловлены тем, что в семейной жизни, когда есть дети, появляется гораздо больше ответственности и задач, требующие активного включения родителей в их решение. От этого мужчины и женщины с детьми чаще используют адаптивную копинг-стратегию «Решение задач», что позволяет им конструктивно и быстро решить возникающие проблемы. В этой же группе была выявлена и связь между «Избеганием» и «Отчужденностью» ($r = -0,34, p \leq 0,05$). Мужчины и женщины, позволяющие себе время от времени побыть наедине с собой, отдалиться от семейной рутины и проблем, возникающих внутри семьи, в меньшей степени испытывают желание избегать своих близки, отстраняться от них.

В группе выборки мужчин и женщин без детей была обнаружена только одна связь между «Рассогласованием норм поведения» и «Напряженностью» ($r = -0,52$, уровень значимости $0,05$). Следовательно, мужчины и женщины без детей в момент напряженности в межличностных отношениях могут подстраиваться друг под друга, не акцентируя внимание на недостатках друг друга и разных взглядах на определенные нормы внутри семейной жизни. Когда нормы поведения партнеров сильно различаются, это не вызывает внутреннего рассогласования норм поведения. А если конфликтные ситуации и возникают, то конструктивное решение позволяет супругам испытать определенного рода психологическую разрядку, выплескивая накопившиеся за время эмоции, что положительно влияет на семейный климат в будущем.

Таким образом, поведение мужчин и женщин без детей менее предсказуемо, отличается нетипичностью и индивидуальностью, однако отсутствие значимых различий говорит о том, что оно схоже с поведением пар с детьми. У супругов с детьми выявлены мишени дисгармонии в отношениях, типичные конфликтные ситуации и копинг-стратегии. Исходя из этого, можно обозначить фокус работы с семьями,

в которых есть дети, для улучшения взаимоотношения и снижения конфликтности.

Проведенное исследование позволило нам увидеть практическую ценность изучения межличностных отношений и копинг-стратегий супругов и актуальность выбранной темы. У группы женщин и тех, кого есть дети выявлены основные конфликтные сферы и неадаптивные копинг-стратегии требующие проработки. Стоит выделить то, что мужчины и женщины с детьми используют адаптивные копинг-стратегии достаточно часто, что позволяет им качественно справляться с трудностями семейной жизни. У мужчин и женщин без детей нашей выборки в семейных отношениях не возникает проблем, требующих коррекции и проработки. Мужчины в своем поведении в конфликтных ситуациях не предсказуемы, можно сказать, что в данной группе отсутствует типичность поведения и они сильно различаются между собой.

В перспективе возможно более детальное исследование, с разделением супругов на группы по национальному признаку, а также исследование зависимой выборки, позволяющее исследовать показатели шкал методик внутри конкретных семейных пар.

Библиографический список:

1. Александрова Е. А. Проблемы самореализации мужчин и женщин в контексте отношений в семейной жизни // Социология. 2023. №2. С. 144–155.
2. Бонкало Т. И., Маринова Т. Ю., Феоктистова С. В., Шмелёва С. В. Диадические копинг-стратегии супругов как фактор латентных дисфункциональных отношений в семье: опыт эмпирического исследования в условиях пандемии // Социальная психология и общество. 2020. Т.11. №3. С. 35–50.
3. Бурина Е. А., Кудинова А. Е. Особенности современной российской семьи в условиях социально-исторических изменений института родительства // Вестник минского университета. 2020. Т. 8. № 1. С. 6–26.
4. Гайворонская С., Корж Е. М. Взаимосвязь толерантности к неопределенности и копинга у супругов в состоянии ненормативного кризиса семьи // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: Материалы междунар. науч. конф. М.: Московский психолого-социальный университет, 2022. С. 327–333.

5. Данилова Е. А. Межличностные отношения и проблемы самоактуализации мужчин и женщин в семейной жизни // Вестник Удмуртского университета. Серия философия, психология, педагогика. 2022. Т.32 №2. С. 163–171.
6. Калугина Е. Л. Совладающее поведение супругов после рождения в семье второго ребенка: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Кострома, 2012. 165 с.
7. Комарова А. В., Цап В. Б. Копинг-стратегии подростков в полных и неполных семьях // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Международной научной конференции. Том 1. Кострома: Костромской государственный университет, 2019. С. 346-351.
8. Кузьмина Д. М., Слотина Т. В., Кедич С. И. Характеристики дисгармонии межличностных отношений и переживание одиночества современной молодежью // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: Материалы междунар. науч. конф. Владимир: Изд-во «Транзит-ИКС», 2023 С. 61–65.
9. Кувряк Е. В. Семья перед лицом социальных вызовов: стресс и диадический копинг // Человек. 2023. Т. 34. № 4. С. 97–111.

Сведения об авторах:

Слотина Татьяна Викторовна, канд. психол. наук, доцент кафедры «Психология», ФГБОУ Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

Никитина Татьяна Львовна, бакалавр, выпускник кафедры «Психология», ФГБОУ Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: Tanya.nikitina.02@mail.ru

Смык Ю.В.

Форсайт-метод как психолого-педагогический инструмент проектирования образовательной ситуации

Аннотация. В статье раскрываются особенности форсайт-метода как специального психолого-педагогического инструмента проектирования образовательной ситуации. Актуальность обращения к форсайт-методу

в таком его качестве подчеркивается необходимостью создания педагогом продуктивного образовательного пространства учащегося и сложностью этого процесса в условиях стремительно изменяющегося социума. Форсайт-метод, спроектированный в систему педагогических отношений, становится психолого-педагогической технологией разработки педагогом «дорожной карты», индивидуального маршрута развития, обучения и воспитания учащегося. Форсайт-метод относится к проективной технологии моделирования будущего. Со стороны педагога опирается на такие качества, как прогностическая компетентность, со стороны учащегося требуется актуализация рефлексии, что в совокупности позволяет работать с образом изменчивого будущего в образовательном пространстве.

Форсайт-метод относится к проактивной технологии, учитывает субъектность участников образовательного процесса, согласуется с гуманистическими психологическими принципами, на которых базируется современная педагогика. Процедура проведения форсайта, как метода проектирования образовательной ситуации, представлена отдельными этапами, рассмотренными в статье.

Ключевые слова: форсайт-метод, образовательная ситуация, социальное проектирование, проактивная технология, академические факторы, личностно-приоритетные факторы, прогностическая компетентность.

