

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ»

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник научных статей по материалам
XI международной научно-практической конференции
23-24 декабря 2021 года

Часть 2

г. Йошкар-Ола
2021

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ОТКРЫТЫЙ СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ»



**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Сборник научных статей по материалам
XI международной научно-практической конференции
23-24 декабря 2021 года

Часть 2

Йошкар-Ола
2021

УДК 37.015.3
ББК 88.4/5
П 86

Печатается по решению Ученого Совета АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт» (Протокол № 6 от 23.12.2021)

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

Ответственный редактор сборника – канд. филол. наук О.Г. Купцова

Рецензенты:

Блинова М.Л., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
Палагина Н.И., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
Кондратенко И.Б., канд. пед. наук, доцент
АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт»

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, доц. Баланчук О.Е., канд. биол. наук Григорова Е.В., канд. пед. наук, доц Козина И.Б., канд. пед. наук, доц. Галиахметов Р. М.

П86 Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник научных статей по материалам XI Международной научно-практической конференции (23-24 декабря 2021 года): в 2-х ч. / под ред. И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. – Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2021. – Ч. 2. – 292 с.

Сборник научных статей «Психологическое сопровождение образования: теория и практика» издан по материалам XI Международной научно-практической конференции, проводимой на базе Межрегионального открытого социального института 23-24 декабря 2021 г. В сборник вошли статьи преподавателей, педагогов-психологов, аспирантов, магистрантов и студентов средних и высших учебных заведений, педагогических работников образовательных учреждений Российской Федерации, Донецкой Народной Республики и Республики Беларусь.

Представленные материалы посвящены актуальным проблемам психологического сопровождения образования и основаны на оригинальном исследовательском опыте авторов.

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

УДК 37.015.3
ББК 88.4/5
© Межрегиональный открытый
социальный институт, 2021

Содержание

<i>Арутюнян С.С., Матвеева Н.В., Карандаева Т.А.</i> Обучение пространственной ориентировке детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	8
<i>Баланчук О.Е.</i> Формирование ключевых компетенций обучающихся с учетом системно-деятельностного подхода в образовании (г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл).....	11
<i>Басманова А.В., Карандаева Т.А.</i> Исследование причин недоразвития навыков общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)	18
<i>Беляева Ю.В., Ушакова Н.Е.</i> Формирование образа профессии у будущих специалистов сферы социального обслуживания (г. Сыктывкар, Российская Федерация).....	23
<i>Бессонова О.А., Лунова Е.О., Каменева С.А.</i> Современное психологическое образование: проблематика и особенности (г. Липецк, Российская Федерация).....	29
<i>Борисова Е.Ю., Мамонтова Ю.А.</i> Особенности развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	33
<i>Бугрова М. А.</i> Проблема социального интеллекта в психологии (г. Саратов, Российская Федерация).....	37
<i>Ващенко А. С.</i> Взаимосвязь виктимного поведения и уверенности в себе у студентов (г. Гомель, Республика Беларусь).....	42
<i>Верталь И.С.</i> Доверие в межличностном общении и эмоциональное самораскрытие в юношеском возрасте (г. Гомель, Республика Беларусь)	47
<i>Войтко О.К.</i> Системно-деятельностный подход в образовательном процессе подготовки будущих психологов (г. Минск, Республика Беларусь).....	52
<i>Герьятович Д. С.</i> Социально-психологическая адаптация старшеклассников из неблагополучных семей (г. Гомель, Республика Беларусь).....	56
<i>Гусакова Т.М.</i> От информатизации к информационному обществу (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	60
<i>Домрачева М.А.</i> Профилактика эмоционального выгорания педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ментальные нарушения (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	64

<i>Журавлева А.Е., Ракович М.И.</i> Стиль семейного воспитания в современных семьях глазами подростков (г. Гомель, Республика Беларусь).....	68
<i>Журомская Т.И.</i> Клиповое мышление у современных дошкольников: теоретический аспект (г. Брест, Республика Беларусь).....	73
<i>Загайнов И.А., Купцова О.Г., Баланчук О.Е.</i> Психологические особенности межличностных взаимоотношений в женском коллективе (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	78
<i>Зайцева А.С.</i> Роль пессимистического стиля атрибуции в возникновении психосоматических заболеваний у студентов (г. Гомель, Республика Беларусь).....	86
<i>Заранко И.А.</i> Роль эмоционального интеллекта в развитии способностей социального взаимодействия (г. Брест, Республика Беларусь).....	90
<i>Земсков К.Е.</i> Психолого-педагогическое сопровождение в формате индивидуального подхода в обучении игре на гитаре как фактор развития музыкальных способностей, гармонизации эмоционального состояния, роста самооценки детей ГБОУ ДО РМЭ «Дворец творчества детей и молодежи» (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	94
<i>Иванов А.А., Исембаев С.В.</i> Как физические упражнения влияют на психическое здоровье человека? (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	98
<i>Каешко М.Н., Крутолевич А.Н.</i> Особенности взаимодействия в созависимой семье (г. Гомель, Республика Беларусь).....	101
<i>Койныш А.А., Приходько Е.В.</i> Принципы проведения психологического консультирования с учащимися, страдающими от домашнего насилия (г. Гомель, Республика Беларусь).....	105
<i>Конончук М.С.</i> Проблемы развития личности в подростковом возрасте (г. Брест, Республика Беларусь)	108
<i>Крейдич Д.И.</i> Особенности психоэмоционального состояния учащихся (г. Брест, Республика Беларусь).....	111
<i>Крейдич Е.В.</i> Формирование коммуникативных умений у младших школьников (г. Брест, Республика Беларусь).....	115
<i>Кузнецова Е.Н., Хилько (Швецова) О.В.</i> Соблюдение личных границ субъектов образовательного процесса как условие личной безопасности (г. Ставрополь, Российская Федерация).....	118
<i>Лазуркина А.Н., Заболотских О.П.</i> К вопросу психологического консультирования родителей в рамках психологического сопровождения детей шестого года жизни с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	123

<i>Левонюк В.И.</i> Формирование коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности (г. Брест, Республика Беларусь).....	127
<i>Липская А.А.</i> Психологическая безопасность в цифровом пространстве детей дошкольного возраста (г. Брест, Республика Беларусь).....	131
<i>Лупекина Е.А., Удодова К.В.</i> Особенности внимания младших школьников с нарушением речи (г. Гомель, Республика Беларусь).....	134
<i>Маленова А.Ю., Потапова Ю.В.</i> Анализ сленговых обозначений эмоций в интернет-общении студенческой молодежи (г. Омск, Российская Федерация).....	139
<i>Манкова М.В., Проненко Е.А.</i> Смысловые центрации студентов первого курса университета (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация)	145
<i>Маренова К.В., Борисова Е.Ю.</i> Дисфония как фактор нарушения социализации детей с речевой патологией (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)	149
<i>Медведева М.Н.</i> Социальные сети и психическое здоровье подростков (г. Могилев, Республика Беларусь).....	153
<i>Мельникова А.В.</i> Проблема социальной тревоги у студентов вузов (г. Гомель, Республика Беларусь).....	157
<i>Меремьянин Н.Н., Меремьянина А.И.</i> Толерантность как важный аспект оценки качества инклюзивного образовательного процесса (г. Липецк, Российская Федерация).....	161
<i>Михайлова Н.В., Карандаева Т.А.</i> Проблема развития навыков общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в игре (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация)	167
<i>Морозова В.В.</i> Смыслжизненные ориентации студентов юношей и девушек (г. Гомель, Республика Беларусь).....	171
<i>Мурашко Е. А.</i> Психолого-педагогическая поддержка лидеров волонтерского движения: практика реализации (г. Могилев, Республика Беларусь).....	176
<i>Наливайко А.А.</i> Психолого-педагогические аспекты тревожности у студентов вуза (г. Гомель, Республика Беларусь).....	181
<i>Наумчик В. Н.</i> Детское дошкольное учреждение и перспектива профессиональной успешности специалиста (г. Минск, Республика Беларусь).....	185
<i>Нестерова А.М.</i> Совершенствование профессиональной деятельности педагога как важный фактор повышения качества специального образования (г. Липецк, Российская Федерация).....	190
<i>Норкина Е.Л., Семеева Н.Л.</i> Особенности развития слоговой структуры слова у детей с задержкой психического развития 6-7 лет (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	193

Орленко Н.Р., Приходько Е.В. Влияние самооценки на формирование девиантного поведения у воспитанников интернатных учреждений (г. Гомель, Республика Беларусь).....	199
Погребная О.С. Формирование идентичности подростков как условие профилактики суицида (г. Ставрополь, Российская Федерация).....	205
Приходько Е. В., Туркова Т.В. Сказкотерапия как коррекция детских страхов (г. Гомель, Республика Беларусь).....	211
Приходько Е.В., Журавенко И.И. Факторы, способствующие возникновению эмоционального выгорания у медицинских работников (г. Гомель, Республика Беларусь).....	217
Равина А.Г., Крутолевич А.Н. Психолого-педагогические условия изучения самооценки и ее влияния на самовоспитание в подростковом возрасте (г. Гомель, Республика Беларусь).....	224
Разуменко Е.С. Социальный интеллект как предиктор жизненной успешности (г. Гомель, Республика Беларусь).....	230
Репенко М.С., Устинова Н.В. Особенности динамики тревожности и самооценки подростков, обучающихся в условиях дистанционного обучения (г. Донецк, Донецкая Народная Республика).....	235
Русинова Ю. А., Карандаева Т. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекции дисграфии у младших школьников с нарушением слуха (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	241
Скрипкина А.Н. Проблемы семейного воспитания в развитии российского начального образования (г. Липецк, Российская Федерация).....	245
Смирнова Е.М. Взаимодействие семьи и техникума как основополагающая профилактики социально опасного поведения обучающихся (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	249
Терехова Т.П. Психологические проблемы качества образовательного процесса на уроках русского языка (г. Липецк, Российская Федерация)	252
Фархутдинова Ю.Н., Дьякова Я.А. Психологические проблемы внедрения информационных технологий в образовательный процесс (г. Донецк, Донецкая Народная Республика)	258
Федосеева М.З., Хайбрахманов А.А. Актуальные психологические проблемы в образовании (г. Йошкар-Ола, Российская Федерация).....	262
Финькевич Л.В., Бондарь Н.П. Опыт разработки и использования интерактивного электронного учебно-методического комплекса «Конфликтология» (г. Минск, Республика Беларусь).....	265
Хацкова И.А. Психологические аспекты эскапизма (г. Гомель, Республика Беларусь).....	270

<i>Чеботарева С. В.</i> Медиапроект Психологической службы вуза по профилактике аддиктивного поведения студентов как средство формирования культуры здорового образа жизни (г. Нижний Новгород, Российская Федерация).....	274
<i>Шутова Н.В., Курзюкова Ю.Ф.</i> Агрессивные проявления студентов как показатель их ментального здоровья (г. Нижний Новгород, Российская Федерация).....	280
<i>Шутова Н.В., Щербакова Е.С.</i> Особенности копинг-поведения будущих психологов на начальном этапе обучения (г. Нижний Новгород, Российская Федерация).....	286

Арутюнян С.С., студент
srbuisrbui@mail.ru

Матвеева Н.В., студент
nadezda31707@gmail.com

Карандаева Т.А., кан. пед. наук, доцент
кафедра специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»,
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

**Обучение пространственной ориентировке детей
младшего школьного возраста с нарушениями зрения**

**Teaching spatial orientation to children of primary school age
with visual impairments**

Аннотация. Данная статья раскрывает основные аспекты обучения и воспитания детей с нарушениями зрениям навыкам пространственной ориентировки. Уделяется внимание значимости пространственной ориентировки для социальной адаптации и интеграции детей, имеющих нарушения зрения. Анализируются полисенсорные возможности ребенка в восприятии пространства.

Ключевые слова: ориентировка в пространстве, дети с нарушением зрения

Abstract. This article reveals the main aspects of teaching and educating children with visual impairments spatial orientation skills. Attention is paid to the importance of spatial orientation for social adaptation and integration of children with visual impairments. The polysensory possibilities of the child in the perception of space are analyzed.

Keywords: orientation in space, children with visual impairment

Пространственная ориентировка значительным образом влияет на социальную адаптацию и интеграцию в общество детей, имеющих нарушениями зрения. Именно навык ориентировки в пространстве делает ребенка независимым от окружающих, придает самостоятельность передвижениям. Трудности же пространственной ориентировки могут возвращать в ребёнке неуверенность, интровертность, чувство малоценности и одиночества.

Пространственная ориентировка - достаточно сложный процесс, правильность формирования которого зависит от вмешательства специалистов. Неумение ориентироваться в пространстве зачастую является одной из причин низкого уровня социальной адаптации ребенка с нарушениями зрения. Может привести его к одиночеству, самоизоляции, к нарушениям формирования личности.

Глубокие нарушения зрения ограничивают двигательную активность ребенка, отрицательно влияют на формирование у него пространственных представлений и развитие навыков пространственной ориентировки. Ограниченность, однотипность пространства могут вызвать недостаточность чувственного опыта. Не получая должным образом чувственных впечатлений, ребенок сужает возможности полисенсорного восприятия окружающего мира.

Акулова Т. Н. так же обращает внимание на необходимость полисенсорного развития детей с нарушениями зрения: «Отсутствие у детей с нарушениями зрения отчетливых зрительных образов и пространственной ориентировки влияет на формирование социального опыта ребенка. Поэтому необходимо стимулировать функциональное развитие всех органов чувств» [1].

Так, ребёнок с нарушениями зрения, который передвигается привычным маршрутом, но не акцентирует внимание на деталях, на то, что он при этом чувствует, слышит, ощущает, - значительно труднее воспроизводит в памяти пройденный путь, допускает ошибки в описании деталей маршрута, путает некоторые факты. Такому ребёнку сложнее даётся описание природы или городского пейзажа. Уже при поступлении в школу дети с нарушениями зрения должны понимать значения предлогов, уметь ориентироваться на листе бумаги и в схеме собственного тела.

В школе занятия по ориентировке с каждым ребенком необходимо проводить индивидуально. Благодаря этому педагог имеет возможность осуществить индивидуальный подход к каждому ребенку в зависимости от особенностей его нарушения.

Детей, имеющих ослабленное зрение, необходимо научить пользоваться оптическими приборами (лупами, биноклями, моноклями), а также познакомить с правилами хранения этих приборов.

Очень важно уделять внимание общению незрячих и слабовидящих детей со зрячими, поскольку им часто приходится прибегать к обращению к прохожим за помощью, научить ребенка обращаться к прохожим с помощью вежливых слов и просьб.

В самом начале обучения учащегося следует знакомить с формой класса, в котором он находится, с предметами, находящимися вокруг него (парты, окна, шкафы, доска, двери). Ребенок учится находить предметы в классе, доходить от шкафов к доске, от доски к дверям, от дверей к окнам – исследует помещение.

При обучении ребёнка ориентировке очень важно отрабатывать у него умение сохранять направление движения и выполнять повороты. Это крайне важно, так как благодаря данному навыку ребёнок не сойдет с маршрута.

После освоения обучающимися ориентировки в помещении класса, необходимо перейти к обучению ориентировке по школе. Стоит учитывать и то, что прежде чем начинать учить ориентировке в каком-либо помещении или участке, для ребёнка строят модель этого помещения и этой местности, обучают самостоятельному построению схем и их чтению. После изучения модели местности, ребенок применяет полученные знания на практике.

У ребёнка с глубокими нарушениями зрения необходимо развивать осязание, слуховое восприятие, речь. Осязание незрячих детей играет большую роль в определении формы, размера, температуры предметов, даёт представление об их пространственном расположении.

Осязание детей с глубокими нарушениями зрения может быть опосредованным. Ребенка необходимо научить осязать подошвой ног поверхность пола, земли, дороги, чувствовать положение своего тела в пространстве. Важной составляющей в обучении пространственной ориентировке является умение пользоваться тростью. Осязание тростью должно быть активным. Для этого необходимо научить ребёнка удерживать трость в одной руке, а другой рукой совершать обследующие движения. Обучающийся должен знать все основные приёмы работы с тростью (диагональный, маятниковый, скольжения и «укороченной трости»). Это необходимо для того, чтобы ребёнок мог воспользоваться приёмом наиболее удобным в той или иной ситуации, например, в переполненном автобусе ребёнку наиболее удобно использовать приём «укороченной трости», дабы не представлять угрозу окружающим и не подвергать опасности себя.

Карандаева Т. А. говорит о чрезвычайной важности слухового восприятия на развитие пространственной ориентировки: «По звукам слепые и слабовидящие дети могут определить многие предметные и пространственные свойства окружающей среды. При достаточной тренировке дети могут по звуку локализовать его источник, установить, находится ли звучащий предмет в

покое или движении, и даже определить скорость и направление его движения» [3. с. 53].

Л. А. Бойко утверждает: «В обучении слепых детей необходимо устанавливать связи между объектами, воспринимаемые осязанием, и их звуковой характеристикой. Это позволит незрячим детям выделить звуки как сигнальные признаки предметов и явлений окружающего мира и применять эти навыки в практической деятельности» [2].

Таким образом, главной задачей тифлопедагогов является развитие у детей с нарушениями зрения навыков полисенсорного восприятия окружающего мира, использования остаточного зрения вкупе со слуховым восприятием, осязанием, обонянием и речью, а также использованием трости.

Библиографический список:

1. Акулова Т. Н. Специфика работы педагога-психолога с детьми с нарушением зрения. Научное мнение. 2018г. №4. С. 50-53.
2. Бойко Л. А. Развитие пространственной ориентировки у незрячих дошкольников. 2018. URL: <https://vk.com/away.php?utf=1&to=https%3A%2F%2Fnsportal.ru%2Fdetskii-sad%2Fkorreksionnaya-pedagogika%2F2018%2F11%2F15%2Frazvitie-prostranstvennoy-orientirovki-u-detey-s> (дата обращения 18.11.2021)
3. Карандаева Т. А. Основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие. Йошкар-Ола, 2013. 172 с.

*Баланчук О.Е., к.филол.н., доцент, декан
факультет экономико-правового и
психолого-педагогического образования
АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт»
balanchuk.1976@mail.ru
г. Йошкар-Ола, Россия*

**Формирование ключевых компетенций обучающихся
с учетом системно-деятельностного подхода в образовании**

**Formation of key competencies of students taking
into account the system-activity approach in education**

Аннотация. В статье представлены теоретические основы изучения проблемы формирования компетенций обучающихся как результата внедрения системно-

деятельностного подхода в образовании, одним из условий реализации которого являются принципы преемственности и непрерывности образования.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, институты социализации, социокультурные вызовы

Abstract. The article presents the theoretical foundations of studying the problem of the formation of students' competencies as a result of the introduction of a system-activity approach in education, one of the conditions for the implementation of which are the principles of continuity and continuity of education.

Keywords: competencies, competence approach, institutions of socialization, socio-cultural challenges

На протяжении последних 20 лет общественная ситуация в России, как, в принципе, и во всем мире, испытывает серьезные изменения, связанные с влиянием факторов информатизации, убыстрения темпа технологических изменений, растущей конкурентности, преобладания материальных ценностей над духовным самосознанием личности.

С одной стороны, данные факторы повлияли на формирование новой картины мира с его культурной и исторической открытостью, человеческой активностью и мобильностью во всех сферах деятельности, расширением информационного пространства, что предоставляет личности новые, порой, уникальные возможности для проявления себя во всех сферах жизни (профессиональной, общественной, семейной (личной) и т.д.).

С другой стороны, именно указанные выше факторы создали целый ряд рисков, негативно влияющих на процесс социализации. Среди наиболее существенных можно выделить следующие:

под влиянием процессов глобализации и информатизации оказалась разрушенной сложившаяся за десятилетия система воспитания, в связи с чем начались процессы, изменяющие концептуальные основы целого ряда социальных институтов (прежде всего, семьи и системы образования);

открытость и расширение информационного пространства акцентировали проблемы отсутствия информационной культуры человека и неумения рефлексии огромного потока информации, что явилось серьезной причиной для активизации различных форм деструкции, особенно в детской и подростковой средах: убыстрение темпа технологических изменений стало ключевым условием формирования нового поколения (согласно «теории поколений»), которое принципиально отличается от предыдущих, что усиливает степень

«поколенческого конфликта» и ведет к разрушению преемственности во всех областях человеческой деятельности.

Данные факторы явились серьезными вызовами для основных институтов социализации, в особой степени – для системы образования. В частности, изменение функциональной концепции семьи, преимущественно связанное «с ростом участия женщин в занятости и ослаблении их традиционной роли хранительницы очага» [1, с. 6], повысило ответственность образовательных институтов не столько за уровень полученных детьми предметных знаний, сколько за их социализацию в условиях активно меняющегося мира.

В результате под влиянием современных вызовов приоритеты системы образования активно смещаются в сторону формирования «ответственных граждан, хорошо подготовленных к жизни и работе в обществе...», а также умений «решать проблемы и аналитически мыслить, креативность, гибкость, мобильность и предпринимательство».

Одним из первых шагов к концептуальному изменению подходов к результатам образования стало введение компетентного подхода. В настоящее время понятие «компетенция» используется наряду с понятиями «знания, умения, навыки» как показатели результата образовательной деятельности.

Активизация компетентного подхода в международной системе образования, в которую в настоящее время включена и российская система, сформировала его теоретические основы.

Первоначально понятие «компетентность» воспринималось по сути как синоним «умений и навыков», что проявлялось в отсутствии четкого разграничения их сущностных характеристик. В частности, в отчете Европейской комиссии 2001 г. «Конкретные предстоящие задачи образования и обучающих систем» к ключевым компетенциям относили умение читать, писать и считать [1, с. 50]. В 1994 году М. Романвиль подчеркнул актуальность использования термина «компетентность» для обозначения «способности выполнять какое-либо трудовое действие»; Филипп Перенуд в 1997 году – как «оспособление человека для мобилизации, использования и интегрирования приобретенных знаний в контексте сложных, разнообразных и непредсказуемых ситуаций»; Франц Эммануэль Вайнерг, проанализировав в 2001 году многообразие имеющихся на тот момент определений, сформулировал понятие как «специализированную систему способностей и умений, необходимую для достижения конкретных целей» [1, с. 50].

В Федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» понятие «образование» формулируется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [2, с. 4].

Как можно увидеть, нормативно компетенция декларируется как один из результатов образовательного процесса наравне со знаниями, умениями, и навыками, приобретая при этом контекстуальное значение, приближенное к ценностным ориентирам, профессиональному и личностному самоопределению человека.

Компетентностный подход выходит за рамки простой передачи предметных знаний, информирования о формах и содержании предмета как научной дисциплины. Процесс формирования компетенции, во-первых, должен учитывать интересы общества с учетом конкретного историко-культурного этапа его развития, а во-вторых, способствовать личности, с одной стороны, ее самоопределению, а с другой – успешного «включения» в процесс социального взаимодействия.

Таким образом, основными принципами (концептуальными сущностями) ключевых компетенций являются:

- 1) универсальность, обусловленная фактом полезности для всех членов общества;
- 2) соответствие эстетическим, экономическим и культурным ценностям и традициям общества с учетом особенностей конкретного историко-культурного этапа развития;
- 3) обеспечение функциональности личности в социальной среде (в различных сферах деятельности).

Иными словами, компетенция не может сводиться к уровню предметных знаний и даже к способу их применения: целесообразно рассматривать компетенцию как «способность решать определенного рода проблемы в той или иной сфере человеческой жизни, предполагающая наличие у человека необходимых для решения этих проблем знаний, умений, опыта» [3, с. 6].

В 2010-е годы в российской системе образования активизировался процесс оформления компетенций и их конкретизация. В качестве общих

компетенций обозначились: коммуникативные компетенции, мобильность в решении проблем, лидерские качества, умения учиться и работать в команде. Особое внимание уделяется:

во-первых, личностным компетенциям (мотивация, креативность, самооценка, ответственность, инициативность и т.д.);

во-вторых, межличностным компетенциям, «обеспечивающим эффективную интеграцию индивида в общество <...>, а также его способность обеспечить себе эффективную занятость»;

в-третьих, компетентностям в области информационно-коммуникационных технологий и иностранных языков;

в-четвертых, компетенциям, относящимся к основам научных знаний и технологий, овладение которыми обеспечивает успешность в обучении и дальнейшую профессиональную эффективность.

Естественным представляется, что основа компетенций должна формироваться в процессе получения общего среднего образования, с учетом предпосылок на уровне дошкольного и начального образования, с дальнейшим оформлением в общекультурные и профессиональные компетенции в рамках среднего и высшего профессионального образования. Данный подход четко прослеживается в Федеральных государственных образовательных стандартах. Так, в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного, начального, общего основного и общего среднего образования понятие «компетенции» в качестве результатов обучения не используется, при этом их содержание отражается в формулировках личностных (включающих «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личные и гражданские позиции в деятельности, антикоррупционное мировоззрение, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме») и метапредметных («...освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками. Способность к построению индивидуальной образовательной

траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности» [4] результатов.

Понятие «компетенция» в качестве нормативного термина получает разъяснение только в Федеральных государственных образовательных стандартах профессионального образования [5], в том числе посредством их типологизации: общекультурные; универсальные; общепрофессиональные; профессиональные.

Таким образом,

1) компетенция не связана с личностными качествами человека, не ограничивается узкоспециальными знаниями – приоритетным выступает ее практикоориентируемый характер, направленный на успешную социализацию личности, ее самоопределение и, как результат, эффективную профессиональную деятельность;

2) компетентностный подход в настоящее время получил серьезное научно-теоретическое обоснование (как междисциплинарный термин: педагогический, психологический, социологический и философский термин) и урегулирован в рамках нормативного поля (ФЗ «Об образовании», ФГОС).

Однако практическая реализация процесса формирования компетенций, особенно на уровне школьного образования, часто остается на уровне его декларирования.

В качестве основных проблем видятся следующие:

1. Фрагментарность процесса: формирование компетенции в ее социокультурном контексте, преимущественно, замыкается рамками воспитательной деятельности, которая как правило сводится к набору воспитательных мероприятий. В свою очередь предметная область сводится к «научению», передачи теоретических знаний. В результате на уровне школьного образования, особенно в период подготовки к ОГЭ и ЕГЭ как основным формам проверки уровня полученных обучающимися знаний, приоритеты смещаются в сторону знаниями подхода.

2. Содержание образования не связано с реальной жизнью вне школьных занятий: теоретизация получаемых знаний, отсутствие понимания их практической значимости не позволяет обучающемуся перенести их в конкретную жизненную ситуацию, обеспечив тем самым их применение.

3. Остается открытой проблема преемственности в формировании ключевых компетенций на разных уровнях образования: как отмечалось выше, в ФГОСах присутствует указание на формирование компетенций как закономерного процесса «предпосылки формирования компетенций –

личностные и метапредметные результаты – собственно компетенции». Подобная последовательность закономерна, так как формирование компетенции – это непрерывный процесс, измерение которого весьма условно, так он имеет отсроченный результат. Однако в практической деятельности на каждом уровне образования процесс формирования ключевых компетенций начинается заново.

4. При понимании компетенций и их сущности возникает вопрос: можно ли обучить компетенциям или человек должен сам их сформировать в рамках получаемого им опыта социального взаимодействия. Не вызывает сомнений, что основной опыт социального взаимодействия ребенок получает в семье и школе. Именно этот опыт и должен стать основой для получения компетенций. Но если для ребенка процесс формирования основ компетенций должен проходить ненавязчиво, то взрослый как субъект образовательного процесса должен осознавать свои действия с позиции их результативности.

5. Активное развитие технологий, информатизация, повышение конкурентоспособности спровоцировало и продолжает усиление «поколенческого конфликта», который проявляется, в том числе, в разном уровне овладения ключевыми компетенциями: в частности, ряд компетенций, которые активно «усваиваются» детьми, оказываются затруднительными для педагогов и родителей (в частности, информационно-техническая компетентность, мобильность в социуме, готовность к изменениям в профессиональной деятельности). В результате возникает «конфликт», обусловленный мировоззренческим разрывом, нежеланием взрослых и опытных людей принимать реальность обучающихся. Компетентность может быть успешно сформирована только в том случае, если ее владеют все субъекты образовательного процесса.

Таким образом, несмотря на активное внедрение понятия «компетенции» как одного из результатов образования, остается актуальным вопрос интеграции формирования компетенций в образовательный процесс. Условиями подобной интеграции являются:

1) совершенствование содержания образовательного процесса и методических подходов к нему;

2) процесс овладения компетенциями должен рассматриваться с учетом непрерывности и преемственности образования;

3) носителями компетенций должны быть все участники образовательного процесса, что требует пересмотра содержания педагогического профессионального образования уже на этапе получения

высшего образования с учетом его практической ценности и применения результатов обучения в условиях реальной школы.

Библиографический список:

1. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Современные международные тенденции развития общего образования. М.: Логос, 2014. 127 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: тексты с изм. 2018 г. М.: Эксмо, 2018. 224 с.
3. Гусакова Т.М., Баланчук О.Е., Красильникова В.А. Концепция развития воспитания в системе образования Республики Марий Эл на 2012-2020 годы / под общ.ред. Г.Н. Швецовой. Йошкар-Ола: ГБОУ ДПО С «Марийский институт образования», 2012. 18 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: fgos.ru (дата обращения: 21.10.21)
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: fgos.ru (дата обращения: 21.10.21).

*Басманова А.В., студент
Карандаева Т.А., к. п. н., доцент
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
anastasiabasmanova5@gmail.com
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

**Исследование причин недоразвития навыков общения
детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения**

**The study of the causes of underdevelopment of communication skills
of older preschool children with visual impairments**

Аннотация. Статья посвящена исследованию причин и особенностей нарушения общения дошкольников с нарушениями зрения. Представлены результаты экспериментального исследования процесса формирования общения на основе развития зрительного восприятия и расширения представлений об окружающем мире. Рассматриваются причины нарушений общения.

Ключевые слова: общение, дети с нарушениями зрения, межличностные отношения

Abstract. The article is devoted to the study of the causes and characteristics of communication disorders in preschoolers with visual impairments. The results of an experimental study of the process of communication formation based on the development of visual perception and expansion of ideas about the world are presented. The reasons for communication disorders are considered.

Keywords: communication, children with visual impairments, interpersonal relationships

Общение является основным средством социализации индивида. «Оно не сводится только к передаче информации, трансляции форм культуры и совместной деятельности людей, а может включать всю осознаваемую глубину сопричастности людей, претворяемой через взаимное обогащение субъектов общения» [3, с. 22].

Общение играет большую роль во всех видах деятельности. Дети с нарушением зрения, также как и дети без патологий зрения, перенимают общественный опыт с помощью контактов с людьми.

Наблюдая за детьми в детском саду в качестве учителя-тифлопедагога старшей группы детей с нарушением зрения и беседуя с родителями, мы выяснили, что трудности общения у детей проявляются в двух аспектах. Это общение между собой, общение между ребенком и родителями.

В процессе психолого-педагогического обследования детей с нарушениями зрения мы выявили, что дети имеют проблемы в общении с окружающими. Особенности навыков общения заключаются в следующем: недоверие к окружающим людям, возникновение тревожности, трудности в установлении контактов с людьми и поддержки процесса общения.

К старшему дошкольному возрасту у ребенка формируются внеситуативно-личностная форма общения, когда у ребенка появляется потребность во взаимопонимании и сопереживании. В это время ребенком управляют личностные мотивы коммуникации [1].

Следует отметить, что после четырех лет дошкольник выбирает себе в партнеры по общению чаще сверстника, чем взрослого человека, воспитателя или родителей.

В современной литературе, в работах тифлологов (Л. И. Солнцева, А. Г. Литвак, Л. И. Плаксина, В. З. Денискина) мы нашли подтверждения выводам, о том, что дети с нарушением зрения имеют недостатки навыков общения.

«Общение представляет собой познание человека человеком. В процессе общения человек самоопределяется, обнаруживает свои психологические свойства и особенности характера. Общение способствует формированию и развитию способностей человека, служит средством приобретения знаний и навыков культурного поведения, является основным средством воспитания и социализации» [4, с.171].

Межличностные отношения человека начинают развиваться в детском возрасте. С рождения ребенок взаимодействует с людьми и обменивается информацией.

“Общение способствует формированию и развитию способностей человека, служит средством приобретения знаний и навыков культурного поведения, является основным средством воспитания и социализации. Сформировать навыки общения можно только в самом процессе общения” [3, с. 171].

При нарушенном зрении или его отсутствии дошкольник совсем не видит или частично не видит жесты и эмоции собеседника, поэтому он не использует невербальные средства. Невербальные средства общения это контакт между людьми без использования словесной речи. Информация передается с помощью позы, образов, жестов, мимики, пантомимики.

Все стороны многопланового процесса обмена информацией оказываются под влиянием зрительного дефекта. В следствие этого детям трудно осваивать навыки коммуникативной деятельности.

Нарушение зрения влечет за собой неполное развитие средств коммуникации, влияет на объем информации и качество контакта, а также затрудняет дошкольнику полноценное включение в социум, в котором он находится.

Дети с нарушением зрения обладают недостаточной жестикуляцией, которая в норме более точно передает чувства собеседнику. Нарушения общения влияют на развитие социально необходимых качеств личности.

После выявления проблем мы стали выявлять причины трудностей в общении детей со зрительной патологией.

«Несформированность навыков коммуникации детей со зрительной патологией обусловлена тем, что “социальная перцепция основывается преимущественно на зрительной восприятии. Глубокие нарушения зрения не позволяют оценить внешне воспринимаемые признаки партнеров по общению, снижают глубину и объем межличностного восприятия, способность к оценке социально-психологических явлений” [2, с. 99].

Причиной недоразвития коммуникативной деятельности детей с нарушением зрения является дефицит знаний об окружающем мире в результате нечеткости, нецелостности, огрубленности зрительного восприятия.

Из-за специфики становления зрительного восприятия наблюдается замедленный темп развития речи ребенка, имеющего зрительную патологию. Это, в свою очередь, приводит к недостаткам в культуре речи. Например, дошкольник не соблюдает плавность речи.

Для поддержания разговора ребенок должен обладать навыком диалогической коммуникации. Если ребенок имеет недостаточный уровень развития речи, это может быть затруднено. Диалог будет кратким.

Если ребенок с нарушением зрения, имеющий проблемы в общении, не получает своевременную помощь, то у него высока вероятность формирования неадекватного поведения.

Семья является образцом для будущей жизни ребенка. Родителям следует больше времени проводить со своим ребенком. При совместной деятельности между ними налаживается положительный эмоциональный контакт, а ребенок учиться новым действиям, навыкам.

Одним из важнейших направлений работы по развитию общения с детьми с нарушением зрения является развитие зрительного восприятия. При развитии целостности и четкости зрительного восприятия ребенок будет больше знать об окружающем мире, обладать высокой культурой речи, тем самым более успешно поддерживать диалог с собеседником.

Для развития зрительного восприятия необходимо обращать внимание дошкольника на признаки и свойства окружающих его предметов. Отмечать цвет, форму и величину игрушек. Например, можно предложить ребенку: “Возьми мяч в руки, потрогай, какой он гладкий, круглый, поддержи его на руке, он легкий, посмотри внимательно глазками - он синего цвета”.

Для развития навыков общения и речи ребенка необходимо поощрять его действия, давать положительную оценку: “Молодец, очень красиво!”, “Умница, ты старалась!” и тому подобное.

Родителям важно помнить, что не нужно отмахиваться от детских интересующих вопросов по типу “Почему? Зачем? Как?”. Не стоит лениться объяснить это ребенку.

Ребенку интересно все вокруг, он только знакомится с нашим разносторонним окружающим миром. Поход в магазин за продуктами это отличный повод рассказать дошкольнику о видах продуктов: молочные,

мясные, хлебобулочные и другие. Показать их на полках, рассмотреть их вид. Закрепить полученные знания можно на обратном пути домой и поиграть в игру “Слова”, используя названия продуктов.

В поездках к бабушке, на дачу, за город можно рассказать ребёнок об овощах и фруктах. Важно подкреплять информацию запахом, вкусом, тактильным ощущением изучаемого предмета.

Наблюдаемость, любознательность, усидчивость ребенка успешно развивается во время занятий лепкой, рисованием, выполнения различных поделок.

Основной деятельностью детей в дошкольном возрасте является игра. Современные тифлопедагоги и тифлопсихологи утверждают, что развитие коммуникативной деятельности успешно происходит в игровой деятельности.

Следует отметить, что игра способствует переходу взрослого человека на язык коммуникации, понятный дошкольнику, что еще более сближает их, и влияет на успешную передачу информации.

С помощью творческого поведения дошкольник усваивает необходимые навыки и переносит их в реальные жизненные ситуации. Зрительная патология снижает способность к подражанию, поэтому перед родителями стоит задача на доступном уровне объяснить и показать чувства, эмоции человека во время общения.

Общение это важная сторона жизни человека. Оно представляет собой процесс обмена информацией и установление контакта между людьми. Общение удовлетворяет социальную потребность человека. Степень удовлетворения этой потребности напрямую влияет на развитие психологической стороны личности. Зрительный дефект дошкольников затрудняет поступление информации об окружающем, тем самым создает препятствие активно общаться со сверстниками, со взрослыми.

Навыки общения детей со зрительной патологией имеет следующие особенности: недоверие к собеседнику, трудность в поддержании диалога, неумение выражать эмоции и чувства.

Главной причиной нарушения коммуникативной деятельности дошкольников с нарушением зрения является недостаточное развитие зрительного восприятия.

Своевременная работа с тифлопедагогом, активная помощь родителей поможет формированию навыков общения детей с нарушением зрения.

Библиографический список:

1. Денискина В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология. 2011. №5. С. 56-64

2. Карандаева Т. А. Основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие. Йошкар-Ола, 2013. 172 с.

3. Карандаева Т. А., Егубанова Е. А. Пути совершенствования общения детей с нарушениями зрения в ходе специальных занятий // Успехи современной науки и образования. 2016. №5. Т. 1. С. 22-25.

4. Karandaeva T. A., Borisova E. Y., Egubanova E. A., Kozina I. B., Danilova O. V. Development and enhancement of communication for junior school children with vision impairments // Social Sciences and Interdisciplinary Behavior : proceedings ICIBSoS 2017. 6th The International Congress on Interdisciplinary Behavior and Social Science. Pp. 171–174.

Беляева Ю.В., магистрант

Ушакова Н.Е., к.псих.н.

*ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный
университет им. Питирима Сорокина»*

ashatana@mail.ru

г.Сыктывкар, Российская Федерация

Формирование образа профессии у будущих специалистов сферы социального обслуживания

Formation of the profession of future professionals in the field of social services

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования компонентов образа будущей профессии у студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Психология» и «Социальная работа. Представлены результаты исследования по проверке гипотезы о том, что компоненты образа будущей профессии формируются в следующем порядке: мотивационный компонент формируется на стадии выбора профессиональной деятельности, когнитивный и эмоциональный компоненты формируются на начальном этапе профессиональной подготовки, личностный компонент формируется во время прохождения учебных практик.

Ключевые слова: образ профессии, становление профессионала-психолога, бакалавра социальной работы.

Annotation. The article discusses the problem of forming the components of the image of the future profession among students studying in the areas of training "Psychology" and "Social work. The paper presents the results of a study to test the

hypothesis that the components of the image of a future profession are formed in the following order: the motivational component is formed at the stage of choosing a professional activity, the cognitive and emotional components are formed at the initial stage of professional training, and the personality component is formed during training.

Keywords: the image of the profession, the formation of a professional psychologist, bachelor of social work.

Профессиональное развитие происходит не одномоментно, а охватывает ряд этапов (Поваренков Ю.П., Володина К.А., Платаш Е.Ф, Д. Сьюпер, Завалишина Д.Н., Климов Е.А. и др.). На предпрофессиональном этапе становления профессионала человек изучает существующие профессии и их востребованность в современном обществе и в перспективе; сравнивает представления о себе и об образе профессии; активно готовится к поступлению в учебное заведение. На этапе начала профессионального обучения студент поступает в образовательное учреждение и начинает усваивать и применять в рамках практики профессиональные знания. При этом обучение в вузе – не только процесс усвоения индивидом знаний, умений и навыков, но и зарождение процесса профессионального становления личности. На начальном этапе подготовки студент начинает приобретать объективные знания о профессии и формировать собственное представление о профессиональной деятельности, а также о специалисте, ее осуществляющем. Новые знания встраиваются в картину мира человека, соотносятся или противоречат мотивам поступления, а также запускают процесс идентификации себя как будущего профессионала данного вида деятельности. Все это является частью процесса формирования образа профессии, который начинается еще во время обучения в школе и достигает кульминации во время обучения в вузе (Володина К.А., Колмогорцева Н.Н.). На этапе начала профессиональной деятельности и профессиональной адаптации человек приобретает профессиональный опыт и профессионализм. На протяжении этого пути развития профессионала происходит становление профессионального мышления, формируются профессионально важные качества личности. Для специалистов помогающих профессий личность является главным инструментом профессиональной деятельности. Более того, специфика самой сферы социального обслуживания предъявляет специфические требования к личности человека, работающего в ней: у специалиста должна быть сильная нервная система, стрессоустойчивость, толерантность, безоценочность, доброжелательность,

желание общаться с людьми, коммуникабельность, порядочность, альтруизм и др. Поэтому эффективное обучение будущих специалистов сферы социального обслуживания (психологов, бакалавров социальной работы) предполагает реализацию личностно-ориентированных педагогических технологий.

Образ будущей профессии представляет собой систему разнообразных компонентов (Володина К.А.): мотивационного, когнитивного, эмоционального, личностного. Содержание образа профессии специалиста сферы социального обслуживания включают в себя следующие компоненты: когнитивный (объективные знания о содержании профессии, условиях труда и заработной платы, контингенте клиентов, знание теоретической базы, способность представить себя в роли профессионала данной сферы деятельности), личностный (формирование профессионально значимых качеств, свойств личности, а также стремление развивать их и самосовершенствоваться); эмоциональный (принятие себя как носителя профессионально важных качеств, устойчивую идентификацию себя с профессионалом); мотивационный (осознанность выбора профессии, определение значимости собственного труда и социальной значимости своей профессиональной деятельности, а также возможностей самоутверждения за счет профессии и возможности профессионального развития). Выделенные компоненты развиваются последовательно, являясь результатами стадий становления профессионала.

Целью нашего исследования стало изучение процесса формирования образа будущей профессии у специалистов сферы социального обслуживания и разработка эффективной программы по формированию образа профессии.

Гипотеза исследования состояла в том, что компоненты образа будущей профессии формируются в следующем порядке: мотивационный компонент формируется на стадии выбора профессиональной деятельности, когнитивный и эмоциональный компоненты формируются на начальном этапе профессиональной подготовки, личностный компонент формируется во время прохождения учебных практик.

Общая выборка исследования – 66 студентов первого курса, обучающиеся по направлениям подготовки «Психология» и «Социальная работа». В экспериментальную группу вошли 33 студента СГУ имени Питирима Сорокина (22 человека, обучающиеся по направлению «Социальная работа» и 11 человек, обучающиеся по направлению подготовки «Психология»). В качестве контрольной группы выступали 33 студента первого курса по направлениям «Социальная работа» и «Психология» вузов

России (ВятГУ, БФУ им. И. Канта, МПГУ, РГПУ им. А.И. Герцена, СГСПУ, ВИЭСУ; из них 18 человек, обучающиеся по направлению «Социальная работа» и 15 человек, обучающиеся по направлению подготовки «Психология»).

В качестве методик диагностики сформированности компонентов образа будущей профессии были выбраны следующие: опросник для изучения ведущих мотивов деятельности (Г. С. Помаз) (для исследования мотивационного компонента); опросник «Ваша будущая профессия» и Анкета на знание будущей профессиональной деятельности "Ваша будущая профессия" (Л. Н. Лучко) (для диагностики уровня сформированности когнитивного компонента); методика изучения факторов привлекательности профессии — специальное исследование, разработанное В. А. Ядовым и модифицированное Н. В. Кузьминой и А. А. Реаном (для исследования эмоционального компонента); методика изучения профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер) (для изучения личностного компонента).

После проведения первичной диагностики указанными методиками со студентами экспериментальной группы были проведены 5 занятий длительностью от 40 до 60 минут по программе «Я – профессионал». Программа основана на наблюдениях специалистов, которые показывают, что проблема формирования образа будущей профессии у студентов, обучающихся по направлениям «Психология» и «Социальная работа», не имеет единого решения в системе существующей образовательной деятельности. Таким образом, процесс формирования образа будущей профессии требует организации специальных мероприятий, которые будут реализованы вне учебной программы. Программа по формированию образа будущей профессии у специалистов социальной сферы была составлена на основе гештальт- и гуманистических принципов в психологии. Задачами программами было создать у студентов положительные мотивацию, цель, задачи и ожидаемые результаты обучения; расширить содержание знаний студентов о профессиональной деятельности и сфере работы; сформировать у студентов объективный образ профессионала социальной сферы; определить зоны роста и развития каждого студента исходя из соотнесения «реального Я» и «идеального - профессионального Я».

Формами работы являлись групповая дискуссия, просмотр короткометражных фильмов с обсуждением, решение кейсов, деловая игра, тренинговые упражнения.

В ходе первичного исследования была выявлена несформированность мотивационного компонента испытуемых: только 36% первокурсников направления «Психологии» и 43% студентов направления «Социальная работа» имеют адекватную мотивацию профессиональной деятельности. Проанализировав опыт общения со студентами первых курсов, участвующих в исследовании, можно предположить, что выбор учебного заведения и направления подготовки осуществлялся ими с опорой на внешние (мнение родителей, социальное и финансовое положение семьи, выбор предметов для сдачи ЕГЭ и баллы, полученные на экзамене), а не на внутренние (познавательные, желание работать и развиваться в данной профессии) факторы. Повторная диагностика мотивационного компонента показала рост уровня сформированности данного компонента у обучающихся по направлению «Психология» на 7%, у обучающихся по направлению «Социальная работа» на 9 %.

Первичная диагностика когнитивного компонента показала, что обучающиеся имеют хороший уровень знаний о характере и особенностях выбранной ими специальности (72% - по направлению «Психология», 63% - по направлению «Социальная работа»), что свидетельствует о достаточно высоком уровне сформированности когнитивного компонента, однако был выявлен высокий уровень противоречий в знаниях что свидетельствует о том, что данный компонент не завершил свое формирование. Таким образом, когнитивная составляющая образа будущей профессии у испытуемых находится на стадии активного формирования. Контрольное исследование когнитивного компонента у испытуемых показало значительный рост объективных знаний и представлений о будущей профессиональной деятельности у обучающихся по направлению «Психология» на 27%, у студентов направления «Социальная работа» - на 36%. Показатели противоречий в имеющихся знаниях также снизились (у обучающихся по направлению «Психология» на 2 единицы, у студентов направления «Социальная работа» на 2 единицы).