Эффективность педагогической деятельности во многом определяется коммуникативными умениями педагога, способностью найти правильный подход к учащимся, выстроить с ними развивающие отношения. Через создание продуктивных отношений педагог подбирает ключи к внутреннему миру ребенка, выстраивает контролируруемую траекторию его обучения и развития.

Отношения – это способ создания и поддержания контактов личности с социумом, способ нахождения, раскрытия и реализации себя. В современной отечественной психологии в определении «отношения» подчеркивается его связанность как со средой, так и с внутренним миром личности [4, с. 33]. Это становится особенно важным в контексте рассмотрения педагогических отношений, работающих по известному психологическому принципу: «внешнее действует через внутреннее, его изменяя». Педагогические отношения

являются основой создания продуктивного образовательного пространства и его переформатирования в необходимую для развития ребенка образовательную ситуацию.

Широким развивающим и обучающим потенциалом обладает именно образовательная ситуация, которая направленно и пролонгированно разворачивается педагогом вокруг учащегося, создавая зону его индивидуального развития, предоставляя ему возможность избирательно и последовательно взаимодействовать с необходимыми звеньями образовательной среды. По мысли Л.С. Колодкиной, образовательная ситуация – это ситуация индивидуального освоения и взаимодействия субъекта с образовательной средой, создаваемая на основе инициативы, коммуникации и взаимодействия субъектов [3, с. 91]. Образовательная среда, являясь подструктурой социального пространства, содержит множественную совокупность условий, факторов, отношений, действий и взаимодействий, которые, сознательно выделяемые педагогом и учащимся, становятся основой для моделирования образовательной ситуации.

Образовательная ситуация представлена совокупностью характеристик, погружающих обучающегося в учебный процесс. Она акцентирует приоритетную для учащегося мотивационную значимость одного из факторов обучения и/или развития, актуализирует субъектность участников, интериоризацию социального опыта, управляемую коммуникативную деятельность. Образовательная ситуация создается педагогом посредством сочетания множества слоев: субъектного, культурно-образовательного, деятельностного. В контексте образовательной ситуации существенно возрастают возможности педагога и учащегося влиять на ситуацию, друг друга и себя в ней.

В учебном процессе, считает Л.С. Колодкина, задача педагога «не создать условия для образовательной ситуации, а создать условия для появления образовательной ситуации» [3, с. 91]. В такой формулировке можно предположить, что образовательная ситуация не в полной мере зависит от наличия описанных выше факторов (субъектный, культурный, деятельностный). Образовательная ситуация обладает определенной долей спонтанности, она не полностью прогнозируема, в

ней присутствует элемент непредсказуемости. Говоря другими словами, в построении образовательной ситуации для отдельного учащегося педагог не может полагаться лишь на свои знания и опыт, необходимым становится настроенность на изменчивость и вариантность развития событий, что особенно актуально в условиях современного стремительно трансформирующегося социума.

В этой связи закономерно возникает вопрос о технологиях, которые могут помочь педагогу в конструировании образовательной ситуации развития учащегося с учетом изменяемости личности и среды.

Одним из современных инструментов, позволяющих привести образ изменчивого будущего в настоящее образовательное пространство, является форсайт-метод. Форсайт-метод – это коммуникативная технология моделирования будущего, преимуществом которой является возможность преобразовывать индивидуальные (и/или командные) текущие действия соразмерно образу желаемого будущего. Форсайт-метод относится к проактивной технологии, что чрезвычайно ценно для педагогической практики, для выстраивания образовательной траектории обучающегося. Метод опирается на субъектность участников образовательного процесса. Проактивность предполагает возможность выбора педагогом действий, а не случайную стихийную реакцию на события. Этот метод дает возможность и педагогу, и учащемуся активно, осознанно и согласованно проектировать текущую педагогическую и учебную деятельность, создавая необходимые развивающие условия, усиливая позитивные тенденции, увеличивая вероятность желаемого будущего как определенной точки развития.

Традиционно форсайт является социальной технологией групповой работы, с привлечением экспертных групп, с четкой фиксацией ролевых позиций. В педагогической практике форсайт-метод чаще используется как метод широкого проектирования информационно-образовательной среды с возможностью осуществлять управляемое прогнозирование результатов и вероятностных событий, находить новые тренды и характеристики. Его связывают с техникой сценирования или ситуационного управления исследованиями и проектами [2, с. 45]. Перенесенный в более узкую плоскость педагогических отношений форсайт-метод становится психолого-педагогической технологией

разработки педагогом «дорожной карты», индивидуального маршрута развития, обучения и воспитания учащегося.

Большой педагогический ресурс форсайт-метода заключен в ключевых принципах его реализации: а) будущее вариативно и не является проекцией прошлого; б) будущее определяется усилиями, прилагаемыми в настоящем моменте; в) будущее нельзя достоверно предсказать, но к нему можно подготовиться [2]. Эти принципы согласуются с гуманистическими психологическими принципами, на которых базируется современная педагогика, и отражают личностно-центрированный подход в системе образования. Важным в форсайт-методе является совместность усилий, возможность учета вариативности развития событий, представление и следование конечной цели, предвидение результата.

Однако использование форсайт-технологии в плоскости педагогических отношений, безусловно, включает в себе некоторую специфичность. Форсайт-метод в контексте педагогических отношений базируется на двух взаимосвязанных группах факторов. Условно обозначим их как академические и личностно-приоритетные. Академические факторы включают в себя различные профессиональные компетенции педагога, в первую очередь дидактические, связанные с предметными и методическими знаниями соответствующей области наук. Здесь педагог совмещает в себе роли и партнера-участника, и эксперта, обладающего набором сформированных педагогических компетенций конструирования учебного материала.

Группа личностно-приоритетных факторов вмещает в себя личностные характеристики педагога и учащегося, необходимые для реализации технологии форсайта. В первую очередь это качества моделирования будущего: анализа и оценки возможных рисков, проектирования деятельности, поиск необходимых действий, продвигающих участников образовательного процесса к желаемому образу будущего.

С нашей точки зрения, со стороны педагога ведущей личностно-приоритетной характеристикой для применения форсайт-метода является антиципационная состоятельность (прогностическая компетентность). Это то качество, которое способно обеспечить

осмысление и правильный отклик педагога на сложившуюся образовательную ситуацию с учетом будущих целей, исключить механистичность собственных действий, придать нужное направление убеждениям и действиям учащегося, скорректировать их. Формирующаяся сегодня антиципативная педагогика определяет антиципацию как ресурсное свойство личности, которое заключается в опережающем отражении действительности и выполняет когнитивную (инсайт), коммуникативную, адаптационную, регулятивную функции [1, с. 28]. Таким образом, антиципация включает в себе множественные педагогические способности, определяющие компетентность современного учителя.