Входное тестирование эмоционального компонента образа будущей профессии у специалистов социальной сферы (на примере студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа» и «Психология») выявило факторы, которые в большей степени привлекают испытуемых к сфере социального обслуживания людей (значимость профессии в обществе и общественное признание, возможность саморазвития и самосовершенствования, соответствие профессии личностным способностям,

факт работы с людьми) и те, которые вызывают напряжение у испытуемых в данной профессиональной деятельности (низкая заработная плата и продолжительность рабочего дня). Значимых различий в результатах тестирования эмоционального компонента на входе и на выходе исследования в экспериментальных группах обнаружено не было, однако данные результаты укладываются в гипотезу исследования, что эмоциональный компонент на данный момент находится на стадии формирования.

При изучении процесса формирования личностного компонента образа будущей профессии у специалистов сферы социального обслуживания (на примере студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа» и «Психология») в экспериментальных и контрольных группах была выявлена неадекватная профессиональная идентичность испытуемых, которая проявилась в отсутствии стремления идентифицировать себя с образом профессионала и в тенденции идеализировать будущую профессиональную деятельность. Разработанная программа оказала воздействие на развитие личностного компонента, снизив процент обучающихся, идеализирующих профессиональную деятельность, и увеличив процент студентов, которые перешли на стадию активной и устойчивой идентификации.

Таким образом, наша гипотеза подтверждена частично, при этом разработанная программа показала свою эффективность для формирования выделенных компонентов. Реализация программы может быть пролонгирована на протяжении двух учебных лет: в первом семестре целесообразно проводить занятия, направленные на развитие мотивационного и когнитивного компонентов, во втором семестре - занятия, направленные на развитие когнитивного и эмоционального компонентов, в 3 и 4 семестрах – занятия по формированию когнитивного, эмоционального и личностного компонентов. Для реализации программы рекомендуется привлекать студентов старших учебных курсов при информационной поддержке преподавателей кафедры. В рамках внеучебной деятельности для студентов возможно создание разговорного клуба, как площадки для общения студентов одного направления на интересующие их профессиональные темы, оказания помощи и поддержки друг другу, передачи опыта, реализации программ профессиональной стажировки, сотрудничества по вопросам проведения исследований и написания научных работ, изучения методов и методик реализации профессионального развития.

Бессонова О.А., бакалавр
bessonovao16@gmail.com

Лунева Е.О., бакалавр

luneva_ekaterina01@inbox.ru

Каменова С.А. преподаватель

кафедра социальной педагогики и социальной работы

kameneva_95@list.ru

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

г.Липецк, Российская Федерация

Современное психологическое образование: проблематика и особенности

Modern psychological education: problems and features

Аннотация. Психологическое образование дает понимание одного из сложных и непредсказуемых явлений - психики в ее различных проявлениях. В статье рассматриваются проблемы современного психологического образования и специфика профессиональной подготовки психолога.

Ключевые слова: психология, студенты, обучение, психика, профессиональная подготовка, диалог, воспитание

Abstract. Psychological education provides an understanding of one of the complex and unpredictable phenomena - the psyche in its various manifestations. The article deals with the problems of modern psychological education and the specifics of professional training of a psychologist.

Keywords: psychology, students, teaching, psyche, vocational training, dialogue, education.

Изменения, происходящие в современном обществе, в последние десятилетия становятся все более глобальными. Образование, являясь частью социальной системы, не может оставаться неизменным. Россия стремительно вступает в информационный век, когда информация и научные знания будут выступать стратегическими ресурсами, факторами развития общества, предметами и результатами труда.

Используя информацию, ученые возлагают надежды на решение глобальных энергетических и экологических проблем, развитие науки, культуры, выход на новый уровень интеллектуального и духовного развития человека и общества, переход его на путь безопасного и устойчивого развития.

Вместе с тем растет интерес гуманитарных наук к проблемам ценностей и ценностных ориентаций. В психолого-педагогическом направлении этот интерес носит социально-практический характер, поскольку определяется необходимостью ориентировать современный образовательный процесс на формирование социальных ценностей, во всех предметах образования, как важнейших, неотъемлемых составляющих результата обучения и воспитания любого уровня [1].

В системе образования, во всех его формах и процессах объективно существует большое разнообразие актуальных вопросов, задач и проблем, решение которых требует полноценного участия научной психологии.

Действительно, «психология» образовательных вопросов и проблем начинается с первоначального осмысления сути всего образовательного процесса.

Образование человека (человеческое развитие) - это не просто область определенных знаний и навыков. Это качественное изменение, создание, развитие всей его личности. В то же время сложившаяся в России система психологического образования остается в значительной степени неподготовленной к новым требованиям, которые предъявляют к будущим специалистам.

По мнению современных специалистов, основными проблемами нынешней системы подготовки психологов являются:

- традиционный, преимущественно академический характер обучения на большинстве факультетов психологии, отсутствие практико-ориентированного принципа обучения, основанного на междисциплинарном подходе к решению проблем в социальной практике;
- отсутствие ряда специализаций, ориентированных на те направления деятельности психолога, где сформировался запрос, но еще не была создана соответствующая система обучения (юридическая психология, ранняя клиническая психология, перинатальная психология и др.);
- значительное снижение уровня базовой общепсихологической подготовки («фельдшеризм»), связанное с отсутствием необходимых вложений со стороны учредителей вузов в создание научной базы и современного,

действенного аппарата, что приводит к «истреблению» естественнонаучных компонентов системы психологического образования;

- снижение роли математических методов в психологии, что приводит к увеличению разрыва между уровнем внедрения и обработки данных в зарубежных исследованиях и в России
- низкая насыщенность образовательного процесса результатами современных исследований, в том числе зарубежных, что объясняется недостаточным уровнем лингвистической подготовки психологов, отсутствием доступа к современным международным базам данных по психологии и др .;
- наличие общих академических трудностей: традиционный способ обучения, низкий уровень самозанятости студентов, перегрузка учебной программы высокой учебной нагрузкой, отсутствие деятельностного подхода, отсутствие современных инструментов и средств организации учебной деятельности обучающихся, несоответствие учебного процесса параметрам Болонской системы;
- отсутствие гибкой системы допуска к профессиональной деятельности на основе профессионального экзамена, стажировки, аспирантуры, супервизии [2].

В мировой психологии давно определены, описаны, показаны основные проблемы (трудности, недостатки, недоработки) традиционно (фактически стихийно) сложившегося массового образования. Например, это недостаточно активная или неадекватная деятельность учеников; пояснительно-иллюстративный характер обучения; произвольная перегрузка памяти (зубрежка) с соответствующей недогрузкой мышления и творческих способностей учащихся; недостаточная управляемость процесса и результата; упрощение аспектов обучения, связанных с потребностями, мотивацией, семантикой ценностей и эмоций и т. д.

Убедительно выявлены и протестированы многие психологические закономерности и механизмы, задействованные в образовательном процессе. Развитое теоретически и фактически на практике образование представляет собой устоявшиеся, эффективные научные направления прикладной педагогической психологии. Однако из этого не следует, что количество нерешенных вопросов (старых и новых) и даже вопросов, возникающих «здесь и сейчас», связанных с методами обучения, особенно с развитием и обучением студентов, в современном образовании уменьшилось.

В этих условиях стратегической целью создания новой системы психологического образования является восполнение разрыва между

требованиями к профессиональной деятельности психолога в различных сферах социальной практики и сложившейся в России системой психологического образования [4].

По сути, речь идет о необходимой подготовке психологов для самых разных сфер социальной практики. Эту цель можно конкретизировать в системе не менее шести задач, характеризующих основные направления модернизации современного психологического образования:

1. создание новых специализаций в рамках специальности «Психология» для эффективного обучения в сферах деятельности, где такое образование очень востребовано или потребуется в ближайшем будущем;

2. создание эффективных моделей подготовки психологов по направлениям, где обучение персонала осуществляется на основе традиционных подходов, но при этом является преимущественно неэффективным и недостаточно адекватным (например, из-за типа общения и форм деятельности, обучения, технологии обучения, практической деятельности, и т.д.);

3. создание эффективной системы базовой общепсихологической, научной и математической подготовки студентов, современной технической и технологической базы для организации научных исследований по фундаментальным проблемам психологии;

4. создание междисциплинарных и межведомственных образовательных программ и учебных модулей;

5. разработка новых технологий психологического образования (дистанционное психологическое образование, обязательное включение будущих специалистов в систему различных практик и социальных сообществ и др.);

6. создание и реализация информационно-образовательных программ психологического воспитания всех участников образовательного процесса (детей, учителей, родителей) [3].

Постановка и решение указанного комплекса задач создают предпосылки для адресной модернизации психологического образования, приведения его в соответствие с требованиями меняющихся социальных практик.

Прежде всего, сами люди, вовлеченные в определенный социальный процесс, в том числе образовательный, должны быть готовы понимать важность психологических проблем, использовать психологические знания. Здесь грамотная прикладная психология должна напрямую «действовать» на всех звеньях и этапах целостного социального процесса: созидании,

реализации, потреблении во имя самоизменения в виде обучения, воспитания и личностного развития.

Библиографический список:

1. Актуальные проблемы психологии образования: коллективная монография / под науч. ред. Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой. Екатеринбург, 2015. 304 с.
2. Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии: учеб. Пособие. М., 2007. 192 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 2007.
4. Инновационная образовательная программа МГППУ «Формирование системы психологического образования в университете как базовом ресурсном центре практической психологии». М., 2007. 67 с

Борисова Е.Ю., к. псих. н., доцент

Мамонтова Ю.А., магистрант

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

korgik_ulika123@mail.ru

г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Особенности развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Features of the development of auditory-speech memory in older preschool children with phonetic and phonemic speech underdevelopment

Аннотация. Представленная статья затрагивает проблематику в развитии речеслуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Объем и качество (точность, конкретность) речеслуховой памяти дошкольника находятся в прямой зависимости от того, насколько полноценным и конкретизированным является его общение. Уровень слухоречевой памяти уменьшается в зависимости со снижением уровня речевого развития.

Ключевые слова: слухоречевая память, условно-нормативное развитие, фонетико-фонематическое недоразвитие, развитие слухоречевой памяти, старший дошкольный возраст.

Abstract. The presented article touches upon the problems in the development of speech and hearing memory in older preschool children with phonetic and phonemic underdevelopment of speech. The volume and quality (accuracy, concreteness) of a

preschooler's speech and hearing memory are directly dependent on how complete and concretized his communication is. The level of auditory-speech memory decreases depending on the decrease in the level of speech development.

Keywords: auditory-speech memory, conditional-normative development, phonetic-phonemic underdevelopment, development of auditory-speech memory, senior preschool age.

Большой процент детей дошкольного возраста имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Их речевое развитие находится на неудовлетворительном уровне [4, с.27]. Вследствие этого идет снижение объема речеслуховой памяти: они не всецело усваивают материал, что наблюдается, как по количественным, так и по качественным признакам. Наблюдается запоминание искаженных, неточных и измененных слов [2, с.196]. Это происходит из-за того, что дефект закрепляется в полной мере, если его не диагностировать на ранних этапах. Исходя из этого, целесообразно развитие и корректировка речи в дошкольном возрасте, когда ее точность и степень комплектности оказывает влияние на развитие ребенка в целом и на успешность его школьного обучения[1, с.80].

Понятие ФФН (фонетико-фонематического недоразвития) было введено группой ученых сектора логопедии Института дефектологии АПН СССР под руководством Р.Е.Левиной. Широко известными авторами, подробно изложившими ФФН и отличительные черты фонематики, являются Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, А. В. Ястребова. К процессам патогенеза они отнесли не до конца сформированный артикуляционный праксис, а также нарушение восприятия звуков [5, с.22].

Цель нашего исследования была обусловлена экспериментальным изучением особенностей развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и детей с условно-нормативным развитием. Исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад № 90 г. Йошкар-Олы «Крепыш» и Сети коррекционно-логопедических кабинетов «Логопед Актив» г. Йошкар-Олы.

В эксперименте были задействованы две группы детей старшего дошкольного возраста. Первая группа (группа А) была набрана в количестве 10 дошкольников той же возрастной категории с условно-нормативным развитием. Вторую группу (группа Б) составили 10 детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Для проведения обследования слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи были использованы методики: 1) Методика «10 слов» (А.Р.Лурия) (для данному возрасту использовалось 7 слов) [3, с.128]; 2) Методика «Долговременная память» (А.Р.Лурия); 3) Методика «Опосредованное запоминание» (С.Д.Забрамная).

Основываясь на результаты проведенного исследования, мы выявили, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи отстают от своих сверстников с нормальным речевым развитием в отношении развития слухоречевой памяти.

После первого прочтения задания методики «10 слов» дети группы А запомнили наибольшее количество слов, в сравнении с группой Б. В группе А очень низкий уровень запоминания имеют лишь 40% от всей группы, в то время, как в группе Б их число составляет 70%, низкий уровень в группе А составляет 30%, в группе Б 10%, средний в группе А 20%, группе Б 10%, высокий уровень в обеих группах лишь у 10%. В группе Б наблюдались искажения слов, подбор синонимов.

В то же время в обеих группах были дети, которые придумывали совершенно другие слова, не относящиеся к заданию. В группе Б некоторые дети заметно начинали нервничать, если неправильно называли какое-то слово. Большинство детей охотно вступали в контакт и с радостью выполняли задание. Небольшой процент детей в обеих группах называли одно и то же слово несколько раз.

После второго прочтения мы видим, что результаты улучшились у обеих групп. Несмотря на это, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи справились с заданием немного хуже, чем дети с условно-нормативным развитием, хотя их показали тоже улучшились. Теперь высокий уровень имеют 20% из группы А и также 10% из группы Б, средний показатель у детей 20% группа А, 10% группа Б. Низкий уровень имеют 50 % в группе А, 30% в группе Б. В группе Б стало меньше детей с очень низким уровнем запоминания, в первой группе он составляет 10%. Дети с ФФНР также, как и в первый раз искажали слова, что они теряли свой смысл. Отмечались нервозность и беспокойство, когда ребенок не мог назвать правильно слово. В целом, видна разница между первым и вторым прочтением слов.

В результате, после третьего прочтения результаты у детей с условно-нормальным развитием значительно отличаются от группы с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Высокий уровень имеют в

группе А 40%, в группе Б 20%, средний уровень в первой 20%, во второй 40%, низкий уровень у 40% и 20%. В группе А детей с очень низким уровнем запоминания выявлено после третьего прочтения не было, в группе Б они составляют 20%.

После проведения этой методики мы можем сказать о том, что кратковременная память у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи развита несколько хуже, чем у детей с условно-нормальным развитием. На это влияют искажения, замены и отсутствие звуков в словах. Иногда дети с ФФНР очень сильно искажали слово, например, вместо «вилка», говорили «вика». Таким образом, слово приобретало другой смысл.

После проведения методики «Долговременная память» мы видим, что никто из испытуемых не имеет высокого уровня запоминания слов. В группе детей с условно-нормальным развитием 30% детей имеют средний уровень, 30% детей имеют низкий уровень, 40% детей имеют очень низкий уровень. В то время как в группе, где дети имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи средний уровень лишь у 20%, низкий уровень у 20% детей, 60% детей имеют очень низкий уровень. Многим детям нужно было напоминать про какое именно задание идет речь, так как прошло много времени. Только после словесных подсказок удалось добиться результатов. Это говорит, что долговременная память у детей обеих групп развита недостаточно. Также отмечалась замена и повтор слов.

После проведенного исследования по методике «Опосредованное запоминание» мы выявили, что в группе детей с условно-нормальным развитием 20% детей имеют высокий уровень, 70% детей имеют средний уровень, 10% детей имеют низкий уровень запоминания слов. В группе с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи 60% детей имеют средний уровень, 40% детей имеют низкий уровень. Это задание оказалось значительно легче для испытуемых, так оно сопровождалось картинным материалом. В целом дети справились хорошо, однако в группе Б результаты ниже. Слова искажались, подбирались неточно, были придуманы синонимы. Во второй группе отмечается беспокойно, вследствие искажения произнесения слова. Также, как и в других заданиях были попытки придумать другое слово вместо изначального, иногда приходилось немного подсказывать для достижения результата

При прохождении заданий небольшое количество детей додумывали свои ответы при помощи наводящих вопросов, другие, спустя какое-то время вспоминали ответ сами. Также же распространенной ошибкой было

употребление слов в неправильном значении. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Дети сильно отвлекались.

Подводя итоги, мы можем сказать, что исследование указывает на то, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста, в сравнении с детьми с условно-нормативным развитием, имеются нарушения в развитии слухоречевой памяти. Это позволяет актуализировать необходимость разработки коррекционно-развивающую программу для усовершенствования данного психического процесса.

Библиографический список:

1. Богданова Т. Г. Основы специальной педагогики и специальной психологии. М.: Юрайт, 2019. 236 с.
2. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте. М.: Педагогика, 1982. 395 с.
3. Лурия А. Р. Внимание и память. М.: Сфера, 2014. 291 с.
4. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966. 423 с.
5. Тихонова Е. С. Диалог в практике помощи детям с речевыми нарушениями. М.: Отдельное издание. 2014. 144 с.

*Бугрова М. А., магистрант
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
margarita_bugrova@bk.ru
г. Саратов, Российская Федерация*

Проблема социального интеллекта в психологии

The problem of social intelligence in psychology

Аннотация: В статье рассматриваются основные подходы к пониманию социального интеллекта с позиции российских и зарубежных исследователей, раскрывается сущность понятия социального интеллекта в психологии, его структура, возможности диагностики.

Ключевые слова: интеллект, социальная адаптация, социальный интеллект, структура социального интеллекта, диагностика социального интеллекта, диагностика социального интеллекта.

Abstract: The article examines the main approaches to understanding social intelligence from the standpoint of Russian and foreign researchers, reveals the essence of the concept of social intelligence in psychology, its structure, and diagnostic possibilities.

Keywords: intelligence, social adaptation, social intelligence, structure of social intelligence, diagnostics of social intelligence, diagnostics of social intelligence.

В настоящее время существенные изменения происходят в понимании феномена интеллекта. Первоначальные предположения, что уровень интеллекта определяется результатами решения определенных тестов, постепенно искореняется и возникает суждение, о том, что интеллект проявляется и в том, как человек понимает и оценивает собственное поведение и поведение окружающих. Так в психологии начала формироваться проблематика социального интеллекта, которая до настоящего времени не получила окончательного разрешения. В современной литературе до настоящего времени отмечается недостаточная разработка понятия «социальный интеллект», его структуры, возможностей измерения его показателей. В то же время, гуманизация современного научного пространства, ориентация исследований на возможности разрешения вопросов социализации, гармонизации взаимодействия личности, в том числе с различными особенностями в состоянии здоровья и развитии, и общества обуславливает актуальность исследования проблемы социального интеллекта.

Анализ теоретических исследований позволяет констатировать, что на сегодняшний день существует множество исследований, авторы которых пытаются выяснить, что же такое социальный интеллект, существует ли он самостоятельно или же определяется как один из компонентов более глобального понимания феномена «интеллект».

В психологическую науку термин «социальный интеллект» вошел благодаря Э. Торндайку, а затем изучался многими другими исследователями, каждый из которых пытался дать собственную интерпретацию исследуемому понятию. Э. Торндайк под социальным интеллектом понимал дальновидность человека в межличностных отношениях, а именно его способность к анализу собственных поступков с последующим построением взаимодействия с окружающими, которое обеспечивается познавательной способностью, присущей социальному интеллекту [10].

Матвеева Л.Г. указывает на существование взаимосвязи социального интеллекта и способности выражать моментальные суждения о человеке,

прогнозировать его возможные реакции. Социальный интеллект, по ее мнению, представляет собой некий человеческий дар, который позволяет урегулировать отношения с окружением и получить в итоге такой результат, как социальное приспособление [10]. Согласно Г. Гарднеру, социальный интеллект представляет собой ни что иное, как способность понимать людей и социальные ситуации [5]. По мнению Беловой С.С, все подходы к определению социального интеллекта можно сгруппировать в несколько определений: как особую способность отличную от других; как приобретенную компетентность, систему умений и навыков; как черту личности, которая определяет успешность взаимодействия в социуме [2]. Определение, предложенное М.И. Бобневой, трактует социальный интеллект как способность, возникающую в момент включения человека в сферу социальных взаимоотношений, и заключающуюся в возможности улавливать сложные отношения и зависимости в социуме [3]. Именно эти способности являются значимым фактором реализации конструктивного, малоконфликтного взаимодействия с окружающими [6].

В книге М.В. Вертгеймера представлено определение социального интеллекта как глобальной способности, возникающей на базе комплекса личностных, интеллектуальных, поведенческих и коммуникативных способностей, которые обуславливают прогнозирование межличностных ситуаций и интерпретацию поведения, информации [4].

Таким образом, анализ определений социального интеллекта, предложенных разными авторами, позволяет констатировать, что социальный интеллект представляет собой способность человека понимать не только окружающих людей, но и себя, а также способность осознавать и прогнозировать результат личностного поведения и поведения партнера по общению или взаимодействию. Все рассмотренные понятия социального интеллекта объединяет обязательное умение человека адаптироваться к различным ситуациям и системам взаимоотношений. При этом следует отметить, что подобные способности нередко оказываются недостаточно сформированными у лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, что обуславливает риски их социально-психологической дезадаптации [7].

В целом можно сказать, что сформированный у человека социальный интеллект представляет собой способность человека правильно расценивать поведение окружающих людей, анализировать межличностное взаимодействие, выделяя причины и следствия, способствует накоплению опыта, который

необходим для успешного общения в будущем, а также обеспечивает появление установки на саморазвитие в общении [11].

Не менее дискуссионным является вопрос о структуре социального интеллекта. Так, С.С. Белова поддерживает мнение М.С. Тисака, М.Е. Форда, которые утверждали, что социальный интеллект можно описать посредством следующих критериев: способность человека к декодированию социальной информации (восприятие окружающих, принятие роли и др.); адаптивность социального поведения. А при попытке авторов определить социальный интеллект они придерживались критерия поведенческой эффективности в ситуации интервью, а именно способности человека эффективно говорить, понимать вопросы интервьюера, демонстрировать адекватные невербальные проявления (визуальный контакт, расслабленная поза) [2].

А.Л. Южанинова [12] включает в структуру социального интеллекта набор таких компонентов, как социальная техника общения и воображение, социально-перцептивные способности, от которых зависит успешность адаптации человека в социуме. Американский психолог Р. Стернберг утверждает, что социальный интеллект может рассматриваться как способность человека к адаптации, формированию и выбору окружения, предполагает наличие следующих компонентов (способностей): аналитических — для проведения анализа и оценивания возможностей; творческие — для порождения способа разрешения проблемы; практические — для воплощения имеющихся идей в практические действия [9].

В настоящее время в психологии остро встает проблема измерения социального интеллекта, которая разработана крайне слабо, что создает серьезное препятствие к реализации эмпирического исследования интеллекта, не говоря уже о трудности психодиагностической работы с конкретной личностью. Социальный интеллект можно исследовать с помощью следующих методик: опросник «Шкала социального интеллекта Тромсо» (русскоязычная версия), тест Гилфорда, методика «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» (В. А. Лабунская), опросник «Значимость социального интеллекта в жизненном пути личности» (Шевелев В. В.), опросник «Эмоциональный интеллект» Н. Холла и др. Необходимо отметить, что психологические меры, ориентированные на диагностику как в индивидуальном, так и групповом исследовании должны быть направлены не только на самого человека, но и одновременно на его семейное и социальное окружение. Данные методики находятся концептуально в области социального интеллекта, при их достаточной валидности все же

следует отметить, что ни один тест не может быть идеальным измерительным инструментом. Улучшение свойств любой методики требует большой, как правило, многолетней работы. Особой проблемой оказывается адаптация существующих в современной психологии психодиагностических методик и разработка новых для использования в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [8].

Итак, проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что существует множество подходов к определению феномена социального интеллекта, что свидетельствует о неоднозначности его структуры и основных компонентов. Понятие «социальный интеллект» используется для обозначения приобретаемой человеком в процессе усвоения социокультурного опыта способности понимать мотивы, поведение, состояния других людей и выстраивать взаимодействия с ними. Уровень социального интеллекта человека определяет его успешность в отношениях, дает ощущение целостности и комфорта. В настоящее время проблематика социального интеллекта активно исследуется, что обусловлено актуализацией интереса к вопросам социальной адаптации и интеграции.

Библиографический список:

1. Андронникова О.О. К вопросу о роли социального интеллекта в социализации личности // Вестник КГУ. 2016. №4. С. 120-123.
2. Белова С.С., Люсина Д.В., Ушакова Д.В. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения. М.: Институт психологии РАН, 2004. 109 с.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1999. 311 с.
4. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Оникс, 2012. 336 с.
5. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта. М., 2003. 512 с.
6. Гринина Е.С. Межличностные конфликты подростков // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 11. С. 19-24.
7. Гринина Е.С. Социально-психологическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья: направления и методы / В сборнике: Социализация и реабилитация в современном мире. Сборник научных статей. Под редакцией О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамяинова, Л.В. Шиповой, Е.С. Пяткиной, М.Д. Коноваловой. М., 2017. С. 262-270.
8. Гринина Е.С. Исследование мотивационной сферы молодых людей с инвалидностью // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 4 (20). С. 127-154.
9. Лунева О.В. Социальный интеллект: основные проблемы и перспективы исследования // Прикладная психология. 2015. №1. С.41-51.
10. Новикова Е.В., Якименко М.С. Социальный интеллект как Фактор успешности учебной деятельности студентов на этапе обучения в педагогическом ВУЗе // Вестник ДПИ. 2018. № №1. С. 148-157.

11. Юдина, И.И. Социальный интеллект как один из факторов успешного развития в подростковом возрасте / И.И. Юдина // Современная терапия в психиатрии и неврологии. 2017. № 3. С. 29-32.

12. Южанинова А. Н. К проблеме диагностики социального интеллекта личности / Проблемы оценивания в психологии. Саратов, 1984. С. 63–67.

*Ващенко А. С., студент
факультет психологии и педагогики
УО «Гомельский государственный
университет им. Франциска Скорины»,
nasya.vashchenko.01@mail.ru
г. Гомель, Республика Беларусь*

Взаимосвязь виктимного поведения и уверенности в себе у студентов

The relationship between victim behavior and self-confidence among students

Аннотация. Виктимным понимают такое поведение, при котором жертва определенным образом способствует совершению преступления, сознательно или бессознательно создает объективные и субъективные условия для криминализации, пренебрегая мерами. Необходимо иметь адекватную самооценку и вести себя уверенно, чтобы минимизировать процесс виктимизации и благополучно строить межличностные отношения. Рассматривая проблему уверенности можно определить, что в настоящее время к пониманию уверенности имеются разные подходы, где она рассматривается как чувство, состояние, качество и свойство личности.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, уверенность в себе.

Abstract: The behavior of the victim, in which the victim in a certain way contributes to the commission of the crime, consciously or unconsciously creates objective and subjective conditions for criminalization, ignoring the measures. It is necessary to have adequate self-esteem and behave confidently in order to minimize the victimization process and successfully build interpersonal relationships. Considering the problem of confidence, it can be determined that currently there are different approaches to understanding confidence, where it is considered as a feeling, state, quality and personality trait.

Keywords: victimism, victim behavior, self-confidence.

В науке к настоящему времени накоплен огромный теоретический и эмпирический материал, который способствует разнообразному развитию проблемы виктимного личностного типа в психологии. Виктимность толкуется по-разному: как устойчивое личностное свойство, девиация, психологическое расстройство, предрасположенность индивида становиться жертвой неблагоприятных условий социализации. В психологии анализируется совокупность типов виктимной активности

В зарубежной психологии используется «типоведческий подход», предназначенный для исследования личности на надежной научной основе с использованием большого объема эмпирических данных. Проблема личностного типа широко представлена в современных работах отечественных специалистов [1]. Разнородность людей определяется, с точки зрения Д. А. Леонтьева, «мерой их индивидуального продвижения по пути очеловечивания, их индивидуальной онтогенетической эволюции, которая является результатом их личного выбора и усилий» [2].

Виктимность в широком смысле можно разделить на индивидуальную, групповую и массовую. Индивидуальная виктимность – свойство человека, обусловленное его социальными, психологическими или биофизическими качествами, способствующее в определенной жизненной ситуации возникновению преступления.

Групповая виктимность заключается в общем для определенных категорий людей, обладающих сходными социальными, демографическими, психологическими, биофизическими либо другими качествами, выполняющих определенные социальные роли, имеющих «повышенную способность» становиться жертвами преступлений.

Массовая виктимность – объективно существующая реальная возможность для определенной части людей в силу их субъективных качеств нести физический, моральный и материальный вред [3].

В настоящее время все больше обращают на себя внимание тревожные тенденции в развитии деструктивного поведения учащейся молодежи: модификация его видов (агрессивное и жестокое поведение принимает форму киберагрессии, буллингового поведения).

М.С. Голубь отмечает, что факторами, определяющими формирование «невиктимного» поведения подростка, являются позитивный интерес и доброжелательность со стороны отца, последовательность и демократичность в воспитании со стороны матери, ощущение социальной поддержки и

включенности в социум, дающие подростку ощущение спокойствия, уверенности в себе, позволяющие обеспечить самосохраняющее поведение, и дружелюбное отношение к другим и уверенность в себе [4].

В большом психологическом словаре уверенность в себе – это переживание человеком своих возможностей как адекватных тем задачам, которые он ставит перед собой, а также уже стоящими перед ним в данный момент его жизни. Уверенность в себе в деятельности человека имеет место в тех случаях, когда его самооценка соответствует его реальным возможностям в данном виде деятельности. Если самооценка выше или ниже реальных возможностей, то можно говорить о самоуверенности или неуверенности в себе [5];

Д. Вольпе применял термин «уверенность в себе» (assertiveness) для обозначения открытости человека в межличностных отношениях. Он заметил, что многие люди бывают не в состоянии выразить чувства, соответствующие сложившимся межличностным отношениям, т. к. эти чувства искажаются тревогой. Д. Вольпе выяснил, что влияние тревоги можно преодолеть с помощью уверенного выражения своих мыслей и чувств [6].

Для того, чтобы выявить взаимосвязь виктимного поведения и уверенности в себе у студентов, понадобилось провести некоторые исследования. Методология исследования: методика «Исследование склонности к виктимному поведению» (О.О. Андронниковой), Rathus Assertiveness Schedule (опросник «Уверенность в себе» (С.А. Рейзаса)), Коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Было проведено исследование по методике диагностики виктимности О.О. Андронниковой на выборке 100 человек. На основании обработки результатов в соответствии с ключом были получены следующие результаты. По шкале «Склонность к агрессивному виктимному поведению» у 22% студентов значения данного показателя находятся в пределах нормы, у 9% – ниже нормы, у 69 % испытуемых выявлен высокий уровень проявления данного признака. Данные, полученные по шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушительному поведению», позволили выявить, что у 32% студентов значения данного показателя находятся в пределах нормы, у 25% – ниже нормы, у 43% испытуемых отмечается высокий уровень проявления данного признака. По шкале «Склонность к гиперсоциальному поведению» выявлено, что у 22% студентов значения данного показателя находятся в пределах нормы, у 10% – ниже нормы, у 68% испытуемых зафиксирован высокий уровень значений данного показателя. В результате

анализа данных, полученных по шкале «Склонность к зависимому и беспомощному поведению», было выявлено, что у 22% студентов значения данного показателя находятся в пределах нормы, у 12% – ниже нормы, у 66% испытуемых зафиксированы высокие значения данного показателя. По шкале «Склонность к некритичному поведению» выявлено, что у 41% студентов значения этого показателя находятся в пределах нормы, у 10% – ниже нормативных, у 49% испытуемых выявлены высокие значения данного показателя. Анализ результатов по шкале «Реализованной виктимности» позволил выявить, что у 35% студентов значения данного показателя находятся в пределах нормы, у 24% – ниже нормы, у 41% испытуемых отмечаются высокие значения данного показателя.

Интерпретация результатов и выводы. По шкале склонность к агрессивному поведению следует обратить внимание на показатель «Выше нормы» (Наибольшее количество испытуемых). К данной группе относятся испытуемые, которые склонны попадать в опасные для жизни ситуации в результате агрессии, которую они проявляют (Физическое насилие, нанесение ущерба, оскорбления). Ниже нормы – для лиц данного типа характерно снижение мотивации достижения, спонтанности. Возможна высокая обидчивость.

По шкале склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению у 43% испытуемых отмечается высокий уровень проявления данного признака. Виктимность данной категории людей, связанна с активным поведением: мольбы, просьбы, поведение в конфликтах, селфхарм.

По шкале склонность к зависимому и беспомощному поведению 66% выборки (выраженность выше нормы) – это лица, которые не оказывают сопротивления, не пытаются бороться или противодействовать агрессору по различным причинам: возраст, положение в обществе, гендерная принадлежность, физическая слабость, трусость и т. д. Могут иметь установку на беспомощность. Ниже нормы – склонность к независимости, обособленности.

По шкале склонность к гиперсоциальному поведению 68% могут проявлять жертвенное поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое. Сюда относятся лица, положительное поведение которых обращает на них преступные действия агрессора. Люди данного типа считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это может стоить им здоровья или жизни.

Модель не критичного виктимного поведения. Выше нормы. К данной группе относятся лица, демонстрирующие неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации. Ниже нормы – вдумчивость, осторожность, стремление предугадывать возможные последствия своих поступков, которые иногда приводят к пассивности подростка, страхам.

Анализ результатов по шкале «Реализованной виктимности» позволил выявить, что у 35% студентов значения данного показателя находятся в пределах нормы, у 24% – ниже нормы, у 41% испытуемых отмечаются высокие значения данного показателя, что свидетельствует об их частом попадании в неприятные или даже опасные для здоровья и жизни ситуации.

Далее я провела опросник «Уверенность в себе» Рейзаса. Анализ результатов, полученных с помощью опросника «Уверенности в себе» Рейзаса, позволил выявить следующее. Из 100 студентов, проходивших тест, большая часть опрошенных 46% имеют среднее значение, 23% уверенных в себе студента, 14 % скорее не уверенных, чем уверенных людей. встречается 11 % слишком самоуверенных и 6% очень неуверенных студентов.

В ходе корреляционного анализа были выявлены следующие виды взаимосвязи виктимного поведения и уверенности в себе у студенческой молодежи:

- прямая взаимосвязь между склонностью к самоповреждающему и саморазрушительному поведению и низкой уверенностью в себе ($r_s = 0,413$, при $P > 0.01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что испытуемые, жертвенность которых, связанная с активным поведением, провоцирующим ситуацию своей просьбой или обращением, склонности к нанесению себе увечий имеют низкую самооценку.

- прямая взаимосвязь между склонности к зависимому и беспомощному поведению и низкой уверенностью в себе ($r_s = 0,398$, при $P > 0.01$). Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что лица, не оказывающие сопротивления, противодействия преступнику по различным причинам, имеющие установку на беспомощность, нежелание делать что-то самому, без помощи других имеют низкую уверенность в себе.

- прямая взаимосвязь между склонностью к не критичному поведению и самоуверенностью ($r_s = 0.561$, при $P > 0.01$). Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, о том, что лица, демонстрирующие неосмотрительность и неумение правильно оценивать жизненные ситуации имеют завышенную самооценку. Некритичность может проявиться как на базе личностных негативных черт.

Библиографический список:

- 1 Артемцева Н.Г., Ильясов И.И., Миронычева А.В. Познание и личность: типологический подход. Москва, 2007. 306 с.
- 2 Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии // Вопр. психологии. 2011. № 1. 13 с.
- 3 Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы: справочник практического психолога. М.: Изд-во ЭКСМО, 2006. 1008 с.
- 4 Голубь М.С. Психолого-педагогические факторы возникновения виктимного поведения подростков и способы его предупреждения // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер.3: Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 20-24.
5. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: Педагогика-пресс, 2003. 672 с.
- 6 Wolpe J., Lazarus A.A. Behavior therapy techniques. New York, 1966. 285 с.

*Верталь И.С., магистрант
факультета «Психологии и педагогики»
УО «Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины»
i_vertal@mail.ru
г.Гомель, Беларусь*

**Доверие в межличностном общении и эмоциональное самораскрытие
в юношеском возрасте**

Interpersonal trust and emotional self-disclosure in adolescence

Аннотация. В статье рассмотрены современные теоретические подходы к проблеме исследования эмоционального самораскрытия в межличностном общении в юношеском возрасте. Автором раскрыты актуальные проблемы проявления доверия к себе, миру и другим людям юношей и девушек. В работе описаны основные результаты исследования взаимосвязи уровня эмоционального самораскрытия в межличностном общении и доверия в юношеском возрасте.

Ключевые слова: доверие, эмоциональное самораскрытие, юношеский возраст, межличностное общение.

Abstract. The article examines modern theoretical approaches to the problem of studying emotional self-disclosure in interpersonal communication in adolescence.

The author reveals the actual problems of the manifestation of trust in oneself, the world and other people of young men and women. The paper describes the main results of the study of the relationship between the level of emotional self-disclosure in interpersonal communication and trust in adolescence.

Keywords: trust, emotional self-disclosure, adolescence, interpersonal communication.

Эмоциональное самораскрытие в межличностном общении юношей и девушек является актуальной проблемой. Одной из причин важности и актуальности выступает культура самораскрытия, которая во многом детерминирована исторически конкретными условиями развития общества. Социальная нестабильность современного общества приводит человека к кризису идентичности, к глобальному недоверию к собственной личности, другим людям, власти, средствам массовой информации. От количественных и качественных составляющих эмоционального самораскрытия зависит качество межличностного общения во всех сферах. Второй причиной являются психологические исследования, которые свидетельствуют об отсутствии у современных юношей и девушек знаний и навыков оптимального сочетания доверия и недоверия, адекватного самораскрытия, процесс которого способствует лучшему осознанию своих проблем, прояснению неопределенности и самопознания.

Самораскрытие – это сложный социально-психологический феномен, представляющий собой преимущественно добровольное непосредственное или опосредованное сообщение субъектом личной информации различной степени интимности одному или нескольким реципиентам. Открытость другого, полагал А. Маслоу, может рассматриваться как знак, что его любят и ему доверяют. Другое объяснение этого феномена вытекает из теории справедливости Э. Вальстера, в соответствии с которой человек склонен к равенству и справедливости в социальных контактах, а не отвечающий взаимностью на откровенность ставит себя и партнера в неравную ситуацию. Н.Д. Багровой и А.А. Бодалева было доказано, что самораскрытие в развивающихся во времени отношениях детерминировано тематикой, содержанием и избирательностью общих тем. Качество и своевременность получаемой от партнера обратной связи, чаще одобрительного, позитивно-эмоционального плана, могут поддерживать или тормозить развитие этих отношений во времени [1]. Потребность в самораскрытии свойственна каждому человеку, и она должна быть обязательно удовлетворена, поскольку подавление

ее может стать причиной возникновения психологических проблем, различных психических и соматических заболеваний.

Доверие – одно из ключевых философских и морально-этических понятий; категория, отражающая нравственные основы поведения. По определению Антоненко И.В., Скрипкиной Т.П. доверие – это некое отношение субъекта к другому человеку или другим людям, в котором значимую роль играет чувство безопасности, которое мы испытываем, находясь в обществе других людей. Возникновению доверия способствует чувство безопасности и положительное отношение. Доверие к себе – это доверие собственным ощущениям, мыслям, интуиции и т.д. Можно говорить о доверии к себе, как о самопринятии, которое позволяет человеку чувствовать себя уверенно, раскрываться с разных сторон [2]. Доверие к другим людям – это доверие, направленное на конкретный субъект взаимодействия, оно опирается на определенные критерии, которые мы применяем для формирования отношения к разным людям [3].

В эмпирическом исследовании принимали участие 100 человек юношеского возраста, средний возраст – 18 лет, из них 50 человек – девушки и 50 – юноши. Тестирование производилось с помощью следующих методик: опросник «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джуард), опросник «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина), опросник «Методика изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» (А. Б. Купрейченко).

По результатам исследования с помощью методики «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джуард) можно сделать следующие выводы: близкое окружение девушек в большей степени способствует развитию навыков эмоционального самораскрытия, а также девушек более высокий уровень мотивации к раскрытию эмоций и чувств, чем у юношей, они готовы раскрывать свои эмоциональные переживания большему числу лиц. У подавляющего большинства юношей и почти половины девушек готовность стать респондентом эмоционального самораскрытия развита на среднем уровне. Почти все девушки и юноши в равной степени испытывают трудности подбора слов для рассказа о своих чувствах и переживаниях, что может свидетельствовать о легкой степени алекситимии.

По результатам исследования по методике «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина) можно заключить, что юноши в профессиональной деятельности доверяют себе больше, чем девушки. Доверие к себе в интеллектуальной сфере, в решении бытовых проблем, в умении интересно проводить досуг в равной степени развито у девушек и юношей. Качество

взаимоотношений с близкими людьми у девушек лучше, зато юношам удается легче достичь полного взаимопонимания с вышестоящими людьми.

По результатам исследования с помощью «Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» А.Б. Купрейченко, можно подытожить выявленные результаты: по шкале «Доверие к миру» высокий уровень диагностирован у 52 % девушек и 34 % у юношей. Их можно охарактеризовать как целостными, устойчивыми личностями и при этом принимают мир таким, каков он есть, во всем его многообразии. В среднем уровне почти треть девушек (28 %) и почти половина юношей (44 %), что говорит о не боязни вступать во взаимодействие с различными фрагментами или сторонами мира, принимать его позитивно и при этом одновременно сохранять устойчивость и целостность личности при негативных воздействиях, исходящих из различных частей или фрагментов этого мира. У 20 % девушек и 22 % юношей нет базовой ценностно-смысловой установки личности, которая выполняет в жизни человека фундаментальные функции и является одним из механизмов социализации личности.

Согласно данным по шкале «Доверие к другим» 10 % девушек и 12 % юношей склонны больше доверять другим. Одинаковое количество процентов (70) выявлено и у юношей, и у девушек в среднем уровне. Они оставляют за собой право доверять личности, группе, обществу, людям вообще. С низким уровнем доверия к другим диагностировано 20 % девушек и 18 % юношей.

50 % юношей и 60 % девушек с высоким уровнем по шкале «Доверие к себе» настолько доверяют себе, что способны самостоятельно поставить для себя масштаб жизненных задач, не входя в противоречие с собой, со своими внутренними ценностями и желаниями. В среднем уровне девушки (32 %) и юноши (30 %) практически в равной степени доверяют себе. Низкий уровень по данной шкале у 20 % юношей и у 8 % девушек, что свидетельствует о неспособности доверять себе, верить в свои силы, способности и таланты.

В результате проведения статистического анализа данных с помощью критерия Спирмена, который проводился с целью нахождения статистически значимой взаимосвязи между признаками, исследуемыми по двум методикам: опросник «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина), опросник «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джулард) нами было установлено, что для выборки девушек характерна обратная взаимосвязь между умением решать бытовые проблемы и искренностью эмоционального самораскрытия и обратная взаимосвязь между умением строить взаимоотношения с детьми и шкалой выбора партнера для эмоционального

самораскрытия. Это значит, что чем выше доверие к себе в решении бытовых проблем у девушек, тем ниже уровень эмоционального самораскрытия и чем выше доверие к себе в умении строить взаимоотношения с детьми, тем ниже выбор партнера для самораскрытия.

Для выборки юношей характерна прямая взаимосвязь между решением бытовых проблем и искренностью эмоционального самораскрытия, а также прямая взаимосвязь между умением строить взаимоотношения с подчиненными и искренностью эмоционального самораскрытия. Что значит, чем выше доверие к себе в решении бытовых проблем, тем выше искренность эмоционального самораскрытия и чем выше доверие к себе в умении строить взаимоотношения с подчиненными, тем выше искренность эмоционального самораскрытия.

В результате статистического анализа данных, полученных при исследовании выборки юношей и девушек по методикам: опросник «Методика изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» (А.Б. Купрейченко), опросник «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джуард) с целью выявления статистически значимой взаимосвязи между уровнями эмоционального самораскрытия личности и доверия миру, себе, другим нами была установлена взаимосвязь между шкалами доверия к миру и выбором партнера для эмоционального самораскрытия и доверия миру и языковыми трудностями для эмоционального самораскрытия. Это значит, что чем выше уровень доверия миру, тем выше искренность эмоционального самораскрытия по шкалам выбор партнера и языковые трудности. Так же удалось установить статистически значимую взаимосвязь (умеренную прямую) между шкалой доверия себе и шкалой семейных традиций эмоционального самораскрытия. Это значит, чем выше уровень доверия себе, тем выше искренность эмоционального самораскрытия по шкале семейные традиции. Установлена взаимосвязь между шкалой доверия себе и шкалой реального значения эмоционального самораскрытия. В свою очередь, чем выше уровень доверия себе, тем выше реальная искренность самораскрытия личности.

Полученные в результате теоретического и эмпирического исследования данные могут быть использованы в психопросветительской, профилактической, коррекционно-развивающей и консультативной работе педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников среди юношей и девушек. А также в практике психологического просвещения и повышения квалификации педагогических работников. Знания специфики самораскрытия человеком в семейной, дружеской и деловых сферах общения, позволят помочь практикующим психологам обучить людей способам адекватного

самораскрытия, навыкам саморегуляции этого процесса, чтобы сохранить гармонию внешнего и внутреннего мира личности, быть успешным в межличностном взаимодействии.

Библиографический список:

1. Амяга Н.В. Методики для измерения личностной представленности человека в общении // Журнал практического психолога. 1998. №1. С. 42-53.
2. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Институт психологии РАН, 2008. 564 с.
3. Летягина С.К., Гайнутдинова И.Р. Доверие к себе и к миру как фактор гармонизации отношений личности// Актуальные проблемы экономики и менеджмента. 2015. №1. С. 90-95.

*Войтко О.К., канд.психол.н., заведующий кафедрой
кафедра общей и организационной психологии
института психологии
ГУО «Белорусский государственный педагогический
университет им. Максима Танка
Voitko25@mail.ru
г. Минск, Республика Беларусь*

**Системно-деятельностный подход в образовательном процессе
подготовки будущих психологов**

**System-activity approach in the educational process
of training future psychologists**

Аннотация. Статья посвящена анализу модернизации образовательной среды учреждения высшего образования, обусловленной внедрением информационных технологий, новых форм и методов обучения в контексте системно-деятельностного подхода. Акцентируется внимание на проблемах и трудностях перехода к новой системе образования. Отмечаются достоинства и недостатки включения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Освящены задачи, направленные на повышение качества высшего образования.