Использование форсайт-технологии делает необходимым со стороны ученика актуализацию такого качества, как рефлексия, обеспечивающего его ориентацию в контексте времени и оценку собственного опыта. Безусловно, вовлечение школьников в технологию форсайта будет способствовать их активному развитию, в т.ч. умений прогнозирования собственного будущего.

Процедура проведения форсайта, как метода проектирования образовательной ситуации, может быть представлена следующими последовательными этапами: оценка стартовых условий (сильные и слабые стороны учащегося, успехи и трудности его учебной деятельности); создание образа вероятностного будущего (образ цели, к которой должен прийти ученик); выбор педагогом «точки приложения усилий» для перехода из настоящего в желаемое будущее; создание «дорожной карты» – актуализация психолого-педагогических приемов для реализации «перехода» с учетом временных ресурсов; корректировка «дорожной карты» в реальности – проактивное реагирование на возникающие ситуации.

Таким образом, форсайт-метод является современным психолого-педагогическим инструментом структурирования педагогом образовательной среды, преобразования ее в развивающую образовательную ситуацию для учащегося. Форсайт-практика позволяет объединить совместные усилия педагога и учащегося для достижения продуктивного результата, способна значительно расширить прогностические компетенции педагога, сделать педагогический процесс более управляемым с точки зрения

многовариантного будущего. Для учащегося форсайт дает возможность увидеть разные способы и пути достижения желаемых результатов с учетом вероятностного будущего.

Библиографический список:

1. Анисимова Т.С., Маслак А.А., Лукьяненко М.А. Стратегия антиципативной педагогики и образовательной практики: проблемы и подходы: монография. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2016. 206 с.

2. Асадуллин Р.М., Тухватуллин Р.И. Форсайт-метод в педагогическом проектировании информационно-образовательной среды вуза // Казанский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 36-47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22897099> (дата обращения: 04.07.2024).

3. Колодкина Л.С. Понятия «ситуация», «среда», «округ», «пространство» в контексте педагогического исследования // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 90-93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18756884> (дата обращения: 04.07.2024).

4. Марцинковская Т.Д. Категория отношения в современной психологии // Мир психологии. 2011. № 4(68). С. 31–38. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17904974> (дата обращения: 03.07.2024).

Сведения об авторе:

Смык Юлия Викторовна, канд.психол.наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и развития личности Педагогического института, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Российская Федерация, e-mail: jul.smyk@bk.ru

Солодовникова Е.В., Козина И. Б.

Формирование фонетико-фонематических процессов у детей с детским церебральным параличом

Аннотация. Детский церебральный паралич (ДЦП) является одним из самых частых заболеваний среди детей. В структуре ДЦП наряду с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечаются различные речевые нарушения. Ведущим дефектом речевого развития у детей с ДЦП являются грубые нарушения звукопроизношения. Формирование звукопроизносительной стороны речи затрудняется нарушением

фонематических процессов. Предметом статьи является динамика формирования фонетико-фонематических процессов у детей с детским церебральным параличом. Целью статьи является теоретическое обоснование, разработка и реализация программы формирования фонетико-фонематических процессов у детей с детским церебральным параличом. Ведущими методами исследования являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и экспериментальное исследование.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, фонетико-фонематические процессы, речевые нарушения, дизартрия

Актуальность исследования связана с тем, что детский церебральный паралич (далее ДЦП) является одним из частых заболеваний среди детей. По статистическим данным ВОЗ распространённость ДЦП в мире составляет 2-6 ребёнка на 1000 новорождённых [2]. Проведенное теоретико-практическое исследование было направлено на изучение и анализ литературы по проблеме исследования, разработку и реализацию программы формирования фонетико-фонематических процессов у детей с детским церебральным параличом.

Под фонетической стороной речи понимают произнесение звуков как итог согласованной работы всего речедвигательного аппарата. Фонематическая сторона речи – это способность различать и дифференцировать фонемы родного языка [4]. К фонематическим процессам относят: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления [3].

Проведенный анализ современных источников показал, что в структуре ДЦП наряду с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечаются различные речевые нарушения. Ведущим дефектом речевого развития у детей с ДЦП являются грубые нарушения звукопроизношения, которое обусловлено нарушениями мимической, артикуляционной моторики. Формирование звукопроизносительной стороны речи затрудняется нарушением фонематических процессов.

Теоретический анализ показал, что фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей с детским церебральным параличом

проявляется в различных формах дизартрий. Особенностью нарушений звукопроизводительной стороны речи при дизартрии является то, что при активных движениях в конечностях нарастает мышечный тонус в артикуляционной мускулатуре и усиливаются дизартрические расстройства. Дети с церебральным параличом с дизартрией нуждаются в комплексной системе логопедических мероприятий, направленных на развитие артикуляционных навыков, фонематического анализа и синтеза.

Нами было организовано экспериментальное исследование по разработке и реализации программы формирования фонетико-фонематических процессов у детей с детским церебральным параличом. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №24 «Весняночка» г. Йошкар-Ола в разновозрастной коррекционной группе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Количество детей с ДЦП – 8 человек, возраст 6-7 лет.

Данные констатирующего этапа свидетельствуют о недостаточной сформированности фонетико-фонематических процессов у детей с детским церебральным параличом, а именно состояния звукопроизношения и фонематического слуха. На констатирующем этапе по результатам обследования старших дошкольников с ДЦП по методике «Обследование звукопроизношения детей со стертой дизартрией» Е.Ф. Архиповой было выявлено 5 детей (62%) с низким уровнем сформированности звукопроизношения; 3 детей (38%) со средним уровнем сформированности звукопроизношения. По результатам обследования старших дошкольников с ДЦП по методике «Диагностика сформированности фонематического слуха у детей со стертой дизартрией» Е.Ф. Архиповой было выявлено 6 детей (75%) с низким уровнем сформированности фонематического слуха; 2 детей (25%) со средним уровнем сформированности фонематического слуха.

На формирующем этапе проводилась разработка и реализация программы формирования фонетико-фонематических процессов у детей с детским церебральным параличом. Программа была построена на основе логопедических средств массажа, артикуляционной гимнастики, игр и игровых упражнений, направленных на нормализацию артикуляционной, мимической и мелкой моторики;

развитие физиологического и речевого дыхания, голоса; постановку и автоматизацию звуков в речи; развитие фонематических функций.