Статья посвящена педагогам-психологам, преподавателям психологии и специалистам, интересующимся вопросами образования.

Ключевые слова: образование, качество, модернизация, информационно-коммуникационные технологии, системный подход, деятельностный подход, студенты.

Abstract. The article is devoted to the analysis of modernization of the educational environment of a higher education institution due to the introduction of information technologies, new forms and methods of teaching in the context of a system-activity approach. Attention is focused on the problems and difficulties of transition to a new education system. The advantages and disadvantages of the inclusion of information and communication technologies in the educational process are noted. The tasks aimed at improving the quality of higher education are consecrated. The article is devoted to educational psychologists, psychology teachers and specialists interested in education issues.

Keywords: education, quality, modernization, information and communication technologies, systematic approach, activity approach, students

Системный подход ориентирует исследователя на рассмотрение любого психического явления как сложно организованного целого, включающего совокупность многомерных и многоплановых свойств, связанных друг с другом и иерархически выстроенных вокруг системообразующего фактора, входящего в сложно организованные системы. Системообразующим фактором в системе образования является его качество. Элементы, взаимосвязанные между собой – это образовательное пространство, представленное формами, методами и технологиями обучения и воспитания, профессорско-преподавательский состав, обладающий надлежащими компетенциями, соотносимыми с требованиями современной действительности, и студенты, мотивированные на получение высшего образования высокого уровня, востребованные на рынке труда. Студент является субъектом двустороннего общения, носителем информации, которую ему следует не только понимать, но и соответствующим образом интерпретировать и оперировать ею для осуществления возможности учебно-познавательной и коммуникативной деятельности.

Деятельностный подход позволяет нам сформулировать цель, поставить конкретные задачи, разработать план действий и операций, обеспечивающие многоуровневую системную работу образовательной среды.

За последнее десятилетие в обществе сформировался запрос на модернизацию всей системы образования Республики Беларусь в связи с новыми тенденциями его реализации за рубежом, накопленным опытом,

научно-техническим развитием государства, практикоориентированностью, изменившимися требованиями, предъявляемыми работодателями к профессиональным компетенциям выпускников высших учебных заведений, критическим анализом допущенных ошибок в этой сфере. Известно, что одним из показателей уровня развития государства является уровень образованности его общества. С каждым годом в Республике Беларусь растет количество иностранных студентов из Республики Туркменистан, Республики Узбекистан, Китайской Народной Республики, Республики Казахстан, Российской Федерации и др., желающих получить качественное образование.

Целью проекта «Модернизация высшего образования Республики Беларусь» 2020-2025 гг. является совершенствование учебно-образовательной среды и разработка образовательных программ высшего образования, согласно потребностям рынка труда. Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- улучшение учебно-образовательной среды и внедрение инновационных подходов к организации образовательного процесса;
- совершенствование процессов и технологий обучения и преподавания в учреждении высшего образования (УВО), в том числе на основе гибких моделей обучения и преподавания;
- расширение преобразований в сфере управления и обеспечения качества высшего образования Республики Беларусь.

Стратегический план действий по реализации основных задач развития системы образования сформирован в соответствии с принципами и инструментами Европейского пространства высшего образования.

Результатами модернизации высшего образования на сегодняшний день являются: внедрение дистанционной формы обучения, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (платформ Zoom, BigBlueButton, Microsoft Teams, Google Meet, Moodle, личный блог преподавателя, корпоративная электронная почта), позволяющих удобно использовать временной ресурс пользователей, а также многократно обращаться к информации, размещенной в виртуальной среде. Частично решена и проблема обучения профессорско-преподавательского состава пользованию ИКТ.

На лекционных занятиях используются методы проблемного обучения, поискового обучения, комбинированные методы, позволяющие проводить занятие в интерактивном режиме, сочетая устное говорение преподавателя и индивидуальную самостоятельную работу студентов в процессе лекции,

выполнение ими заданий в Moodle по каждому блоку лекционного материала. Активно используется мультимедийное сопровождение, направленное на активизацию прочности усвоения образного материала.

Перевод управляемой самостоятельной работы студентов на платформу Moodle повышает качество освоения дисциплины студентами, нивелирует формальный подход к работе, повышает объективность оценки выполненной работы по заданным преподавателем критериям. Кроме того, предлагаемая в Moodle опция «Журнал оценок» дает возможность преподавателю оперативно сформировать отчет и написать каждому студенту комментарий к выставленной отметке.

Особое значение для контроля знаний отводится реализации рейтингового контроля знаний в виде тестирования, представленного на платформе Moodle, что удобно для студентов и преподавателей. Однако, лишает возможности устного непосредственного общения преподавателя и студентов.

С целью изучения реализации исследовательского подхода в БГПУ было проведено анкетирование студентов 3-4 курсов дневной формы получения образования Института психологии. Полученные результаты демонстрируют, что наиболее часто в учебном процессе используются проблемные дискуссии (94%), эссе (95%), метод проектов (92%), зарекомендовавшие себя как наиболее эффективные, поддерживающие познавательную активность студентов. Использование информационно-коммуникационных технологий во многом затрудняет учебный процесс, так как вынуждает студентов проявлять самостоятельность в обучении, что не всегда желают делать студенты.

Метод проектов достаточно трудоемок, требует длительных временных затрат. Интерес для студентов представляет работа в команде, подкрепляющая научный познавательный интерес, коллективную работу, распределение задач и ответственности за их выполнение между членами учебного коллектива, защиту проекта.

Таким образом, модернизация образовательной среды в учреждении высшего образования является достаточно длительным и трудоемким процессом, сопровождающимся регулярным мониторингом его качества, что обеспечивает принятие наиболее верных решений и векторов дальнейшего развития.

Герьятович Д. С., студент
факультет психологии и педагогики
diana.geryatovich.1999@mail.ru

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»
г. Гомель, Республика Беларусь

Социально-психологическая адаптация старшеклассников из неблагополучных семей

Socio-psychological adaptation of boys and girls from disadvantaged families

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы социально-психологической адаптации старшеклассников из неблагополучных семей. Социально-психологическая адаптация определяется как взаимодействие личности и социальной среды, способствующее оптимальному соотношению целей, ценностей личности и группы. В ходе эмпирического исследования выявлено, что юноши и девушки из неблагополучных семей или семей группы социального риска отличаются более низким уровнем адаптивности, принятия себя, эмоционального комфорта, стремления к доминированию, более слабым уровнем внешнего контроля и более высоким уровнем эскапизма.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, юноши, старшеклассники, неблагополучная семья, социальное сиротство.

Abstract. The article is devoted to the study of the problem of socio-psychological adaptation of high school students from disadvantaged families. Socio-psychological adaptation is defined as the interaction of the individual and the social environment, contributing to the optimal balance of goals, values of the individual and the group. In the course of an empirical study, it was revealed that boys and girls from disadvantaged families or families of a social risk group are distinguished by a lower level of adaptability, self-acceptance, emotional comfort, desire for dominance, a weaker level of external control and a higher level of escapism.

Keywords: adaptation, socio-psychological adaptation, young men, high school students, dysfunctional family, social orphanhood.

Происходящие радикальные социальные, политические и экономические перемены в стране и мире затрагивают и усложняют условия общественной

жизни каждого человека, изменяют социокультурную ситуацию, влияющую на становление и развитие личности. В условиях глобальных перемен, происходящих в современном обществе, наряду с позитивными преобразованиями, усиливаются и негативные тенденции, такие как социально-экономическая нестабильность, безработица, социально-психологическая дезориентация и дезадаптация, рост преступности. Такие условия жизни способствуют увеличению числа неблагополучных семей, в которых отмечается низкий уровень педагогической культуры, деструктивные эмоционально-конфликтные отношения между супругами, социально-экономическое неблагополучие, аморальный образ жизни, зависимость от алкоголя и психоактивных веществ, деформированность общечеловеческих ценностных ориентаций, жестокое отношение к детям и насилие над ними [1, с. 74].

Юношеский возраст представляет собой период принятия ответственности за свою судьбу и судьбы близких, начало подлинно взрослой жизни, сложной как внутренне, так и внешне, адаптации к жизни, включая принятие многих условностей, социальных норм, ролей и форм поведения, не всегда соответствующих актуальным внутренним установкам человека. Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определенными людьми. Расширяется диапазон социальных ролей, которые примеряются на себя. Проявляются психологические трудности взросления, противоречивость и нестабильность представления о себе.

Дети юношеского возраста из неблагополучных семей оказываются под наибольшей угрозой, поскольку в такой достаточно трудный возрастной период они лишены среды для безопасного развития [2, с. 77]. Но при этом они характеризуются повышенным стремлением в автономии и независимости.

Юноши и девушки из неблагополучных семей испытывают трудности социально-психологической адаптации, поскольку у них отсутствует образец позитивной модели поведения, они не умеют выстраивать конструктивные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, в различных ситуациях проявляют неуверенность в себе, замкнутость, агрессивность, тревожность, склонность к зависимому и рискованному поведению, что свидетельствует о нарушении социально-психологической адаптации [3, с. 116].

Социально-психологическая адаптация трактуется как взаимодействие личности и социальной среды, способствующее оптимальному соотношению

целей и ценностей личности и группы. В ходе социально-психологической адаптации реализуются потребности, интересы и стремления личности, раскрывается и развивается ее индивидуальность, личность входит в новое социальное окружение [4, с. 264]. Результатом социально-психологической адаптации личности является сформированность социальных и профессиональных качеств общения, поведения и деятельности, принятых в обществе. Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность, то есть совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам, или негативным последствиям (стресс).

Проблема социально-педагогической адаптации детей из неблагополучных семей исследуется такими учеными, как Т.Н. Афанасьева, М.И. Буянов, Е.М. Дурманов, А.Б. Козлов, И.С. Кон, В.И. Кочетков, И.П. Крохин, В.С. Мухина и др. Однако эти исследования касаются в основном детей младшего школьного, подросткового возраста, в то время как проблема социально-психологической адаптации юношей и девушек из неблагополучных семей является недостаточно изученной.

Цель исследования заключалась в изучении социально-психологической адаптации юношей и девушек из неблагополучных семей. Эмпирическое исследование было проведено на базе ГУО «Ясли-сад – средняя школа № 73 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 100 учащихся в возрасте 17 лет и их родители. Теоретический анализ и цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: матрица определения обобщенного показателя социального неблагополучия семьи как института воспитания (И.Ф. Дементьева); методика изучения родительских установок Е.С. Шефер и Р.К. Белл (в адаптации Т.В. Нещерет); методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд (в адаптации А.К. Осницкого). Математическая обработка результатов проводилась с помощью критерия углового преобразования Фишера (ϕ^*).

Проведенное эмпирическое исследование позволило изучить и описать следующие особенности социально-психологической адаптации юношей и девушек из неблагополучных семей. Юноши и девушки из неблагополучных семей или семей группы социального риска, родители которых устанавливают излишнюю эмоциональную дистанцию с ребенком, проявляют раздражительность, вспыльчивость, суровость и излишнюю строгость, всячески уклоняются от контакта с ребенком, не вникают в его дела, не проявляют интерес в отношении дел их ребенка, не развивают в нем инициативу, а наоборот сдерживают ее проявление, не верят в своего ребенка, отличаются

низким уровнем адаптивности, приятия себя, эмоционального комфорта, стремления к доминированию, внешним контролем, высоким уровнем эскапизма. Они испытывают сомнения в том, что могут нравиться лицам противоположного пола. Считают, что они лишены индивидуальности, недооценивают себя. Не уверены в себе, испытывают затруднения, не могут собраться, взять себя в руки, организовать себя, чувствуют вялость. Указывают на то, что им довольно трудно быть самим собой. Для них характерна повышенная тревожность, напряженность. Отличаются внешним локусом контроля. Перекалывают ответственность за собственную жизнь на обстоятельства, окружающих. Чувствуют некоторую беспомощность, нуждаются в ком-то, кто был бы рядом. Испытывают трудности в принятии решения, а после его принятия сомневаются в его правильности. Чувствуют, что не в силах изменить что-то в своей жизни. Являются ведомыми, испытывают сильное влияние со стороны окружающих. Отличаются уступчивостью, податливостью, мягкостью в отношениях с другими. Они стараются не думать о своих проблемах, пасуют перед трудностями и ситуациями, которые грозят осложнениями, любят предаваться мечтам.

Разработаны рекомендации по повышению социально-психологической адаптации юношей и девушек из неблагополучных семей. Деятельность педагога-психолога по повышению социально-психологической адаптации должна быть направлена на формирование умения жить в обществе, сотрудничать; развитие уверенности в себе, приятия себя; формирование ответственности за собственную жизнь (внутреннего контроля); обучение решению жизненных проблем; развитие навыков самоорганизации; формирование и тренировка умений в сфере самоопределения (понимание собственных заданий в конкретной ситуации, определение соответствующей линии поведения, осуществление выбора на основе рефлексии ситуации, осознание ограничений).

Полученные в ходе исследования результаты, а также разработанные рекомендации по повышению социально-психологической адаптации юношей и девушек из неблагополучных семей, могут быть использованы в работе педагога-психолога для решения проблем социально-психологической адаптации юношей и девушек.

Библиографический список:

1 Ушакова Т.А. Социально-педагогическая адаптация детей из неблагополучных семей. Хабаровск: ДИПК ФСКН России, 2010. 158 с.

2 Эверт Л.С., Потупчик Т.В., Гришкевич Н.Ю., Ахмельдинова Ю.Р. Показатели социально-психологической адаптации и эмоционального статуса подростков и лиц

юношеского возраста // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2018. № 4. С. 75-82.

3 Тратинко Т.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях, находящихся в социально опасном положении как фактор социальной дезадаптации несовершеннолетних // Психология человека в современном мире. Социально-психологические проблемы современной семьи и воспитания: материалы Международной научно-практической конференции. М.: Изд-во Свято-Сергиевская православная богословская академия, 2011. С. 115-119.

4 Алмадакова А.А. Особенности социальной адаптации подростков из неблагополучной семьи // Сборник статей по материалам III Межрегиональной студенческой научно-практической конференции: Диалог культур и толерантность общения. Горно-Алтайск: ГАГУ. 2017. С. 263-267.

*Гусакова Т.М., к. экон. наук, доцент
кафедра экономики, управления и бизнеса
АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт»
gus50@rambler.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

От информатизации к информационному обществу From computerization to information society

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия информационного общества. Дается обзор нормативных документов, направленных на построение информационного общества в России. Рассматривается одна из причин цифрового неравенства граждан.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация, информационное общество, Стратегия развития информационного общества, цифровое неравенство.

Abstract. The article discusses the basic concepts of the information society. The review of the normative documents aimed at building the information society in Russia is given. Consider one of the causes of the digital divide.

Keywords: information technologies, informatization, information society, information society development Strategy, digital divide.

Долгое время определение понятия «информационные технологии» было связано именно с технологиями. Сегодня необходимо рассматривать их более

широко. Информационные технологии – это один из наиболее значимых факторов, способствующих динамической трансформации современного общества в информационное. Именно с этой точки зрения информатизация общества – это организованный социальный, экономический и научно-технический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и развития общества в целом.

Можно рассматривать 2 теоретико-методологических подхода к информатизации общества: технократический - информационные технологии рассматриваются как средство повышения производительности труда, поэтому их использование ограничивается сферами науки, производства и управления. И гуманитарный подход рассматривающий информационные технологии как важную часть существования всего общества, в том числе в социальной сфере.

Чем объясняется такое значение информации в современном обществе?

Во-первых, возрастание роли технологических инноваций: большие данные, системы распределенного реестра и блокчейн, квантовые технологии, технологии виртуальной и дополненной реальностей и др.

Во-вторых, свободный доступ к информационным ресурсам для решения задач коммерческого, социального, военного и др. характера.

В-третьих, быстрое распространение нового типа цифрового взаимодействия в реальном времени (интернет, сотовая связь, чаты, мессенджеры и т.п).

И наконец, информационные ресурсы – это новый вид ресурсов, который наряду с природными, финансовыми, трудовыми, составляют основу современного развития человечества.

Информационным называется общество, в котором информационные продукты и услуги и сфера их производства и применения становятся одним из основных экономических ресурсов и фактором, меняющим формы экономической деятельности, виды организаций и социальные взаимоотношения. Информационным является общество, в котором большая часть населения занята в сфере информационных услуг и информационной индустрии [1].

Это общество, отличительными чертами которого является создание, распространение и потребление информации с помощью различных технологий и устройств, а также эффективное взаимодействие людей и их доступ к информационным услугам.

Насколько готовы мы и Россия к информационному обществу? Что делается государством, чтобы встать в ряд передовых стран в вопросе построения информационного общества?

На Женевском этапе «Всемирной встрече на высшем уровне по вопросам информационного общества» отмечалось, что «органам государственного управления принадлежит ведущая роль в разработке и осуществлении всеобъемлющих, перспективных и устойчивых национальных электронных стратегий» [6]. Осознавая роль государства в построении информационного общества, в России приняты программные документы, основными из которых можно считать:

- Государственная программа Российской Федерации "Информационное общество (2011 - 2020 годы)" (утверждена Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 N 313 (ред. от 15.11.2017) .

- Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (Указ Президента РФ от 5 декабря 2016 г. № 646).

- Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы (Указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203).

- Программа "Цифровая экономика Российской Федерации" (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 N 1632-р).

Стратегия развития информационного общества РФ (далее – Стратегия) призвана способствовать обеспечению следующих национальных интересов [3]: а) развитие человеческого потенциала; б) обеспечение безопасности граждан и государства; в) повышение роли России в мировом гуманитарном и культурном пространстве; г) развитие свободного, устойчивого и безопасного взаимодействия граждан и организаций, органов государственной власти Российской Федерации, органов местного самоуправления; д) повышение эффективности государственного управления, развитие экономики и социальной сферы; е) формирование цифровой экономики.

В целях реализации Стратегии принята программа «Цифровая экономика Российской Федерации» (далее – Программа), которая направлена «на создание условий для развития общества знаний в Российской Федерации, повышение благосостояния и качества жизни граждан нашей страны путем повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, улучшения доступности и качества государственных услуг для граждан, а также безопасности как внутри страны, так и за ее пределами» [4].

Одним из показателей успешной реализации Программы по направлению Кадры и образование является «доля населения, обладающего цифровыми навыками, - 40 процентов».

В программе заложены мероприятия, позволяющие достичь по этому показателю к 2024 году. Но одним из важных свойств информационного общества является «возможность получения любым индивидом, группой лиц или организацией в любой точке страны за плату или бесплатно открытой информации и знаний, необходимых для их жизнедеятельности и решения личных и социально значимых задач» [4].

Сегодня часть граждан, не обладающая цифровыми компетенциями, не может пользоваться цифровыми продуктами и сервисами, что порождает новое цифровое неравенство. Причем в настоящее время это связано не с местом проживания граждан, как это было совсем недавно, а с их цифровыми умениями и навыками. Частично это можно отнести к явлению психологическое инерции части населения, сложившимся стереотипом, а также страхом к инновациям.

В этой связи особую актуальность приобретают результаты проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», в рамках которого создаются условия «для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства» [5].

В рамках проекта создано «Единое окно» для предоставления возможности прохождения курсов в онлайн-формате, портал Открытое образование <https://openedu.ru/>, где выкладываются курсы ведущих вузов России для каждого без ограничений.

К концу 2025 года планируется увеличение числа обучающихся, освоивших онлайн-курсы до 11 млн. человек. Это означает, что в ближайшие годы перед системой образования стоят задачи, от выполнения которых зависит в частности ответ на вопрос: насколько готовы мы и Россия к информационному обществу.

Библиографический список:

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» : постановление Правительства РФ от 15.04.2014 N 313 (ред. от 15.11.2017) // Рос. газ. 2017.
2. Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации : указ Президента РФ от 05.12.2016 № 646 // Рос. газ. 2016.

3. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы : указ Президента РФ от 09.05.2017 N 203 // Рос. газ. 2017.

4. Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 28.07.2017 N 1632-р // Рос. газ. 2017.

5. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216432/ (дата обращения: 14.11.2021)

6. Ершова Т.В. Информационное общество – это мы! М.: Институт развития информационного общества, 2008. 512 с.

*Домрачева М.А., методист, педагог-психолог
ГБПОУ РМЭ «Строительно-промышленный техникум»
domracheva605@mail.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Профилактика эмоционального выгорания педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ментальные нарушения

Prevention of emotional burnout of teachers working with students with mental disabilities

Аннотация. Статья посвящена изучению синдрома эмоционального выгорания педагогов, работающих с обучающимися, имеющими ментальные нарушения. Описаны рекомендации по профилактике эмоционального выгорания. Представлены результаты исследования педагогического коллектива по методике В. Бойко.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, хронизация процесса, дистресс, фрустрирование, ментальные нарушения, гормоны подкрепления.

Abstract. The article is devoted to the study of the emotional burnout syndrome of teachers who work with students with mental disorders. Recommendations for the prevention of emotional burnout are described. The results of the research of the teaching staff according to the method of V. Boyko are presented.

Keywords: emotional burnout, chronization of the process, distress, frustration, mental disorders, hormones of reinforcement.

Эмоциональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и

личностных ресурсов работающего человека, одна из разновидностей эмоционального стресса.

Специфика деятельности педагогов, работающих с обучающимися, имеющих ментальные нарушения состоит в следующем:

- общение с обучающимися с патологическими особенностями поведения;
- чувство бесперспективности работы из-за малой эмоциональной отдачи, замедленность динамики развития обучающихся;
- повышенная интенсивность эмоционального взаимодействия с обучающимися;
- сложности общения с семьями обучающихся;
- вопрос трудоустройства и социализации обучающихся.

В своей модели «Стации эмоционального выгорания» Дж. Гринберг [1] выделяет следующие этапы:

- «Медовый месяц» - молодой педагог ожидает, что у него все обучающиеся будут слушать его, усваивать материал, а администрация всегда будет поддерживать его;

- «Недостаток топлива» - педагог вступает в работу и понимает, что его представления не соответствуют этой действительности, у него наступает недостаток топлива, развивается вторая стадия. Когда идет столкновение действительности и ожиданий педагога. Педагог начинает копать в себе, может быть, он что-то делает не так, то есть начинает испытывать неудовлетворенность своей работой. И если в этот момент педагогу во время не оказана психологическая, методическая и информационная помощь, то дальше идет хронизация процесса.

- «Хронизация процесса» - это хроническое опасное состояние, которое может пойти в дальнейшем двумя путями: первый путь – наступит кризис и в случае если у педагога достаточно внутренних ресурсов, резервов или каких-либо стимулов, педагог все-таки пробьет стену и изменит свой стиль работы в соответствии с ситуацией. Или второй вариант: у педагога нет этих ресурсов и нет адекватной поддержки, то он застревает на этапе хронизации процесса. Длительная хронизация может привести к дистрессу и педагог опять оказывается либо выкинутым из профессии (то есть он уходит добровольно), мы теряем, может быть качественного специалиста или мы получаем формализованный подход, когда главное для педагога - вот задание есть, вот отчетность. Как чувствует себя обучающийся, понял он, не понял информацию, какая у него социализация, педагогу это не важно. Этот этап очень опасный!

Главное перескочить этап хронизации, чтобы хватило сил для пробивания стены.

С точки зрения физиологии, синдром эмоционального выгорания [2] – это результат фрустрирования потребностей. Наш организм определенным образом реагирует на систему удовлетворения потребностей. Наш организм, наша психика заставляет нас удовлетворять наши потребности и делает это он двумя способами: есть гормоны положительного подкрепления, которые, когда всякий раз мы удовлетворяем эти потребности, делает конфету в виде чувства радости, счастья и таким образом стимулирует нас к тому, чтобы мы делали что-то хорошее. К основным гормонам эмоционального положительного подкрепления относится серотонин – гормон радости, утром встали, солнышко светит, бодры, готовы к подвигам. Дофамин – это гормон мотивирования и подкрепления. У нас есть какая-то потребность, мы хотим кушать, мы поели, мы испытываем чувство радости. Именно, если мы голодны и поели – мы испытываем чувство удовольствия. А если просто поели, то не чувствуем ни какой разницы. Нам могут вручить диплом, благодарность, которые нам ни для чего не нужны и мы от этого не испытываем ни какого счастья. Мы можем стремиться к благодарности или какому-то званию, и когда мы получаем это, мы испытываем радость. То есть чем сильнее наша потребность, тем большую радость, счастье мы испытываем. Следующий гормон положительного подкрепления это эндорфины. Эндорфины – это опиоиды, это гормоны эйфории, которые заставляют нас испытывать эйфорию в том случае, если мы очень сильно во что-то вложились, особенно если это физическая нагрузка, в этом случае это компенсация за большую нагрузку и это тоже чувство радости, которое мы испытываем.

Кроме положительного подкрепления, то есть молодец, ты удовлетворил потребность, есть гормоны мобилизации, которые заставляют нас реагировать на сложные стрессовые ситуации, заставляют наш организм готовиться к ним. Адреналин – это гормон страха в том случае, когда мы не можем спрогнозировать что будет дальше, в ситуации неопределенности или непосредственно в ситуации опасности начинает вырабатываться адреналин. Подключается пищеварительная система, сердце начинает биться сильнее, сокращаются сосуды, повышается кровяное давление, и мы готовы к бою. Норадреналин – это родственник адреналина, только это гормон ярости, в том случае если в избытке у нас повышается кровяное давление, таким образом, это тоже стимулирует нас бороться. В том случае, если стрессовая ситуация длительная, начинается вырабатываться гормон кортизола, гормон стрессовый,

который включается тогда, когда все совсем плохо. В таком случае организм начинает себя переваривать, для того, чтобы получить энергию, наши органы начинают работать на износ.

В нашем техникуме 70% обучающихся составляют обучающиеся с ментальными нарушениями. Нами была проведена диагностика педагогов на уровень эмоционального выгорания по методике В. Бойко. Результаты исследования показали, что у 30% респондентов по компоненту выгорания уровень напряжения и резистенции у 37% в стадии формирования. В то же время у 37% педагогов сформирован уровень резистенции. Истощение – у 33% в стадии формирования, у 15% - сформировано. Так же выявлены следующие симптомы:

- переживание психотравмирующих обстоятельств – 22% сложившийся, 22% доминирует;
- неудовлетворенность собой – 22% складывающийся, 8% доминирует;
- загнанность в клетку – 15% складывающийся, 7% доминирует;
- тревога и депрессия – 11% сложившийся, 7% доминирует;
- неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – 26% сложившийся, 40% доминирует;
- эмоционально-нравственная дезориентация - 15% сложившийся, 7% доминирует;
- расширение сферы экономики эмоций – 37% доминирует;
- редукция профессиональных обязанностей – 19% сложившийся, 25% доминирует;
- эмоциональный дефицит - 33% складывающийся, 11% доминирует;
- эмоциональная отстраненность - 19% складывающийся, 4 % доминирует;
- личная отстраненность (деперсонализация) – 26% складывающийся, 15% доминирует;
- психосоматические и психовегетативные нарушения – 33% складывающийся, 15% сложившийся, 19% доминирует.

По результатам исследования, необходимо отметить тот факт, что проблема профилактики эмоционального выгорания педагогов не должна оставаться без внимания. Ежегодно, в течение учебного года, в план методической работы техникума включены два психологических всеобуча на различные тематики: «Осенняя депрессия», «Эмоциональное выгорание», «Межличностные отношения в коллективе», «Психологический климат в группе» и т.д. На заседаниях методических комиссий психологами проводятся

тренинги для педагогов: «Тренинг личностного роста», «Тренинг познания себя» и т.д.

Не стоит забывать «Правило трех восьмерок»: сон, отдых, работа. То есть, не забывать о том, что в жизни педагога присутствует не только работа, но и должно быть обязательно время на полноценный отдых и сон.

Большую роль в организации благоприятного психологического климата играет административный ресурс: прозрачная, понятная и реализуемая система поощрений и наказаний, разделение административных функций и функций педагогических работников, тимбилдинг и регламентирование поведения педагогов в конфликтных ситуациях.

Для преодоления синдрома выгорания педагогу необходимо заниматься профессиональной самореализацией, творчеством, спортом. Стараться избегать конфликтных ситуаций (на уроке), так как обучающиеся чувствуют с чем мы приходим, с каким настроением, и это же получаем в ответ.

В конце рабочего дня необходимо выделять себе время на восстановление – это полноценный отдых в тишине, без гаджетов и интернета. Для того, чтобы восстановиться, нужно остановить поток информации и владеть простыми навыками психотехник.

Не нужно ставить цель изменить мир, обучающихся. Ставьте конкретные маленькие цели. Найдите источники угроз, которые заставляют вас испытывать страх, постарайтесь их решить и не забывайте отдыхать.

Библиографический список:

1. Стадии эмоционального выгорания. URL: https://studwood.ru/1940322/psihologiya/stadii_emotsionalnogo_vygoraniya (дата обращения: 05.12.2021).
2. Вебинар «Профилактика эмоционального выгорания педагогов, работающих с лицами, имеющими ментальные нарушения». URL: <https://www.sporudn.ru/meropriyatija/vebinary/29-meropriyatija/vebinary/380-vebinar-02-aprelya-2020> (дата обращения: 05.12.2021).

*Журавлева А.Е., старший преподаватель
кафедра социальной и педагогической психологии
alina_sweetsmile@mail.ru
Ракович М.И., студент
факультет психологии и педагогики
miracovich@gmail.com*

*УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»
г. Гомель, Республика Беларусь*

**Стиль семейного воспитания в современных
семьях глазами подростков**

**The style of family education in modern families
through the eyes of teenagers**

Аннотация. В статье рассматривается проблема детско-родительских отношений в современных семьях. Приведены результаты эмпирического исследования стиля семейного воспитания, полученные при помощи методики «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова и А.А. Аладына. На основе представлений подростков выделены наиболее часто встречающиеся в современных семьях стили воспитания (гиперпротекция, потворствование и минимальность санкций) и причины нарушения детско-родительских отношений (воспитательная неуверенность родителя, проекция на ребенка собственных не желаемых качеств и вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания).

Ключевые слова: подросток, стиль семейного воспитания, семья, детско-родительские отношения.

Abstract. The article deals with the problem of child-parent relations in modern families. The results of an empirical study of the style of family education obtained using the methodology "Parents are evaluated by children" by I.A. Furmanov and A.A. Aladin are presented. Based on the ideas of adolescents, the most common parenting styles in modern families are identified (hyperprotection, indulgence and minimality of sanctions) and the causes of violation of child-parent relations (educational uncertainty of the parent, projection of their own undesirable qualities on the child and bringing the conflict between spouses into the sphere of education).

Keywords: teenager, family upbringing style, family, child-parent relations.

На развитие личности и качество жизни подростка огромное влияние оказывает его окружение, а в первую очередь – отношения с родителями, эмоциональный климат в семье. Деструктивные тактики семейного воспитания приводят к формированию негативной самооценки, комплекса неполноценности и утраты веры подростка в себя. Конструктивное взаимодействие способствует целостному оптимальному развитию личности: развитию адекватной самооценки, уверенности в себе, уважению своего «Я» и принятию себя.

Характер детско-родительских отношений играет решающую роль в развитии подростка, именно поэтому проблема детско-родительских отношений всегда будет актуальна в психологии. Качество отношений подростка с родителями непосредственным образом влияет на его возможность достижения автономности и построение личностной идентичности.

Исследование с целью изучения стиля семейного воспитания глазами подростков проходило на базе ГУО «Гомельская Ирининская гимназия». Выборочную совокупность составили 96 респондентов в возрасте 11-13 лет. Для достижения поставленной цели использовалась методика «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова и А.А. Аладьина [1]. Результаты исследования стиля семейного воспитания представлены на рисунке 1.

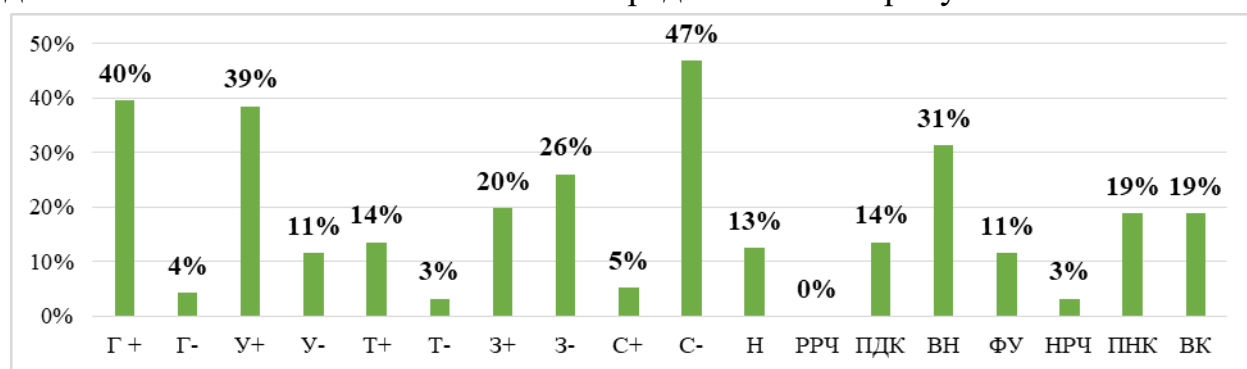


Рисунок 1. Выраженность стилей семейного воспитания (по представлению подростков), %

Первые две шкалы методики определяют *уровень протекции* – сколько сил, времени, внимания уделяют родители воспитанию подростка:

– гиперпротекция (шкала Г+) была выявлена у 40% испытуемых, при данном стиле воспитания родители уделяют слишком много времени, внимания, сил подростку; подросток воспринимается как «центр Вселенной», для него границы дозволенного не ограничены;

– гипопротекция (шкала Г-) выявлена в 4% случаях – родители оказывают внимание подростку только в том случае, когда случилось что-то серьезное, им «не до него».

Следующие две шкалы измеряют *степень удовлетворения потребностей ребенка* – то, в какой мере деятельность родителей нацелена на удовлетворение материально-бытовых и духовных потребностей – общение с родителями, проявление их любви, внимания и заботы:

– потворствование (шкала У+) определилось у 39% респондентов данного исследования: родители стремятся к максимальному удовлетворению любых потребностей подростка, любое желание ребенка – закон для родителей.;

– игнорирование потребностей подростка (шкала У-) было выявлено у 11,5% подростков: данный стиль воспитания характеризуется недостаточным стремлением родителей к удовлетворению потребностей подростка, чаще всего при таком стиле воспитания подростку не хватает контакта с родителями – общения.

Следующие четыре шкалы отражают картину предъявления *требовательности к подростку* (неотъемлемая часть воспитательного процесса) и *соответствующих санкций*:

– чрезмерность требований-обязанностей (шкала Т+) характерно для 14% семей испытуемых: тип негармоничного воспитания с «повышенной моральной ответственностью»; требования к подростку завышены, не соответствуют его возможностям, что не только не содействует полноценному развитию его как личности, но и есть вероятность психотравматизации;

– недостаточность требований-обязанностей подростка (шкала Т-) характерны для 3% семей: в этом случае подросток имеет минимальное количество обязанностей в семье, в результате родители жалуются, что трудно привлечь подростка к какому-либо делу;

– чрезмерность требований-запретов (шкала З+) было выявлено у 20% подростков: подростку «все нельзя», ему предъявляется огромное количество требований, которые ограничивают его свободу и самостоятельность;

– недостаточность требований-запретов (шкала З-) к подростку характерно для 26% из всех подростков: даже если существуют какие-либо запреты, подросток легко нарушает их, зная, что с него никто не спросит, он никогда не отчитывается перед родителями, а родители при этом не хотят или уже не могут установить границы дозволенного в поведении подростка.

– чрезмерность санкций (шкала С+) характерно для 5% подростков: такой стиль воспитания характеризуется приверженностью родителей к применению строгих наказаний, чрезмерно резкому реагированию даже на незначительные нарушения поведения со стороны подростка;

– минимальность санкций (шкала С -) свойственно 47% подростков данного исследования: родители с таким стилем воспитания предпочитают применять наказания крайне редко, либо не применять вовсе, они считают, что при воспитании подростка лучше использовать поощрение, чем наказание;

– неустойчивость стиля воспитания (шкала Н) выявлено в 13% случаев: при таком стиле воспитания характерна резкая смена стилей от очень строгого авторитарного к либеральному и затем наоборот – от значительного внимания к подростку к эмоциональному отвержению.

С помощью последующих семи шкал мы выявляем причину того или иного стиля воспитания.

Расширение сферы родительских чувств (шкала РРЧ). Данный стиль характеризуется желанием родителей, чтобы их ребенок, а позже подросток стал для них чем-то больше, нежели просто их ребенок. Они стремятся отдать подростку «все чувства», «всю любовь». Когда ребенок достигает подросткового возраста у родителей появляется страх перед его самостоятельностью и поэтому они стараются удержать своих детей с помощью потворствующей или доминирующей гиперпроекции. В нашем исследовании ни у одного респондента не была определена данная установка.

Предпочтение в подростке детских качеств (шкала ПДК) было выявлено у 14% семей. В данном случае у родителей наблюдается стремление игнорировать взрослость подростков, и они стараются стимулировать сохранение у них детских качеств (наивность, игривость, непосредственность и др.). Рассматривая подростка как «еще маленького», родители снижают уровень требований к нему, создавая потворствующую гиперпротекцию, стимулируя тем самым развитие психического инфантилизма;

Воспитательная неуверенность родителя (шкала ВН) была выделена в 31% семей подростков. В таком случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и подростком. Родитель уступает подростку даже в тех случаях, когда, по его же мнению уступать никак нельзя. Данная ситуация складывается из-за того, что подросток нашел подход к своему родителю, «нащупал его слабое место». Типичная комбинация в такой семье – бойкий, уверенный в себе подросток (ребенок), смело выдвигающий требования, и нерешительный, винящий себя во всех неудачах с ним, родитель;

Фобия утраты ребенка (шкала ФУ). Обусловливаемое нарушение воспитания – потворствующая или доминирующая гиперпротекция. «Слабое место» – повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности и т.д. Выделилось данное свойство в 11,5% семей подростков;

Неразвитость родительских чувств (шкала НРЧ) выявлено у 3% семей подростков. Обусловливаемые нарушения воспитания – гипопротекция, эмоциональное отвержение, жестокое обращение. Адекватное воспитание детей и подростков возможно лишь тогда, когда родителями движут какие-либо достаточно сильные мотивы: чувство долга, симпатия, любовь к ребенку, потребность «реализовать себя» в детях, «продолжить себя». Слабость, неразвитость родительских чувств нередко встречается у родителей подростков

с отклонениями личностного развития.

Проекция на ребенка собственных не желаемых качеств (шкала ПНК) выявлена у 19%. Обусловливаемые нарушения воспитания – эмоциональное отвержение, жестокое обращение. Чаще всего в подростке родитель «видит» черты характера, которые чувствует, но не признает в самом себе (агрессивность, склонность к лени, влечение к алкоголю, те или иные склонности, негативизм, протестные реакции, несдержанность и т.д.). Ведя борьбу с такими же, истинными или мнимыми, качествами ребенка, родитель (чаще всего – отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя: борьба с нежелательным качеством в ком-то другом помогает ему верить, что у него данное качество не характерно (защитный механизм).

Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (шкала ВК) выделена у 19%. Обусловливаемые нарушения воспитания – противоречивый тип воспитания – соединение потворствующей гиперпротекции одного родителя с отверженцем либо доминирующей гиперпротекцией другого, выражение недовольства воспитательными методами другого супруга. При этом каждого родителя интересует не столько то, как воспитывать ребенка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах.

Таким образом из стилей семейного воспитания в современных семьях преобладают гиперпротекция, потворствование и минимальность санкций. Подросток не ограничен ни в чем, его границы слишком широки, он может делать все что хочет; родители стремятся к удовлетворению всех потребностей ребенка и при этом не применяют, либо применяют, но в малой мере наказания. Из причин данных стилей семейного воспитания были выделены в наибольшей степени воспитательная неуверенность родителя, проекция на ребенка собственных не желаемых качеств и вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Библиографический список:

1. Фурманов И. А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства. Минск: ТЕСЕЙ, 1999.

*Журомская Т.И., студент
социально-педагогический факультет
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»
Ttatyana.rudenko.9797@mail.ru
г. Брест, Республика Беларусь*

**Клиповое мышление у современных дошкольников:
теоретический аспект**

Clip thinking in modern preschoolers: theoretical aspect

Аннотация. В статье представлено описание феномена клипового мышления у детей поколения Z. Клиповое мышление рассматривается как проблема современных дошкольников, так как имеет существенное влияние на развитие высших психических функций современных дошкольников. Данный тип мышления у детей дошкольного возраста характеризуется нелогичностью, отсутствием полной картины мира у детей, кратковременной памятью. Описаны риски, связанные с последствиями клипового мышления.

Ключевые слова: клиповое мышление, клип, дети поколения Z, психические функции, восприятие информации, мышление, информационные технологии.

Abstract. The article describes the phenomenon of clip thinking in children of generation Z. Clip thinking is considered as a problem of modern preschoolers, as it has a significant impact on the development of higher mental functions of modern preschoolers. This type of thinking in preschool children is characterized by illogicality, lack of a complete picture of the world in children, short-term memory. The risks associated with the consequences of clip thinking are described.

Keywords: clip thinking, clip, children of generation Z, mental functions, perception of information, thinking, information technology.

Информационные технологии стали неотъемлемой частью современного детства. Данная ситуация вызывает большой интерес исследователей к тому, как же рождение в информационном пространстве влияет на развитие современных детей. Существующая уже давно теория поколений, которую обосновали Нейл Хоув и Уильям Штраус, относит детей, рожденных в начале 21 века, к последнему поколению – «поколению Z». Ценности поколения Z формируются под влиянием глобализации и стремительного развития информационных технологий, информацию они черпают в основном из Сети, играют в онлайн-игры, общаться предпочитают в социальных сетях и при помощи мессенджеров [1].

Ценности информационного поколения, в котором рождается человек, являются глубинными и подсознательными, но при этом определяют формирование личности, оказывают влияние на жизнь и поведение людей. То

есть поколение, рожденное в информационную эпоху, будет кардинально отличаться от предыдущих поколений своим мышлением, способом восприятия информации и взглядом на окружающий мир.

Если раньше высшие психические функции ребенка развивались через общение со взрослыми и сверстниками, то теперь общение, в большей степени, происходит через Интернет. При этом происходит смена самосознания, изменяется система ценностей и происходит трансформация образа мира. Использование доступных средств коммуникации с доступом в Интернет представляет собой новый критерий социализации личности в настоящее время.

Под влиянием информационных технологий меняются когнитивные процессы у детей, они по-другому воспринимают информацию, запоминают несколько содержимое, сколько то, где оно находится и как его найти. Наблюдается высокая переключаемость внимания и вместе с этим невозможность концентрации на одном предмете более 15-ти минут.

Информационная среда оказывает наибольшее влияние на детей дошкольного возраста с их пластичным мозгом в период, когда они только познают культуру и формируют свое мировоззрение. По результатам международного проекта EU KidsOnline, в Европе 80–90 % детей в возрасте 3–6 лет пользуются Интернетом. Каждый второй ребенок в возрасте трех лет пользуется смартфоном или планшетом. Около 50 % детей в возрасте 2–6 лет зарегистрированы в детских социальных сетях. В настоящее время 80 % детей в возрасте 4–6 лет пользуются Интернетом [2].

Детский сад становится местом столкновения глобальной информационной техносферы и образовательной среды, которые не соответствуют друг другу. Современные дети воспринимают и обрабатывают информацию иначе, так как произошел переход от линейной модели мышления к сетевой, построенной на визуальных образах, их память становится кратковременной и поверхностной, а мышление становится клиповым.

Понятие «клип» впервые ввел футуролог Э. Тоффлер. Он рассматривал данный феномен как принципиально новое явление познавательной сферы, которое является одной из составляющих общей культуры восприятия и обработки информации, воздействующей на человека [3].

«Клиповое мышление» – это процесс отражения множества различных свойств объектов, не учитывая связей между ними, характеризующийся обрывистостью информационного потока, нелогичностью, разнородностью информации, а также высокой скоростью переключения между фрагментами

информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира. Таким образом, у детей, рожденных в информационном пространстве, где с ранних лет он видит перед собой не книгу, а экран смартфона, отсутствуют предпосылки к формированию способности целено воспринимать информацию. Такие дети имеют проблемы с умением системно мыслить и четко излагать свои мысли. Ребенок привыкает к постоянной смене картинок и образов и не может воспринимать все, что требует сосредоточенности и умения делать выводы. Несмотря на то, что повышается скорость развития психических процессов у детей дошкольного возраста, вместе с этим понижается формирование необходимых нейронных связей. Уход от реального общения формирует эгоцентризм, инфантилизм и аутизм в некоторой степени.

Также следует отметить, что дети, которые проводят много времени в Интернете, получают своего рода депривацию, так как они лишаются определенных сенсорных сигналов при познании мира, которые связаны с окружающим миром – запахи, прикосновения, чувства.

Интернет и видеоигры привели к росту визуального интеллекта, однако они наносят ущерб вниманию, восприятию, индуктивному анализу, критическому мышлению, воображению и рефлексии. Таким образом, дети, которые имеют такой тип восприятия окружающего мира, потребляют не рациональные логические построения, а отдельные запоминающиеся фрагменты. Такой механизм мышления позволяет перерабатывать большой объем разнообразных ярких фактов, однако он не дает возможности критически отнестись к получаемой информации. Также процесс познания у ребенка с клиповым мышлением имеет существенные недостатки, к которым относятся:

- неумение анализировать информацию, выделять главное и устанавливать логические связи;
- преобладание кратковременной памяти при слабо выраженной долговременной памяти;
- ослабление роли логико-рационального восприятия информации;
- отсутствие интереса в изучении нового, непонимание того, о чем идет речь;
- быстрая утомляемость в процессе обучения [2].

Педагоги и психологи видят развитие клипового мышления как проблему у детей дошкольного возраста, которое отличается высокой скоростью восприятия образов, лишено акцентов на деталях [2].

Для ребенка, обладающим клиповым мышлением мир представляется не как целостность, а как перечень слабо связанных между собой фактов и

событий. То есть современная культура формирует людей, которые не способны системно мыслить.

Современная система познания у детей формируется под непосредственным влиянием беспорядочного, непрерывного потока информации из каналов масс-медиа. И при этом существенно снижается степень влияния образовательной системы на развитие познавательных способностей у детей дошкольного возраста, так как она просто не подходит современным детям по своим методам и подходам.

Клиповое восприятие информации является образным, аудиально-визуальным. При клиповом восприятии информации нет необходимости большой сосредоточенности на конкретном фрагменте текста: дети переключают восприятие информации с одного сайта на другой, с фрагмента на фрагмент, с клипа на клип. Масс-медиа предоставляют инфопотоки в варианте готовой информации, не отличающейся содержанием и глубиной, при этом ребенок может проглатывать ее, без умственного напряжения и утомления. Клиповое восприятие информации – это оборонительная реакция человека на информационную перегрузку, а также возможность восприятия огромного потока различной информации.