На контрольном этапе для оценки эффективности проведенной работы было проведено логопедическое обследование детей с ДЦП по методикам, аналогичным констатирующему этапу.

По результатам обследования старших дошкольников с ДЦП по методике «Обследование звукопроизношения детей со стертой дизартрией» Е.Ф. Архиповой количество детей с низким уровнем сформированности звукопроизношения было снижено на 50% с 62% до 12%, что составляет положительную динамику диагностических показателей. По результатам обследования старших дошкольников с ДЦП по методике «Диагностика сформированности фонематического слуха у детей со стертой дизартрией» Е.Ф. Архиповой количество детей с низким уровнем сформированности фонематического слуха было снижено на 38% с 75% до 37%, что составляет положительную динамику диагностических показателей.

Таким образом, данные количественного и качественного анализа доказывают поставленную гипотезу исследования: предположение о том, что коррекция фонетико-фонематических процессов у детей с детским церебральным параличом будет эффективна при использовании логопедического массажа, артикуляционной гимнастики, игр и игровых упражнений, направленных на нормализацию артикуляционной, мимической и мелкой моторики; развитие физиологического и речевого дыхания, голоса; постановку и автоматизацию звуков в речи; развитие фонематических функций.

Библиографический список:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2017. 241 с.
2. Бадалян Л.О. Детские церебральные параличи. Киев, 2008. 120с.
3. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза. М.: Владос, 2019. 129 с.
4. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии. М.: Просвещение, 2019. 239 с.

Сведения об авторах:

Солодовникова Екатерина Владимировна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: natali.garanina@bk.ru

Козина Ирина Борисовна, канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Спиридонова Е.А., Атаманова И.В.

**Межличностные отношения студентов
в эпоху цифровой трансформации: теоретический аспект**

Аннотация. Использование социальных сетей студентами высших учебных заведений значительно расширяется под влиянием цифровой трансформации, глобализированных форм коммуникации и постпандемической тенденции к использованию множества онлайн платформ. Хотя социальные сети открывают широкие возможности для обмена идеями и эмоциями, их потенциал в плане оказания социальной поддержки может не соответствовать эмоциональным потребностям в межличностных отношениях студентов, а предполагаемый положительный эффект может быть кратковременным. В последние годы проведено несколько исследований, направленных на изучение потенциального влияния цифровой трансформации на межличностные отношения студентов. В данной статье анализируются результаты отечественных и зарубежных исследований, фокусирующихся на положительных и отрицательных последствиях цифровой трансформации для межличностных отношений студентов. Такие исследования позволяют лучше понять, как эти изменения влияют на качество взаимоотношений, что может помочь молодым людям в установлении более здоровых и позитивных отношений в цифровую эпоху, а также в осознанном и ответственном взаимодействии с технологиями и другими людьми в цифровом пространстве.

Ключевые слова: межличностные отношения, межличностное взаимодействие, цифровая трансформация, глобальная цифровизация, интернет-коммуникации, электронная культура.

Одной из специфических черт постиндустриального общества является трансформация характера коммуникации, что привело к возникновению новой формы культуры (электронной, цифровой) и когнитивной среды (информационной). Сеть Интернет в современном мире выступает как средство коммуникации, способствующее интеграции человека в нормативную систему общества наряду с традиционными институтами социализации, и как отдельный субъект, способствующий развитию новых форм социализации. Произошла цифровая трансформация, которая привела к изменению привычных норм, ценностей, правил поведения и характера межличностных взаимодействий. Эта трансформация способствует интеграции и адаптации человека в цифровом обществе. В то же время важно отметить, что интернет, как средство коммуникации, может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на социализацию. Различные формы девиантного поведения являются деструктивным аспектом интернет-коммуникации, таким как интернет-зависимость и эмоциональное отчуждение, которые могут привести к чувству одиночества и депрессии.

Современные научные изыскания и методологические подходы посвящены обоснованию актуальности глобальной цифровизации и использования социальных сетей в практике осуществления коммуникативных процессов, а также влияния виртуального пространства на социализацию молодежи [1].

В настоящее время платформы социальных сетей служат инструментом для построения отношений между людьми и активизации социального аспекта онлайн-общения. Процесс взаимодействия в социальных сетях имеют ряд отличительных черт, которые выделяют К. Д. Бурачевская и А. А. Кошелев: многоуровневость; многоканальность; опосредованность связи; открытость; возможность неограниченного общения [2, с. 78].

Несмотря на влияние цифровой трансформации на межличностные отношения студентов, И. А. Гладкова, И. А. Демененко и М. А. Игнатов

подчеркивают, что студенты активно участвуют в офлайн-досуге, в рамках которого «лидирующее положение занимают прогулки, физическая активность и занятия спортом; общение и встречи с друзьями» [3, с. 39; 4, с. 16]. Кроме того, прямая, «личная» форма общения более интересна для молодежи, чем не прямое общение через платформы социальных сетей, а чтение возглавляет список предпочитаемых студентами видов досуга.

В своей статье Л. А. Никишина исследует понятие межличностных отношений и обращается к проблеме межличностного общения среди молодежи. Она акцентирует свое внимание на значении межличностных связей в современном мире, а также на том, как они способствуют формированию личности человека. Л. А. Никишина определяет межличностные отношения как «переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения» [6, с. 2].

Цифровая трансформация стала важнейшим аспектом для большинства организаций в современном мире, характеризующимся быстрыми и непрерывными изменениями. Термин «цифровая трансформация» широко используется специалистами в различных отраслях научного знания. Ch. Gong и V. Ribiere решили дать более точное и унифицированное толкование термина «цифровая трансформация», основанное на тщательном анализе существующих определений. Всего было отобрано и проанализировано 134 определения, и предлагаемое определение призвано отделить цифровую трансформацию от других связанных понятий. В результате, С. Gong и V. Ribiere характеризуют цифровую трансформацию как «фундаментальный процесс изменений, спровоцированный развитием цифровых технологий, в целях достижения кардинальных улучшений и инноваций в структуре (предприятии, группе компаний, отрасли, обществе) и создания ценности для заинтересованных сторон путем стратегической мобилизации ее ключевых ресурсов и потенциала» [7, с. 223; 8, с. 5].

Зарубежными специалистами было проведено несколько исследований, в ходе которых изучалось восприятие студентами качества их межличностных взаимодействий в контексте цифровой

трансформации. Так, N. Mercan изучает влияние использования социальных сетей на удовлетворенность студентов колледжа своими межличностными связями и обнаруживает, что чрезмерное использование социальных сетей студентами было связано с более низким уровнем удовлетворенности качеством своих межличностных взаимодействий [11, с. 7]. M. Chen и X. Xiao в своей статье анализируют результаты соответствующих опубликованных исследований, направленных на изучение положительного и отрицательного потенциального воздействия широкого использования социальных сетей на эмоциональное благополучие обучающихся. Обзор исследований, посвященных взаимосвязи между использованием социальных сетей и эмоциональным благополучием обучающихся, выявил как положительные, так и отрицательные аспекты. Однако последние были более заметны, а негативные психологические симптомы, такие как депрессия, тревога и стресс, являются значительными. Полученные результаты, трактуемые в рамках теории социального сравнения, указывают на то, что многие потенциальные проблемы, связанные с чрезмерным использованием молодыми людьми социальных сетей, вызваны постоянным сравнением собственной жизни с нереалистичными образами других людей в социальных сетях [9, 10].

Проведенный теоретический анализ современных отечественных и зарубежных публикаций позволяет говорить о том, что цифровая трансформация жизнедеятельности человека оказывает значительное влияние на построение его межличностных отношений. Одной из характерных для современного общества моделей межличностного общения можно считать виртуальное взаимодействие. В настоящее время люди все чаще выстраивают взаимодействие друг с другом с помощью цифровых платформ разного рода. К ним относятся социальные сети, приложения для обмена сообщениями и средства видеоконференцсвязи. Все это неизбежно ведет к модификации способов общения и взаимодействия. С одной стороны, люди стремятся к более открытому и честному общению в виртуальном пространстве, поскольку чувствуют себя комфортнее, и выражают свои мысли и эмоции, не опасаясь негативных последствий со стороны других. Социальные сети, выступающие в настоящее время как средство

межличностного общения, обеспечивают доступ к информации и позволяют пользователям делиться своими мыслями, увлечениями, подробностями личной жизни, стремлениями и познаниями. Однако индивидуальные различия могут оказывать влияние на то, как именно используются социальные сети. В данный момент разнообразные цифровые платформы стали важным средством ведения и продвижения бизнеса, а также и личного пользования, где люди делятся своими фотографиями, видео и записями в блогах. Кроме того, многие используют эти платформы для поддержания контактов с друзьями и установления новых знакомств.

Анализ современных исследований позволяет сделать вывод о необходимости сбалансированного подхода к общению и сотрудничеству в онлайн и офлайн условиях. При этом важно понимать, что развитие эмоционального интеллекта, способности эффективно формулировать свои мысли и эмоции, а также способности слушать и понимать других остаются важнейшими составляющими успешного взаимодействия людей в цифровую эпоху.

Исследование особенностей межличностных отношений студентов в современной цифровой среде выявило целый ряд особенностей, влияющих на качество их взаимодействия. Студенты все чаще общаются через цифровые платформы, что существенно затрагивает качество их общения и эмоциональную близость. Приоритетными формами взаимодействия в студенческой среде выступают активные формы общения, реализуемые через групповые проекты, дискуссии, диспуты, дебаты, обсуждение тематических вопросов, организацию мероприятий и событий, совместную работу над проектами, обмен информацией и опытом, проведение опросов и голосований, организацию онлайн-трансляций и вебинаров. В современных условиях особую актуальность приобретают вопросы соблюдения личных границ и сохранения неприкосновенности частной жизни студентов. В то же время возрастает и важность поддержки и понимания со стороны окружающих для психологического благополучия участников межличностного взаимодействия. Исследования показывают, что развитие определенных навыков, таких как эмпатия, разрешение конфликтов, социальная поддержка и культурное взаимопонимание,

играет решающую роль в установлении здоровых и эффективных межличностных отношений в студенческой среде.

Вместе с тем, необходимо понимать, что цифровые технологии могут создавать препятствия для построения подлинных, эмоционально близких отношений между людьми. Виртуальное взаимодействие через социальные сети и приложения для обмена сообщениями часто приводит к поверхностным связям и отсутствию личной близости. С одной стороны, разнообразные цифровые платформы предоставляют широкий спектр возможностей для общения. С другой стороны, они же могут способствовать усилению социальной изоляции студентов. Использование социальных сетей и онлайн-коммуникаций может привести к сокращению социальных взаимодействий в реальной жизни, что в результате может привести к усилению чувства одиночества. Кроме того, в эпоху цифровых преобразований можно столкнуться с проблемами, связанными с фильтрацией и искажением информации. Это обусловлено тем, что использование фильтров в социальных сетях и создание идеализированных образов на публичных платформах могут способствовать формированию искаженного восприятия жизни и взаимоотношений. В цифровой среде можно столкнуться и с негативными явлениями, такими как онлайн-троллинг и киберзапугивание, а анонимность и удаленность виртуального общения могут способствовать возникновению конфликтов и напряженных отношений между обучающимися. Чрезмерное использование цифровых устройств, социальных сетей и приложений для обмена сообщениями может привести к зависимости и отрыву от реальных взаимодействий, что потенциально ослабляет навыки межличностного общения обучающихся, снижает их способность формировать эмоциональные связи и негативно влияет на качество их взаимоотношений в физическом мире. В. В. Касьянов с соавторами подчеркивают, что цифровые технологии в контексте межличностного общения могут выступать «источником возникновения рисков и угроз социальному самочувствию и здоровью многих социальных групп, и особенно это касается молодежи, которой присуще стремление ко всему новому, необычному и неизведанному» [5, с. 22].

Стоит отметить по результатам исследований, что нехватка физических, чувственно воспринимаемых действий, несущих для

собеседников определенный смысл, приводит к нарушению межличностного контакта и даже к столкновению интересов. Таким образом, современные реалии, а именно цифровая трансформация, создают совершенно новые требования для построения не только крепких межличностных, но и социальных отношений, запрашивая сознательный и сбалансированный подход к использованию современных цифровых технологий, налаживания качественного взаимодействия в реальной жизни для формирования здоровых и продуктивных межличностных отношений.