Также негативными последствиями клипового мышления для детей дошкольного возраста являются: дефицит произвольного внимания, гиперактивность, рассеянность, нарушение рефлексивной оценочной деятельности, то есть дети с трудом учатся корректировать свое поведение, видеть себя со стороны [2].

Другим негативным проявлением клипового мышления можно считать аутизацию дошкольников цифрового поколения. Речь идет не о клинических проявлениях болезни, а о ранней десоциализации. Ребенок вместо эмоционально насыщенного живого общения с близкими и природой погружается в виртуальную среду. Современные дошкольники воспринимают электронную визуальную культуру как начальную культуру, потому что они имеют возможность начать с ней знакомство раньше, чем с алфавитом, книгами, творчеством, театром и другими видами социализации.

Таким образом, современная система образования должна быть готова к психолого-педагогической поддержке детей дошкольного возраста в визуализации информации, ее сужении и выделении наиболее важных ее аспектов, направленных на развитие психических процессов.

Библиографический список:

1. Кулакова А.Б. Поколение z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. №2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pokolenie-z-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 18.11.2021).

2. Минатуллаева Н. М., Кольцова И. В. Диагностика проявлений клипового мышления у детей старшего дошкольного возраста: теоретическое обоснование // Инсайт. 2020. №2 (2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-proyavleniy-klipovogo-myshleniya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-teoreticheskoe-obosnovanie> (дата обращения: 18.11.2021).

*Загайнов И.А., к.п.н., доцент
Купцова О.Г., к.филол.н.,
Баланчук О.Е., к.филол.н., доцент
факультета экономико-правового и
психолого-педагогического образования,
АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт»
balanchuk.1976@mail.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Психологические особенности межличностных взаимоотношений в женском коллективе

Psychological features of interpersonal relationships in a women's team

Аннотация. Межличностные отношения представляют собой систему установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе. Женский коллектив, имеет свои особенности, которые влияют на системы взаимоотношений. В соответствии с этим была разработана система диагностирования, позволяющая выявить особенности коллектива в зависимости от сферы их деятельности.

Ключевые слова: женский коллектив, психология управления, межличностные взаимодействия, педагогический коллектив

Abstract. Interpersonal relationships are a system of attitudes, orientations, expectations, stereotypes and other dispositions through which people perceive and evaluate each other. These dispositions are mediated by the content, goals, values and organization of joint activities and serve as the basis for the formation of a socio-psychological climate in the team. The women's collective has its own characteristics that affect the systems of relationships. In accordance with this, a diagnostic system was developed to identify the characteristics of the team, depending on the scope of their activities.

Keywords: women's collective, management psychology, interpersonal interactions, teaching staff

Доля женского населения в Российской Федерации превышает мужское, также при выборе профессии, соотношение числа мужчин и женщин довольно сильно отличается. Если это, к примеру, медицинские, педагогические, сервисные, социальные профессии, то женщин в коллективе, естественно будет больше. Соответственно и количество преимущественно женских коллективов преобладает над сугубо мужскими, однако, современные ученые выделяют тот факт, что и между женскими коллективами существуют отличия.

Целью исследования является изучить особенности межличностных взаимоотношений в женском трудовом коллективе. Предметом исследования выступают особенности межличностных взаимоотношений в трудовом женском коллективе. Объект исследования – 20 женщин, сотрудников АНО ВО МОСИ (г. Йошкар-Ола) в возрасте от 30 до 45 лет, и 20 женщин, сотрудниц детского сада № 30 «Березка» (г. Йошкар-Ола), в возрасте от 20 до 55 лет.

Для определения особенностей межличностных отношений в женском коллективе нами были использованы следующие методики исследования: 1. диагностика межличностных отношений Т. Лири; 2. диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса; 3. методика «Q – сортировка» В. Стефансона – диагностика основных тенденций поведения в реальной группе и представлений о себе.

Проведенные исследования в обоих образовательных организациях показали следующие результаты.

Результаты исследования особенностей поведения в реальной группе при помощи опросника Т. Лири в женском коллективе демонстрируют, что значительная часть женщин коллектива АНО ВО МОСИ настойчивы и способны добиваться своей цели. Больше половины с энтузиазмом выполняют свои обязанности, эмоционально сдержаны и независимы. 55% сотрудниц

способны соперничать, или отстаивать свою правоту в коллективе, 10% хотят занять лидерское положение, 80% хотят зависеть от лидера.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике № 1
в женском коллективе АНО ВО МОСИ

Уровень выраженности в %	Властный лидирующий	Независимый доминирующий	Прямолинейный агрессивный	Недоверчивый скептический	Покорный застенчивый	Зависимый послушный	Сотрудничающий конвенционный	Ответственный великодушный
Низкий	55	0	80	70	80	80	75	5
Средний	25	35	10	20	15	20	5	35
Высокий	20	55	10	10	5	0	20	60

Результат исследования в другой группе сотрудников в женском коллективе детского сада №30 «Березка» показывает, что 40% не конфликтны, но ждут помощи и совета, также нуждаются в признании. 60% прямолинейны, и высказывают свою точку зрения коллективу. Большинство женщин 1 группы, склонны сотрудничать и идти на компромисс в конфликтной ситуации. 80% стремятся помочь друг другу, коммуникабельны и дружелюбны. Почти все женщины 2 группы не претендуют на лидерские позиции, они охотнее выполняют поручения, чем раздают их. Они уступчивы и эмоционально уравновешены. Эти женщины способны на сострадание и умеют приободрить собеседника, что немаловажно в работе с маленькими детьми. При этом 5% сотрудниц, не дружелюбные, и в некоторой степени враждебно настроены к окружающим. На этот критерий было влияние вне коллектива, то есть внешняя ситуация могла повлиять на выбранный ответ.

Таблица 2 – Результаты исследования по методике № 1
в женском коллективе детского сада №30 «Березка»

Уровень выраженности в %	Властный лидирующий	Независимый доминирующий	Прямолинейный агрессивный	Недоверчивый скептический	Покорный застенчивый	Зависимый послушный	Сотрудничающий конвенционный	Ответственный великодушный
Низкий	50	65	70	65	80	90	55	80
Средний	35	35	25	35	20	10	5	20
Высокий	15	0	5	0	0	0	40	0

Некоторые стили межличностных отношений в обеих группах практически не отличаются количеством процентных соотношений. К ним относятся такие стили как: «властный»; «независимый» (полагается только на себя), «зависимый» (склонен принимать помощь и совета). Такие стили межличностного взаимодействия, как «властный» (уверенный, настойчивый, может быть хорошим организатором), «независимый», у подавляющего количества женщин 2 группы выражена эмоциональная сдержанность, честное выполнение своих обязанностей и способность подчиняться лидеру коллектива. Это связано с непосредственной деятельностью сотрудников детского сада. На воспитателя, в отличие от педагога, лаборанта или аспиранта ответственность за жизнь ребенка возложена гораздо выше. По этому, на подсознательном уровне сотрудницы детского сада понимают всю ответственность, возложенную на них.

У женщин АНО ВО МОСИ выражен «прямолинейный» стиль. Они упрямы и настойчивы в достижении цели. Большой процент женщин 1 группы недоверчивы, и вновь это связано с непосредственной деятельностью коллектива. Вся их деятельность направлена на контингент старше 18 лет, когда сотрудники детского сада в меньшей степени уделяют взрослым. Крайне мало выражен критерий «ответственный» в том случае, когда необходимо быть добрым, эмоционально приближенным к человеку. Женщины 1 группы стараются не создавать эмоциональные связи и держаться только в коллективных отношениях.

Применив угловое преобразование Фишера, для проверки достоверности разности процентов, мы определили, существует ли различие по интересующим нас параметрам между исследуемыми выборками. (Таблица № 3).

Таблица 3 – Сравнительный анализ выраженности стилей межличностного взаимодействия при помощи критерия Фишера.

Стили межличностного взаимодействия	Значение эмпирического ϕ	Уровень значимости \leq
Властный	0,42	$\phi \text{ эмп} < \phi \text{ кр}$
Независимый	0,81	$\phi \text{ эмп} < \phi \text{ кр}$
Прямолинейный	2,88	$p \leq 0,001$
Недоверчивый	2,02	$\phi \text{ эмп} < \phi \text{ кр}$
Покорный	0,32	$\phi \text{ эмп} < \phi \text{ кр}$
Зависимый	2,04	$p \leq 0,02$
Сотрудничающий	3,06	$p \leq 0,004$
Ответственный	2,85	$p \leq 0,001$

Получив статистически достоверные различия, мы можем утверждать, что женщины в межличностных отношениях более упрямы, энергичны, настойчивы в достижении цели ($\phi \text{ эмп} = 2,88$; $p \leq 0,001$), менее конформны, доверчивы, вежливы, меньше нуждаются в признании ($\phi \text{ эмп} = 2,02$; $p \leq 0,002$); в большей степени чем другие женщины склонны к сотрудничеству и компромиссу в конфликтах, более дружелюбны ($\phi \text{ эмп} = 3,06$; $p \leq 0,004$); также женщины менее деликатны, бескорыстны и отзывчивы ($\phi \text{ эмп} = 2,85$; $p \leq 0,001$)

Таким образом, мы предполагаем, что выявленные особенности влияют специфика деятельности коллектива.

Исследование особенностей поведения в конфликте при помощи опросника К. Томаса «Предрасположенность личности к конфликтному поведению» (адаптированный вариант Н.В. Гришиной) подчеркивает, что более всего у женщин АНО ВО МОСИ более выражена стратегия сотрудничества – 60% и компромисса – 70%. Данные стратегии предполагают ориентацию участника при конфликте занимать позицию максимальной реализации.

Таблица 4 – Результаты исследования особенностей поведения в конфликте у женщин АНО ВО МОСИ (г. Йошкар-Ола)

Стратегия	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Выраженность					
Количество человек в %	20	60	70	10	15

«Сотрудничество» предполагает ориентацию участника конфликтной ситуации на максимально возможную реализацию, как своих интересов, так и интересов партнера. При этом речь не о процессе взаимных уступок, но о поиске такого варианта решения проблемы, который в полной мере отвечал бы интересам обеих сторон.

Компромиссная стратегия означает ориентацию участника конфликтной ситуации на поиск взаимоприемлемого решения проблемы путём взаимных уступок, хотя не дают участникам возможности в полной мере реализовать свои интересы. Возможно, выраженность этих обеих стратегий у женщин (с небольшим преимуществом стратегии «сотрудничества») говорит о том, что их применение зависит от особенностей конфликтной ситуации: там, где невозможно сотрудничество женщины прибегают к компромиссу.

20% женщин склонны к соперничеству, они ориентируются только на собственные интересы, при этом игнорируют интересы партнера. 15% склонны к стратегии приспособления, то есть у них идет отказ от своих собственных интересов, и они готовы пойти и подчиниться партнеру.

Минимально выражена у опрошенных стратегия избегания. Как мы видим, что уход от конфликтной проблемы не свойственен женщинам 1 группы. Они стараются не уйти от проблемы, а решить ее.

Таблица 5 – Результаты исследования особенностей поведения при помощи опросника К. Томаса у сотрудников детского сада № 30 «Березка»

Стратегия					
Выраженность	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
Количество человек в %	85	25	15	5	40

Из таблицы № 5 и мы видим, что в конфликтном взаимодействии выражена стратегия соперничества, которая представляет собой исключительную ориентацию на свои собственные интересы при полном игнорировании интересов партнера и его позиции. Участник конфликта ведет «мягкую» или «жесткую» борьбу, используя все доступные ему возможности, чтобы разрешить возникшую проблему в своих интересах, получить максимум желаемого. При этом, он либо игнорирует ту «цену» в своих отношениях с

партнером, которая будет заплачена в результате его действий, либо не задумывается об этом.

У 25 % опрошенных женщин выражены стратегии сотрудничества и избегания. Сотрудничество предполагает ориентацию участника конфликтной ситуации на реализацию, как собственных интересов, так и интересов партнера. Для избегания характерно, как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

15 % опрошенных женщин демонстрирует преобладание стратегий компромисса и приспособления. Компромиссная стратегия предполагает ориентацию участника конфликтной ситуации на поиск взаимоприемлемого решения путем взаимных уступок, что не дает возможности в полной мере реализовать свои интересы.

Приспособление означает принесение в жертву собственных интересов, уход от проблемы.

Итак, мы видим, что женщины второй группы, предпочитают в конфликтной ситуации стратегию соперничества, добиваясь своего любой ценой. Возможно, в коллективе созданы определенные условия (например: мотив соревнования – «Кто лучше?»), которые культивируют данную стратегию поведения.

Из сравнения преобладающих стратегий в конфликтном взаимодействии в двух группах видно, что в группе женщин явно более выражены стратегии сотрудничества и компромисса. То есть женщины более ориентированы на решение проблемы – в первом случае (сотрудничество) – они учитывают как свои интересы, так и интересы партнера, ищут такой вариант решения проблемы, который в полной мере отвечал бы интересам обеих сторон, во втором случае – (компромисс), осуществляется поиск взаимно приемлемого решения путем взаимных уступок.

Также мы видим, что у женщин первой группы явно менее выражена стратегия соперничества, чем в контрольной группе, то есть им не присуща стратегия доминирования в конфликтной ситуации – стратегия исключительной ориентации на собственные интересы при полном игнорировании интересов партнера и его позиции.

Стратегия избегания присутствует у женщин второй группы (10%) и практически отсутствует у женщин первой группы, для которых не характерно уходить решения проблемы.

Стратегия приспособления – отказ от своих интересов и готовность пойти на встречу партнеру, одинаково мало выражены в двух исследуемых группах.

При помощи критерия Фишера мы получили следующие результаты математической обработки данных, полученных при проведении методики № 3 «Особенности поведения в конфликтной ситуации».

Таблица 6 – Сравнительный анализ выраженности конфликтных ситуаций по критерию Фишера

Стратегия поведения в конфликте	Значение эмпирического ϕ	Уровень значимости \leq
Соперничество	6,28	$p \leq 0,001$
Сотрудничество	5,14	$p \leq 0,001$
Компромисс	3,86	$p \leq 0,001$
Избегание	0,14	$p \leq 0,001$
Приспособление	0,23	$p \leq 0,001$

Полученные статистически достоверные различия (на 0,1% уровне) подтверждают сделанные нами ранее выводы.

Женщины 1 группы в конфликтных ситуациях, в большей мере чем женщины, составившие 2 группы ориентированы на решение проблемы при помощи стратегий сотрудничества (ϕ эмп = 5,14; $p \leq 0,001$) и компромисса (ϕ эмп = 3,86; $p \leq 0,001$). Они осуществляют поиск взаимоприемлемого решения проблемы, путем взаимных уступок, что предполагает процесс переговоров и ориентированы (в случае компромиссной стратегии), на принятие хотя бы промежуточного решения. Либо стремятся к максимально возможной реализации, как собственных интересов, так и интересов партнера (в случае стратегии сотрудничества).

В основе данного подхода лежит осознание участниками конфликта общности их интересов в решение проблемы, того, что, она может быть решена только их совместными усилиями. Это в свою очередь предполагает, со стороны участников конфликтной ситуации, не только готовность считаться с позицией друг друга, но и вынуждает их о поддержании доверия к себе со стороны оппонента, а значит о соблюдении правил «честной игры».

Также, для женщин 1 группы не характерна стратегия соперничества в конфликтной ситуации, явно преобладающая в контрольной группе, то есть женщинам не свойственна исключительная ориентация на собственные интересы при полном игнорировании интересов партнера. Считается, что соперничество не способствует сохранению отношений, поскольку наносит им урон, приводит к «сиюминутному» выигрышу любой ценой.

Выявление различия, возможно, связаны с личностными особенностями исследуемых женщин – возможно профессия преподавателя, предполагает определенный склад личности, а возможно, сама (профессия) и структура отношений (четко регламентированных) накладывают отпечаток на личность и как следствие – на межличностные отношения.

Выявленные особенности, возможно, объясняются характером и структурой деятельности женщин, которая является жестко регламентированной и соответственно регламентированы отношения внутри группы. Возможно, регламентирование деятельности и четко определенные структурные взаимоотношения (уставом) диктуют проявление выявленных тенденций поведения. В пользу этого предположения свидетельствуют и те особенности, которые обнаружены у женщин, работающих в АНО МОСИ – они диаметрально противоположны.

Таким образом, мы выяснили, что различие в женских коллективах существуют, и при разработке плана по работе с коллективом необходимо учитывать не только гендерные особенности, но и социальный статус, возраст, семейное положение, уровень образования.

*Зайцева А.С., студентка
факультет психологии и педагогики
УО «Гомельский государственный
университет им.Ф. Скорины»
angelinka_zajceva@inbox.ru
г. Гомель, Республика Беларусь*

**Роль пессимистического стиля атрибуции
в возникновении психосоматических заболеваний у студентов**

**The role of the pessimistic attribution style in the occurrence
of psychosomatic diseases in students**

Аннотация. В данной статье приводится теоретическое и эмпирическое обоснование необходимости учета пессимистического стиля атрибуции как фактора психосоматических заболеваний. На основании полученных результатов разработана и представлена коррекционно-развивающая программа

по формированию оптимистического стиля атрибуции как предиктора субъективного ощущения счастья и психофизического благополучия студентов.

Ключевые слова: психосоматические заболевания, оптимизм, стиль атрибуции, оптимистический стиль атрибуции, пессимистический стиль атрибуции.

Abstract. This article provides a theoretical and empirical justification for the need to study the pessimistic style of attribution as a factor of psychosomatic diseases. Based on the results obtained, a correctional and developmental program for the formation of an optimistic attribution style as a predictor of subjective feelings of happiness and psychophysical well-being of students has been developed and presented.

Keywords: psychosomatic diseases, optimism, attribution style, optimistic attribution style, pessimistic attribution style.

Из-за ускоренного ритма жизни современное общество часто сталкивается с ежедневными стрессовыми ситуациями, соматическими и психологическими нагрузками. Не каждый индивидуум способен быстро адаптироваться к подобным условиям, и потому расплачивается хроническим эмоциональным стрессом, а затем соматическими и психическими расстройствами.

Сегодня число больных психосоматическими заболеваниями, нередко приводящими к снижению качества жизни, дезадаптации, инвалидности и даже смерти лиц молодого и трудоспособного возраста, стремительно растет. Зачастую они становятся причиной нереализованных планов, остановки в развитии или потери смысла жизни, видоизменения восприятия себя и окружающего мира в целом.

В связи с этим становится необходимым разрешение проблемы психологических предикторов, детерминирующих возникновение и развитие соответствующих расстройств.

На так давно в зарубежной и отечественной психологии началось активное изучение связи атрибутивного стиля с психофизическим благополучием личности. Проведя многочисленные исследования, М. Селигман и его единомышленники (Abramson, Metalsky, Alloy, 1989; Nolen-Hoeksema, Girgus, Seligman, 1992; Seligman, Nolen-Hoeksema, 1987; Peterson, Bossio, 1991) пришли к тому, что люди, руководствующиеся оптимистическим стилем объяснения, отличаются лучшим психическим и физическим состоянием здоровья, а также долголетием, нежели обладатели пессимистического атрибутивного стиля [1].

На основании этого с целью выявления характера связи стиля объяснения и психосоматических заболеваний у студенческой молодежи, нами было

организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 87 первокурсников в возрасте от 17 до 23 лет (из них 15 парней и 72 девушки).

Для регистрации у респондентов отдельных жалоб или комплекса жалоб, а также оценки их интенсивности, был использован Гиссенский опросник соматических жалоб (Е. Брюхлер и Дж. Снер в адаптации В.А. Абабкова, С.М. Бабина, Г.Л. Исуриной и др.) [2].

Оказалось, что среди испытуемых преобладают физические недомогания, непосредственно связанные с болями в различных частях тела или ревматическим фактором (38 %), эмоциональная окрашенность или интенсивность которых составила 54 %.

Для диагностики степени выраженности у студентов оптимизма и пессимизма, был применен тест атрибутивных стилей, разработанный Л.М. Рудиной [3].

Исследование показало, что большая часть студенческой молодежи руководствуется пессимистическим стилем объяснения (59 %), приписывая неблагоприятным жизненным событиям стабильные, широкие и внутренние причины, а благоприятным – временные, случайные и внешние обстоятельства. Оказалось, что 40 % испытуемых с выраженными соматическими жалобами балансируют между умеренной надеждой (20 %) и умеренной безнадежностью (35 %), с преобладанием последнего, и только 5 % из них чувствуют себя абсолютно беспомощными перед лицом жизненных испытаний.

Процентное соотношение психосоматических заболеваний и пессимистического стиля атрибуции среди студентов с физическими недомоганиями составило 95 %, что свидетельствует о наличии между этими двумя феноменами связи, силу и направление которой позволил нам выявить коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Так, между болями в различных частях тела и шкалой «время неудач» корреляционная взаимосвязь не выявлена ($r = 0,085$, $p \leq 0,432$), однако удалось обнаружить достоверную обратно пропорциональную взаимосвязь между ревматическим фактором и параметром «время успеха» с коэффициентом корреляции $r = - 0,290$, при $p \leq 0,006$. Респонденты, которые убеждены в постоянстве благоприятных событий, меньше всего испытывают физические недомогания алгического или спастического характера. Высокие значения по данной шкале будут свидетельствовать об отсутствии веры в их стабильность.

Алгического или спастического характера страдания также не проявили себя во взаимосвязи с такими параметрами атрибутивного стиля как «широта

неудачи» ($r = - 0,037$, $p \leq 0,734$), «широта удачи» ($r = - 0,056$, $p \leq 0,610$), «Я – неудача» ($r = 0,181$, $p \leq 0,093$) и «итог по неблагоприятным событиям» ($r = 0,100$, $p \leq 0,355$). Тем не менее, была определена надежная отрицательная взаимосвязь между болями в различных частях тела и шкалами «Я – успешность» ($r = - 0,207$, $p \leq 0,055$) и «итог по благоприятным событиям» ($r = - 0,235$, $p \leq 0,028$). Из этого следует, что студенты, объясняющие позитивные события постоянными, универсальными и внутренними причинами, в большинстве своем не испытывают жалоб, имеющие ревматическую обусловленность.

Опираясь на результаты эмпирического исследования, а также работы Р. Дафта, Е.П. Ильина, Н.В. Самоукиной, М. Селигмана, Ю.А. Рокицкой, О.А. Сычева, Н.Б. Сорокиной, И.А. Погаратой и другими, нами была разработана коррекционно-развивающая программа с целью формирования у студентов оптимистического стиля атрибуции как надежного предиктора субъективного ощущения счастья и психофизического благополучия их личности.

Достижение поставленной цели напрямую зависит от решения следующих стратегических задач:

- формирование представлений о роли оптимизма для психофизического здоровья и личностного благополучия;
- содействие в актуализации положительной внутренней мотивации к формированию и развитию оптимистического взгляда на жизнь;
- освоение конкретных психологических методов, техник и приемов по формированию оптимистического стиля мышления;
- раскрытие собственных психологических ресурсов и развитие личной самооэффективности.

При проведении тренинговых занятий мы руководствовались следующими методами и приемами работы: лекции, индивидуальные беседы, психогимнастические упражнения, ролевые игры и индивидуальные домашние задания.