Библиографический список:

1. Бахарев В.В., Игнатов М.А., Демиденко И.А. Коммуникативные практики студенческой молодежи в интернет пространстве: проблемы и перспективы // Этносоциум и межнациональная культура. 2023. № 1(175). С. 9–17.
2. Бурачевская К.Д., Кошелев А.А. Социальные сети как инструмент коммуникации: теоретико-методологический анализ // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 75-2. С. 76–78.
3. Гладкова И.А., Демиденко И.А. Общие траектории использования ресурсов коммуникативных практик студенческой молодежи в сети Интернет // Nomothetika: Философия. Социология. Право. 2023. Т. 48, № 1. С. 31–40.
4. Игнатов М.А., Демиденко И.А., Гладкова И.А. Траектории использования сетевых ресурсов коммуникативных практик студенческой молодежи в сети интернет // Этносоциум и межнациональная культура. 2023. № 4(178). С. 38–49.
5. Касьянов В.В., Гафиатулина Н.Х., Самыгин С.И. Киберсоциализация как рискогенный фактор влияния на социальное здоровье российской молодежи в эпоху цифровых технологий // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2019. № 6. С. 21–26.
6. Никишина Л.А. Межличностные отношения подростков // E-Scio. 2021. №10 (61). С. 2.
7. Темников А.О. Современные подходы к определению термина «цифровая трансформация» // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 3. С. 222–229.
8. Gong Ch., Ribiere V. Understanding the role of organizational agility in the context of digital transformation: an integrative literature review // VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems. 2023. P. 5.
9. Guz N.A. The digital transformation of higher education: global trends and antitrends // Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya. 2022. No. 3(94). P. 99–103.
10. Chen M., Xiao X. The effect of social media on the development of students' affective variables // Front. Psychol. 2020. P. 7.

11. Mercan N., Uysal B. The relationship of social media addiction with interpersonal problemsolving and personality traits in university students // Arch PsychiatrNurs. 2023. P. 7.

Сведения об авторах:

Спиридонова Екатерина Алексеевна, магистрант факультета психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск, Российская Федерация, e-mail: katekz9973@gmail.com.

Атаманова Инна Викторовна, канд. психол. наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск, Российская Федерация, e-mail: iatamanova@yandex.ru.

Токмалаева А.А., Козина И.Б.

**Коррекция нарушений фонетических процессов
у детей старшего дошкольного возраста
с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Аннотация. Важность преодоления нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи крайне актуальна. Глубина и сложность этой проблемы заключается в том, что между уровнем речевого развития и уровнем развития основных функций, а также уровнем развития интеллекта существует прямая взаимосвязь. Если не уделить должного внимания устранению нарушений звукопроизношения, то они превратятся в стойкий дефект. Предметом данной статьи является динамика нарушений фонетических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Целью статьи является изучение, разработка программы коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Методами исследования являются теоретический анализ литературы и экспериментальное исследование. Результаты исследования могут

применяться в практической деятельности студентами педагогических специальностей, родителями и логопедами.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, коррекционно-логопедическая работа, фонетические процессы, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Актуальность рассматриваемой темы определяется тем фактом, что своевременная диагностика и коррекция нарушений речи у старших дошкольников являются необходимым условием профилактики и преодоления проблем у детей с чтением и письмом в начальной школе.

Одним из видов речевых нарушений, возникающих у детей дошкольного возраста, является фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), которое означает несформированность звуковой стороны речи, характеризующаяся фонетическими и фонематическими дефектами. Главным определяющим признаком ФФНР является незавершенность формирования процессов произношения и восприятия фонем, близких по акустико-артикуляционным характеристикам. ФФНР представляет серьезное препятствие на пути овладения навыками письма и чтения и является риск-фактором развития дисграфии и дислексии у детей школьного возраста.

Изучением проблемы развития фонетико-фонематических процессов занимались такие учёные, как Л.С. Волкова, Г.В. Гуровец, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Н.Х. Швачкин, Д.б. Эдьконин и другие [1; 2; 4; 5]. В логопедии принято выделять фонетическую сторону речи – «произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата» и фонематическую сторону речи, которая «обеспечивается работой речеслухового анализатора» [3, с. 42].

Теоретический анализ работ исследователей в области изучения особенностей речевого развития детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, В.Г. Чиркина, Н.С. Жукова и др.) показал, что речевые нарушения, имеющиеся у детей с ФФНР, сопровождаются особенностями протекания высших психических функций – на фоне неустойчивого произвольного внимания появляются трудности переключения и

понимания абстрактных понятий, уменьшается объём памяти, замедляются мыслительные процессы [2; 5].

При анализе структуры фонетических нарушений существенным является момент первичности нарушения, так как фонетические нарушения могут, быть первичны из-за анатомических дефектов или нарушения артикуляционной моторики; а также вторично из-за недоразвития фонематического слуха. Но, не смотря на первопричину, в любом случае коррекционная работа по формированию правильных фонетических процессов проводится с опережающим развитием фонематического слуха.

Данные теоретические положения послужили основанием для проведения экспериментально-практической работы по определению особенностей коррекции нарушений фонетических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В начале исследования были изучены особенности нарушений фонетических процессов у 20 детей старшего дошкольного возраста с ФФНР с помощью методики «Диагностика устной речи» Т.А Фотековой, методики «Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольников» Г.А. Волковой. Данные, полученные при обследовании звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, фонематического восприятия, показали, что никто из детей не произносит все звуки правильно. Все обследованные дети имели нарушения фонематического восприятия. Результаты исследования выявили необходимость логопедической коррекции, направленной на стабилизацию вышеперечисленных показателей, что могло бы создать положительный фон для устранения речевых отклонений у детей с учётом особенностей нарушений.

Работу по коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с ФФНР построили с учётом возрастных особенностей и особенностей речевого дефекта воспитываемых. На формирующем этапе эксперимента была осуществлена апробация системы знаний по развитию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР. Программа коррекции нарушений фонетических процессов у детей с ФФНР включала подбор заданий с последующим усложнением

их содержания; учёт нарушений развития фонетических процессов у детей с ФФНР.

Исходя из того, что нарушения фонетической стороны речи при ФФНР имеют различную степень выраженности и обусловлены особенностями структуры дефекта, содержание коррекционно-логопедической работы составлено с учётом формы речевой патологии и с учётом ведущей деятельности возраста. В процессе формирующего эксперимента была организована сюжетно-тематическая система занятий, активно использовались дидактические игры и упражнения, целесообразные для коррекции звукопроизношения и просодической стороны речи детей, развития познавательных процессов старших дошкольников, так как именно в игре максимально реализуются потенциальные возможности детей.

Также были сформулированы методические рекомендации для логопедов, студентов, воспитателей и родителей по коррекции фонетических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ФФНР:

1. Работу над произношением надо начинать с артикуляционной гимнастики;

2. Занятия по коррекции нарушения произношения проводят в определённом алгоритму:

1) постановка звука;

2) автоматизация звука в слогах;

3) автоматизация звука в словах и т.д.

3. Рекомендуемая последовательность дифференциации звуков:

- [С - З], [С - С'], [С - Ц], [С - Ш];

- [Ж - З], [Ж - Ш];

- [Ч - С], [Ч - Т], [Ч - Щ];

- [Щ - С], [Щ - Т], [Щ - Ч], [Щ - Ш];

- [Р - Л], [Р - Р'], [Р' - Л], [Р' - Ё], [Л - Л].

4. Для успешной коррекции звукопроизношения необходимо следующее оборудование: настенное и/или индивидуальные зеркала, шпатели, приспособления для работы силы выдоха, дидактический и игровой материал;

5. Переход от одного этапа работы к следующему должен осуществляться только после усвоения пройденного материала.

Проведенная коррекционно-логопедическая работа по коррекции нарушений фонетических процессов у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи явилась эффективной, показатели экспериментальной группы заметно улучшились. На контрольном этапе в экспериментальной группе заметны улучшения развития звукопроизношения. У экспериментальной группы развитие звукопроизношения повысилось на 60%, а у контрольной группы повысилось на 30%. По результатам проведённой работы по развитию звукопроизношения у старших дошкольников с ФФНР, можно сделать вывод об улучшении уровня развития звукопроизношения и фонематического восприятия.

Таким образом, содержание обучающего эксперимента, построенное с учётом формы речевой патологии, с использованием дидактических игр повысило эффективность коррекционно-логопедической работы и способствовало коррекции фонетической стороны речи старших дошкольников с ФФНР, что позволяет говорить о решении задач и достижении цели исследования.

Библиографический список:

1. Власова В. П. Фонетико-фонематическое нарушение речи как клиническая и логопедическая проблема // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. 2017. С. 316 – 321.
2. Волкова Г. А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольников. СПб: Детство-пресс, 2006. 144 с.
3. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2010. 345 с.
4. Лопатина, Л.В. К вопросу о структуре фонетико-фонематического дефекта у дошкольников со стертой дизартрией // Логопед в детском саду. 2007. №5. С. 17 -19.
5. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. М.: Гном-пресс, 2001. 205 с.

Сведения об авторах:

Токмалева Альбина Альбертовна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: tokmaleva350@mail.ru

Козина Ирина Борисовна, канд.пед.наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

**Внутрисемейные отношения как фактор влияния
на статусное положение младших школьников в учебной группе**

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния отношений внутри семьи на личность подрастающего ребенка, в частности, на его статусное положение в группе. В статье проанализированы теоретические аспекты изучаемой проблемы, представлены диагностические методики, количественный и качественный анализ результатов исследования.

Ключевые слова: семейные отношения, семья, ребенок, статус в учебной группе, младшие школьники, детско-родительские отношения, стиль воспитания, социометрический статус.

Психологические проблемы внутрисемейных отношений и их влияние на формирование личности ребенка всегда являлись актуальными аспектами для психологии и педагогики. Но, современная социальная ситуация, для которой характерны: изменения в ценностях общества, снижение субъективной ценности семьи, изменение внутрисемейных ролей, требует дальнейшего изучения института семьи, а также влияния внутрисемейных отношений на характер взаимоотношений подрастающего ребенка со сверстниками. Особое значение это приобретает в отношении первоклассников, у которых меняется ведущий тип деятельности, и возрастает потребность общения и в признании в группе сверстников.

Проблема детско-родительских отношений рассматривалась как отечественными, так и зарубежными исследователями, такими как: А.Я. Варга, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, А.Н. Запорожец, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, К. Хорни, Э. Эриксон и др.

По мнению А.Я. Варга и В.В. Столина, родительские отношения – это система разнообразных чувств к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребёнка, его поступков.

Анализ литературных источников по теме исследования показал, что внутрисемейные отношения важны для личности в любом возрастном периоде, но в младшем школьном возрасте они переходят на первый план, что обусловлено референтным статусом семьи и родителей.

Младший школьный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, младший школьник активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. И именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений.

Семейное воспитание является важным фактором формирования межличностных отношений у ребенка. Важная роль принадлежит специфике взаимоотношений в учебной группе, которая во многом определяется статусом, социальной ролью, особенностями межличностной коммуникации обучающихся. Положение субъекта в системе межличностных отношений в группе называют социометрическим статусом. Социометрический статус ребенка в классном коллективе является важнейшим показателем его школьной адаптации или дезадаптации, проявляющихся в сфере межличностных отношений.

В исследованиях М. Р. Битяновой отмечается, что статус ребенка в классе может быть обусловлен такими личностными, психологическими и социальными характеристиками, как: внешняя привлекательность; успешность в групповой и внегрупповой деятельности; уровень интеллектуального развития; свойства темперамента; выраженность качеств личности, которые ценятся в данной группе.

На основании вышесказанного мы определили проблему исследования: определить особенности взаимосвязи между семейными отношениями и статусным положением младших школьников.

В сентябре 2023 года на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №21 с. Семёновка г. Йошкар-Олы» было проведено исследование среди обучающихся 1 класса (количестве 20 человек и их мамы).

Цель исследования - выявить основные характеристики статусного положения первоклассников в учебной группе и установить их взаимосвязь с внутрисемейными отношениями.

Для достижения поставленной цели использовались методики:

1. Методика «Два домика» (И. Вандвик, П. Экбланд).
2. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга и В.В. Столин).
3. Методика «Кинетический рисунок семьи» (КРС) - модификация Р. Бернса и С. Кауфмана.

По итогам проведенного исследования мы получили следующие результаты:

1. Для диагностики межличностных отношений младших школьников мы использовали методики «Два домика». (И. Вандвик и П. Экбланд).

Полученные результаты показывают, что 24% детей (5 человек) имеют статус «отверженных», 12% (2 человека) – статус «изолированных». Характеристика непопулярных детей раскрывается сверстниками через описание негативных форм поведения: «дерётся», «обзывается», «не слушается», «всё ломает» и пр. В группу «изолированных» школьников попадают часто болеющие дети.

Основная часть группы состоит из «предпочитаемых» ребят - 49% детей (10 человек), которые по наблюдениям учителя проявляют активность, могут быть как в одиночестве, так и с небольшой подгруппой сверстников. Популярных детей («звезды») в коллективе школьников не более 15% (3 человека).

Из наблюдений учителей видно, что именно такие «звёзды» активно привлекают окружающих детей к своим действиям, с удовольствием откликаются на инициативу сверстников, дружелюбно ко всем относятся.

2. С целью выявления в семьях школьников особенностей детско-родительских взаимоотношений был проведен опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина.

Таблица 1 – Результаты диагностики родительского отношения матерей к младшим школьникам по опроснику родительского отношения Варга А.Я., Столина В.В.

Параметры по шкалам	Отношение матерей к детям	
	%	Кол-во испытуемых
Принятие-отвержение	35	7
Социальная желательность	25	5
Симбиоз	10	2
Гиперсоциализация	25	5
Маленький неудачник	5	1

Как видно из данных, представленных в таблице, тип родительского отношения «Принятие-отвержение» был выявлен у 35% матерей. Родители с этим типом отношения к детям, предпочитают демонстрировать, что им нравится их ребенок таким, какой он есть, они уважают индивидуальность своего ребенка, симпатизируют ему, они стремятся проводить много времени вместе с ребенком, одобряют его интересы и планы.

Тип родительского отношения «Образ социальной желательности поведения» был выявлен у 25% матерей. У этой части родителей преобладает кооперация со своим ребенком. Родители с этим типом отношения заинтересованы в делах и планах своего ребенка, стараются во всем ему помочь, сочувствуют ему.

Тип родительского отношения «Симбиоз» был выявлен у 10% матерей. Эта часть родителей стремится к симбиотическим отношениям со своими детьми, они ощущают себя с ребенком единым целым, стремятся удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни.

Тип родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» был выявлен у 25% матерей. Эта категория родителей относится к своему ребенку с позиций авторитаризма, пытаясь контролировать во всем ребенка.

Тип родительского отношения «Маленький неудачник» был выявлен у 5% матерей. У этой части родителей имеются стремления инфантилизировать своего ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность.

3. Далее представим результаты диагностики семейных отношений детей младшего школьного возраста и их родителей по «Кинетическому рисунку семьи» (КРС) - модификация Р. Бернса и С. Кауфмана.

В соответствии с результатами анализа рисунков и опроса детей, у большинства из них в семье – у 90%, преобладает положительное отношение ребенка к членам семьи. Также, судя по полученным данным, у 80% детей есть не удовлетворенная потребность в контактах с родителями, хотя при этом у 70% детей на своих рисунках родители отличаются гиперопекой.

Также было установлено, что у 60% детей родители авторитарны. При этом 40% детей на своих рисунках отмечают направленность на них конфликтности их родителей, и 35% детей показывают на эмоционально-зависимые отношения родителей с ребенком.

30% детей отмечают на своих рисунках в семейных взаимоотношениях попустительство своих родителей, и 25% детей указывают на эмоционально-отвергающие отношения родителей. Также 25% детей на своих рисунках указали на гипоопеку родителей, 15% детей конфликтны в отношении членов семьи, 10% детей отрицательно относятся к членам семьи, и имеют потребность в избегании контакта с родителями.

Далее, с помощью метода корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмана (R) была изучена взаимосвязь статусного положения в учебной группе младших школьников с типом детско-родительских отношений.

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь:

- между принятием-отвержением матерей и статусным положением в группе (0,54; 99% - высокосignificанная корреляционная связь),

- между социальной желательностью матерей и статусным положением в группе (0,45; 95% - – значимая корреляционная связь),

- между показателем положительного отношения ребенка к членам семьи и статусным положением в группе (0,55; 99% - высокосignificанная корреляционная связь),

- между показателем потребности ребенка в контактах с родителями и статусным положением в группе (0,45; 95% - – значимая корреляционная связь),

- между показателем гиперопеки родителей и статусным положением в группе (0,46; 95% - – значимая корреляционная связь).

Эта взаимосвязь показывает, что вышеуказанные показатели будут влиять на формирование статуса школьников в группе.

- Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь:
- между гиперсоциализацией матерей и статусным положением в группе (-0,41; 95%),
 - между показателями потребности ребенка в избегании контакта с родителями ((-0,51; 99%),
 - авторитарность родителей и статусным положением в группе (-0,70; 99%).

Эта взаимосвязь показывает, что проявление вышеуказанных показателей у матерей будет негативно влиять на формирование статуса в группе, ребенку будет сложно выстраивать межличностные отношения.

Таким образом, результаты исследования показали, что в детском возрасте на формирование статуса ребенка в группе сверстников оказывают очень большое влияние особенности внутрисемейных отношений, в частности, отношение матерей к своим детям. Так, можем сделать вывод о том, что проблема семейных взаимоотношений приобретает все большую актуальность для дальнейших исследований.

Библиографический список:

1. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребенка раннего возраста / под ред. Л.В. Токарской: коллективная монография. Екатеринбург, 2019. 206 с.
2. Димке М.В. Исследование межличностных отношений детей в группе // Форум молодых ученых. 2023. №6(82). С. 200-203.
3. Николаева Н. В. Межличностные отношения со сверстниками младших школьников с различной успеваемостью // Научные исследования высшей школы: сборник статей III Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 212-214.
4. Ступакова Л. В., Ильинский В. В., Масанова М. Д. Влияние семьи на социализацию ребенка // Молодой ученый. 2015. № 8 (88). С. 860-865.

Сведения на авторах:

Шатунова Наталья Алексеевна, студент, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», гор. Йошкар-Ола, Российская Федерация, e-mail: shatunova_natalya85@mail.ru

Шишкина Ольга Викторовна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики, АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», г. Йошкар-Ола, Российская Федерация.

Сборник статей по материалам
XIV Всероссийской научно-практической конференции

**«ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ В КОНТЕКСТЕ
СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»,**

г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл
30 июля 2024 года

*За содержание, цитирование, использование графического материала
юридическую ответственность несут авторы статей*

Статьи печатаются в авторской редакции

Материалы опубликованы 28.08.2024 г.

Адрес редакции и издателя:
424007, г. Йошкар-Ола, ул. Прохорова, 28
телефон/факс: 8-8362-63-56-40
e-mail: konf_mosi@mail.ru, rector@mosi.ru

Подписано в печать 28.08.2024
Формат 60*80 1/16. Бумага офсетная. Усл. печ.л. 9,88
Тираж 40 экз. Заказ № 23474

Отпечатано с оригинал-макета в ООО «Принтекс»
424000 Россия, Республика Марий Эл, гор. Йошкар-Ола,
ул. Суворова, д. 15А, тел: 8(8362) 38-56-56