Срок реализации программы составляет 1 месяц (4 недели). Она может быть использована в работе с группой студентов (10-15 человек) разных возрастов и профилей профессиональной подготовки.

Программа включает в себя упражнения, направленные не только на изменение стратегического мышления или восприятия ситуаций студенческой молодежью, но и на обучение их различным способам саморегуляции, навыкам преодолевающего поведения, и повышение личной самооэффективности.

Помимо тренинговой и семинарских занятий, она также подразумевает выполнение студентами самостоятельной работы в виде индивидуальных домашних заданий, которые в паре с актуализированной внутренней мотивацией, являются необходимым условием для формирования оптимистического стиля объяснения.

Таким образом, пессимистический стиль атрибуции как фактор риска для психического и физического здоровья, можно считать одной из существенных психолого-педагогических проблем, требующей своевременного решения. Именно юношеский возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования и развития основных показателей оптимизма (Т.П. Авдулова, Ю.В. Андреева, Т.Л. Крюкова), потому это обуславливает необходимость развития у студентов оптимизма, но преимущественно реалистичного, во избежание недооценки ими потенциально опасных ситуаций [4].

Библиографический список:

- 1 Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия; пер. с англ. Е. Межевич, С. Филина. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 440 с.
- 2 Карвасарский Б.Д. Клиническая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2004. 553 с.
- 3 Рудина Л.М. Тест на оптимизм: Метод определения атрибутивных стилей. М.: Наука, 2002. 24 с.
- 4 Рокицкая Ю.А. Психолого-педагогические условия формирования оптимизма у подростков: монография. Челябинск: Цицеро, 2017. 185 с.

*Заранко И.А., студент
социально-педагогический факультет
УО «Брестский государственный университет им.А.С. Пушкина»
rita.dostoevskaya@mail.ru
г. Брест, Республика Беларусь*

**Роль эмоционального интеллекта в развитии
способностей социального взаимодействия**

**The role of emotional intelligence in the development
of social interaction abilities**

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие «способности», сущность способностей и ее непосредственное отношение к социальным контактам. Также раскрыта сущность понятия эмоциональный интеллект, его компоненты,

особенности и его роль в развитии социального взаимодействия, успешности человека в будущем и возможные последствия в случае недостаточного его развития. Представлены результаты исследования развития эмоционального интеллекта среди юношей.

Ключевые слова: способности, природные способности, специфические способности, эмоциональный интеллект, алекситимия

Abstract. This article reveals the concept of "ability", the essence of abilities and its direct relation to social contacts. The essence of the concept of emotional intelligence, its components, features and its role in the development of social interaction, human success in the future and possible consequences in case of insufficient development are also revealed. The results of a study of the development of emotional intelligence among young men are presented.

Keywords: abilities, natural abilities, specific abilities, emotional intelligence, alexithymia

Проблемы развития способностей отражены в научных трудах многих учёных. Особый вклад в изучение способностей внес Б. М. Теплов. Им выделены признаки понятия «способность: 1) способности – индивидуально-психологические особенности; 2) способностями могут называться те особенности, которые имеют прямое отношение к успешности в выполнении какой-либо деятельности; 3) «способность» не ограничивается и не сводится к знаниям, умениям и навыками, которые у человека выработаны [1].

Способности определяют скорость приобретения новых знаний, умений, навыков. В классификациях способностей выделяют природные и специфические способности. Природные способности обусловлены биологически, а специфически человеческие имеют общественно-историческое происхождение. Природные способности – общие как для человека, так и для животного. К таким способностям можно отнести восприятие, память, способность к коммуникации на элементарном уровне. Способности формируются на базе задатков благодаря жизненному опыту посредством научения. Специфически человеческие способности, в свою очередь, тоже делятся на общие и специальные высшие интеллектуальные способности.

Особое внимание стоит уделить способностям, которые проявляются в общении и взаимодействии с другими людьми. Эти способности социально обусловленные и формируются в процессе жизнедеятельности в обществе. Даная группа предполагает владение речью, адаптивность к обществу,

взаимодействие с людьми. Без владения подобными способностями существование в социальной среде становится для человека затруднительным и является преградой для перехода из биологического существа в социальное [1].

Говоря об успехе в межличностных взаимоотношениях, следует отметить, что большую роль в нём играет эмоциональный интеллект и уровень его развития. Эмоциональный интеллект – это интегративное образование, обеспечивающее осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих и позволяющее осуществлять успешное межличностное взаимодействие [2].

Эмоциональный интеллект играет важную роль в жизни человека, так как его уровень развития может определять то, насколько успешным станет человек. Учёными было выявлено, что успех в социальной и личной сферах на 80% определяется именно уровнем развития эмоционального интеллекта и всего лишь на 20% коэффициентом интеллекта (IQ).

Низкий уровень эмоционального интеллекта способствует появлению ряда качеств, которые можно определить, как алекситимия. Эмоциональный интеллект, как было уже отмечено, включает в себя способность осознавать и определять собственные эмоции, алекситимия же проявляется в низком уровне проявления данных способностей. Невозможность опознания собственных эмоций приводит к появлению психосоматических заболеваний. При этом, некоторое время считалось, что алекситимия встречается исключительно у больных с психическими расстройствами. Однако, на современном этапе интерес к данному феномену возрос из-за того, что она начала встречаться и у психически здоровых. Также считается, что она препятствует развитию личности. Затрудненность в осознании и описании своих эмоциональных переживаний, а также определения их у других людей, отсутствия эмоциональной рефлексии и саморегуляции – всё это приводит к таким проблемам как сложность в установлении межличностной, групповой коммуникации, в социально-психологической адаптации [3].

В своих работах Д. В. Люсин [4] отмечает, что в структуре эмоционального интеллекта существует ряд компонентов: 1) понимание чужих эмоций – способность понимать эмоциональные состояния других людей, анализируя внешние проявления эмоций (по голосу, мимике, жестике) и/или интуитивно, кроме этого данный компонент включает в себя чуткость к внутренним состояниям других людей; 2) управление чужими эмоциями – способность вызывать у других людей те или иные эмоции, а также данный компонент включает в себя способность снижать интенсивность

нежелательных эмоций; 3) понимание своих эмоций – способность к осознанию своих эмоций, а именно их распознавание, их понимание причин, а также данный компонент включает в себя способность к вербальному описанию переживаемых эмоций; 4) управление своими эмоциями – способность управлять своими эмоциями, что проявляется в умении вызывать и поддерживать желательные эмоции, а также держать под контролем нежелательные; 5) контроль экспрессии – способность контролировать внешние проявления своих эмоций.

Эмоциональный интеллект может быть, как межличностным, так и внутриличностным. Если речь идет о внутриличностном эмоциональном интеллекте, то в данном случае он проявляется в способности понимать свои эмоции, а также в способности их контролировать. Соответственно, если речь идет о межличностном эмоциональном интеллекте, то тогда он проявляется, как способность понимать эмоции других и в управлении чужими эмоциями [4].

Нами было проведено исследование особенностей эмоционального интеллекта среди студентов. Выборка составила 70 респондентов, студентов социально-педагогического факультета Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина. В ходе исследования мы использовали методику Д. В. Люсина «ЭМИн» для выявления уровня развития эмоционального интеллекта и торонтскую алекситимическую шкалу для исследования уровня развития алекситимии.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам: 1) хуже всего среди респондентов развиты такие способности как управление своими эмоциями и контроль внешних проявлений эмоций. Доля студентов, у которых данные способности развиты на низком или очень низком уровне составила 47% по обеим шкалам; 2) если говорить о сильной стороне, то самый высокий показатель – межличностный эмоциональный интеллект, который включает в себя способность понимать и управлять своими и чужими эмоциями. Однако, следует отметить, что данный компонент развит на низком и очень низком уровне у большей доли респондентов (37%), чем на высоком и очень высоком (29%); 3) половина респондентов находится в группе риска приобретения алекситимии или с выявленной алекситимией. Также была подтверждена взаимосвязь между уровнем развития эмоционального интеллекта и степенью развития алекситимии, однако, в отдельных случаях данная закономерность может не обнаруживаться.

Таким образом, для успешного взаимодействия с социумом человеку необходимо развивать эмоциональный интеллект, так как уровень развития эмоционального интеллекта определяет успешность человека в социальных взаимоотношениях. Проблемы, с которыми сталкивается человек с низким уровнем развития эмоционального интеллекта заключаются в сложности в установлении межличностной, групповой коммуникации, в социально-психологической адаптации, а в некоторых случаях ведёт даже к проявлению психосоматической реакции. Для профилактики данных проблем необходимо обращать внимание на уровень эмоционального интеллекта и, при необходимости, предпринимать меры по его развитию, что может быть осуществимо, так как эмоциональный интеллект – компонент в структуре личности, который поддаётся коррекции в ходе прохождения специальных программ.

Библиографический список:

1. Маклаков А. Г. Общая психология : учебное пособие для вузов. СПб.: Питер, 2002. 592 с.
2. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта у студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2011. 27 с.
3. Мони́на Г. Б. Эмоциональный интеллект как фактор личностного и профессионального роста // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2011. №3 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-faktor-lichnostnogo-i-professionalnogo-rosta> (дата обращения: 18.11.2021).
4. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.

Земсков К.Е., педагог

ГБОУ ДО РМЭ «Дворец творчества детей и молодежи»

kzemvinogor@gmail.com

г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

**Психолого-педагогическое сопровождение
в формате индивидуального подхода в обучении игре на гитаре
как фактор развития музыкальных способностей,
гармонизации эмоционального состояния, роста самооценки детей
ГБОУ ДО РМЭ «Дворец творчества детей и молодежи»**

**Psychological and pedagogical support in the format
of an individual approach to teaching guitar playing as a factor
in the development of musical abilities, harmonization of emotional state,
growth of self-esteem of children**

GBOU DO RME "Palace of Creativity of children and youth"

Аннотация. В статье раскрыты этапы психолого-педагогического сопровождения детей при обучении на гитаре в системе дополнительного образования через применение индивидуального подхода и учета их эмоционального состояния: уровней тревожности и самооценки как фактор развития музыкальных способностей.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный подход, эмоциональное состояние, тревожность, самооценка, музыкальные способности.

Abstract. The article reveals the stages of psychological and pedagogical support of children when learning guitar in the system of additional education through the use of an individual approach and taking into account their emotional state: levels of anxiety and self-esteem as a factor in the development of musical abilities.

Keywords: psychological and pedagogical support, individual approach, emotional state, anxiety, self-esteem, musical abilities.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года сказано, что приоритетной задачей РФ в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, духовно и физически здоровой личности, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

В Концепции дополнительного образования отражено, что ключевая социокультурная роль дополнительного образования состоит в том, что мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей всего общества, Концепция развития дополнительного образования детей (далее - Концепция) направлена на воплощение в жизнь миссии дополнительного образования как социокультурной практики развития мотивации подрастающих поколений к познанию, творчеству, труду и спорту, превращение феномена

дополнительного образования в подлинный системный интегратор открытого вариативного образования, обеспечивающего конкурентоспособность личности, общества и государства

В этих условиях дополнительное образование осознается не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится сутью основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности.

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования Республики Марий Эл «Дворец творчества детей и молодежи» - единственное в республике многопрофильное учреждение дополнительного образования детей высшей категории и уникальная площадка развития системы дополнительного образования.

В нашем Дворце 51 детское творческое объединение, в которых каждый ребенок сможет реализовать свои интеллектуальные и творческие способности, получит допрофессиональную подготовку в самых различных видах деятельности, найдет новых друзей. Наши ценности: личность ребенка; личность педагога, способного нести высокую образовательную миссию; сопереживание, гуманность в человеческих отношениях; признание возможности успеха любого человека - ребенка и взрослого; творчество; связь поколений, преемственность традиций.

Способность реализовать свой потенциал в музыке и здоровье детей напрямую связаны с их психоэмоциональным состоянием и уровнем самооценки.

Эффективность обучения игре на гитаре, развития позитивного самовосприятия, с учетом их индивидуальных возможностей обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение ребят и создание для них организационно-педагогических условий комфортной среды обучения.

В статье представлен опыт реализации темы самообразования: «Роль педагога в применении индивидуального подхода в формате психолого-педагогического сопровождения в развитии музыкальных способностей детей ГБОУ ДО РМЭ «ДТДиМ»» в период с 2018 по 2021 годы.

Помочь ребёнку реализовать себя помогает психолого-педагогическое сопровождение в форме индивидуального подхода в обучении игре на гитаре, включающей в себя несколько взаимосвязанных этапов.

На первом этапе осуществляется психолого-педагогическое сопровождение: подготовка диагностического инструментария и проведение

входной диагностики общих и специальных музыкально-исполнительских, музыкально-творческих умений и эмоционального состояния детей.

Диагностика музыкальных способностей включает в себя диагностику: чувства темпа и метроритма; ладового чувства; звуковысотного чувства (мелодического и гармонического слуха); чувства тембра; динамического чувства; чувства музыкальной формы; эмоциональной отзывчивости на музыку.

Диагностика эмоционального состояния детей включает: наблюдение за поведением и реакциями ребенка, опросы об актуальных состояниях и переживаниях, оценка уровня тревожности и самооценки.

Результаты диагностики позволят развивать музыкальные способности ребенка в логике его индивидуального психического развития, его индивидуальных возможностей.

Второй этап включает определение индивидуального образовательного маршрута и траектории развития уровней личностных способностей. Наличие диагностики позволяет индивидуально осуществить процесс музыкального воспитания и развития, сделать его максимально результативным, базирующимся: на результатах самоанализа музыкальной культуры педагога и его профессиональной компетентности; на представлениях о своеобразии ребенка как субъекта детской музыкальной деятельности; на представлениях об особенностях музыкального опыта детей определенного возраста и конкретного ребенка; на представлениях о музыкальности и личностных возможностях и психологических особенностях каждого ребенка; на информации об условиях педагогического процесса; на прогнозе развития музыкальной деятельности детей и развития индивидуальности каждого ребенка средствами этой деятельности в педагогическом процессе

На втором этапе в процессе обучения гитаре применяются современные образовательные технологии: технология развития восприятия музыки, эффектом и результатами которой становятся: формирование умения воспринимать музыку различных жанров, выражать своё отношение к ней в различных видах деятельности, соотносить выразительные и изобразительные интонации, узнавать характерные черты музыкальной речи; технология музыкально-игровой деятельности направлена на развитие музыкально-сенсорных способностей и слухового восприятия, познавательной активности, творческих способностей

На третьем этапе все технологии, индивидуальный подход к каждому ребенку, выступления на конкурсах, фестивалях, способствуют росту показателей эмоционального состояния, снижению уровня тревожности, росту

самооценки, интерес к занятиям, ключевым успешным базовым условием для освоения музыкальных особенностей являются сформированные организационно-волевые качества: терпение, воля, самоконтроль. Эти позиции оцениваются методами наблюдения, опроса и тестирования до начала и по завершении обучения.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение, диагностика и применение индивидуального подхода позволит музыкальному руководителю, родителям спроектировать целостный, но при этом вариативный процесс музыкального воспитания и развития ребенка в ГБОУ ДО РМЭ «Дворец творчества детей и молодежи» в котором созданы педагогические условия, позволяющие каждому ребенку максимально самопроявиться, раскрыться, а значит, развиваться.

*Иванов А.А., старший преподаватель
кафедра физической культуры и спорта
Исембаев С.В., студент
институт механики и машиностроения
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный
технологический университет»
info@volgatech.net
г.Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Как физические упражнения влияют на психическое здоровье человека?

How physical exercise affects a person's mental health?

Аннотация. Статья включает в себя причины появления депрессии у людей и методы борьбы с помощью занятий спортом.

Ключевые слова: психическое здоровье, стрессоустойчивость, физическое здоровье, физическая нагрузка, факторы риска, медицинские исследования, спорт, адреналин.

Abstract. The article includes the causes of depression in people and methods of dealing with sports.

Keywords: mental health, stress resistance, physical health, exercise stress, risk factors, medical research, sport, adrenalin.

В наше время часто появляются трудности с психическим здоровьем и отсутствием уравновешенности, что приводит к росту заболеваемости, преступности в преобладании гнева и нестабильности в обществе. Обычные способы лечения депрессии показывают, что некоторые люди не в состоянии принять их психические отклонения, из-за чего появляется раскол в обществе. В этой статье приведен способ, при котором люди могут сами трудиться над собой и контролировать ситуацию при постоянных занятиях спортом.

Для начала давайте выясним, что такое «Психическое здоровье человека»? Это состояние, при котором личность выявляет свои способности, противоборствует обыденным стрессам, эффективно функционирует и вносит вклад в социум.

Подчеркнем, что без некоторой степени стрессоустойчивости невозможно сколь угодно похвастаться отличным здоровьем, ведь нередко нам буквально некуда выплескивать эмоции.

Собственно поэтому на помощь идет физическая нагрузка как средство повысить не только физическое, но и психологическое здоровье, так как физическая нагрузка содействует уменьшению веса, нормализации пульса и давления, является ключевым условием здоровья, силы, выносливости человека, у которого правильное телосложение отлично сочетается с развитой мускулатурой.

О вкладе физических упражнений на психику упоминается очень редко, впрочем исследования установили связь между постоянной физической нагрузкой и психическим здоровьем.

Активное кровообращение и глубокое дыхание содействуют лучшему снабжению мозга кислородом, от чего улучшается концентрация внимания. Движение снимает нервное напряжение и мы испытываем радость: у нас ничего не болит, нет недомоганий и хорошее самочувствие.

Средняя физическая активность помогает улучшить самооценку, снизить тревогу и уровень депрессии, помогает в борьбе с вредными привычками и уменьшить стресс.

Медицинские исследования показывают, – спортивная нагрузка является надежной защитой от факторов риска и связанных с ними «Болезней цивилизации», таких как: недостаток движения, лишний вес, курение.

Однако, нельзя сказать, что спорт – это спасение от всех болезней. Здоровому человеку это дает возможность всегда быть здоровым и бодрым. Это реальная цель, ради которой стоит постараться.

В исследовании влияния физических нагрузок группу мужчин, которые принимали участие в разных шестинедельных программах тренировок, сравнивали с группой, которая вела малоподвижный образ жизни. Испытуемые первой группы существенно повысили степень физической подготовки.

При этом у всех групп, у которых в начале была депрессия, после периода физических тренировок было обнаружено уменьшение депрессии. Эти результаты схожи с результатами других исследований, в которых было выявлено, что спорт способствует снижению депрессии.

В другом интересном исследовании людей, страдающих депрессией, разделили на три группы: первая группа занималась бегом, вторая занималась психотерапией в ограниченном времени, а третья занималась психотерапией без ограничения времени.

Люди из первой группы встречались с терапевтом, использующим в качестве лечебного средства бег три раза в неделю по сорок пять минут. Люди из двух других групп тоже встречались с терапевтом индивидуально. Спустя десять недель у первой группы было найдено снижение депрессии в отличие от двух других групп.

Мужчины наиболее склонны к занятиям спортом, чем женщины, потому что у них развит дух соперничества. Мужчины смотрят художественные и документальные фильмы о спорте, читают книги о спортсменах. Для женщин больший интерес имеют передачи по телевидению или фитнес-блоги на YouTube, а также чтение спортивных статей и журналов.

В этом случае подбор программы спортивной нагрузки должен быть составлен из особенностей личности.

Выбор упражнений зависит от человека: если упражнения будут проходить на улице, – это будет хорошим поводом выйти из дома. Отлично подходит ходьба и упражнения, которые выполняются в около получаса три раза в неделю.

Из всех видов спортивных нагрузок бег является популярным. Благодаря бегу снимается нервное напряжение, улучшается сон и самочувствие, повышается работоспособность.

Особенно полезны вечерние тренировки, которые снимают плохие эмоции, полученные днем, и убирают лишний адреналин.

Физическая активность является хорошим природным лекарством, лучше, чем лекарства аптек и нужно всегда помнить о пользе спорта и уделять по двадцать минут каждый день на их выполнение.

Библиографический список:

1. Шергина И.П., Чугин М.А. Влияние физической активности на психическое здоровье человека // Международный студенческий научный вестник. 2021. № 2.
2. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб., 2010. С. 43.

*Каешко М.Н., студент
Крутолевич А.Н., к.псих.н., доцент
кафедры психологии
УО «Гомельского государственного
университета им. Франциска Скорины»
mari.kaeshko@mail.ru
г. Гомель, Республика Беларусь*

Особенности взаимодействия в созависимой семье

Features of interaction in a codependent family

Аннотация. В данной статье мы рассматриваем особенности взаимодействия в созависимых семьях. Исследования на эту тему актуальны, потому что созависимость является распространенным явлением. Она выступает как главный фактор формирования зависимого поведения у людей, от которых эмоционально зависят созависимые. Уходит много времени на коррекцию созависимого поведения, уже сформированным стилем жизни, с наличием развитых механизмов.

Ключевые слова: созависимость, зависимость, аддикция, защитные стратегии, тревога, невроз, психологическая защита.

Abstract. In this article we consider the features of interaction in codependent families. Research on this topic is relevant because codependency is common. It acts as the main factor in the formation of addictive behavior in people on which codependents are emotionally dependent. It takes a lot of time to correct codependent behavior an already formed lifestyle with the presence of developed mechanisms.

Keywords: codependency, addiction, defense strategies, anxiety, neurosis, psychological defense.

Термин «Co-dependence» (созависимость) появился в психологии недавно. Идея и динамика развития зависимости ближайшего окружения от

поведения алкоголика, наркомана и других зависимых была высказана еще в конце XIX в. Впервые в 1986 г. в Америке появились анонимные группы для созависимых.

Зависимость – это всегда «семейная история». В данной истории есть зависимый персонаж и созависимые родственники. В основном, близкие зависимого отрицают у себя наличие каких-либо особенностей, которые располагали бы к употреблению больным наркотиков или алкоголя. Комплекс созависимости предполагает новейшее явление в аддиктологии и является значимой внутренней реализацией аддикта [1 с. 64].

Семья, у которой есть человек страдающий различными зависимостями, находится в бесконечном стрессе, к которому нужно привыкнуть, то есть выработать навыки, которые смогут помочь привыкнуть к подобной ситуации, в результате человек уже просто не умеет жить без стресса. Меняется его характер, причем не только с близкими, но и с окружающими людьми. Основным в созависимости можно назвать – эмоциональную несвободу, которая постепенно прогрессирует. Сначала начинается как озабоченность чем-либо, но постепенно приводит к изоляции, депрессии, различным срывам, даже появляются мысли о самоубийстве. Поведение созависимых разрушительно, прежде всего для самого себя, подобное поведение входит в привычку, и она не дает возможность обрести свою внутреннюю гармонию.

Члены созависимых семей не всегда могут правильно выражать эмоции. Главными переживаемыми чувствами у них являются гнев, злость и вина. Результатом всего можно назвать: низкий навык коммуникации, различные семейные конфликты, «перекручивание» ролей (к примеру, дети ведут себя как родители, а те наоборот, играют роль детей). В подобных семьях, наблюдается низкий уровень сплоченности, и отсутствие психологической самостоятельности. Так как, семья не является сплочённой, то они не пытаются вникнуть в интересы друг друга, в их отношениях постоянная путаница, основанная на каких-либо правилах, существует определённый запрет говорить о своих проблемах или проблемах своей семьи, вне дома. Также нет никакой открытости из-за ощущения, что твои проблемы нужны только тебе, а остальным все равно, двойственные фразы, например, человек говорит одно, но имеет в виду совершенно другое, то есть скрытый подтекст, манипуляция. Общение через кого-то «передай ей, что...». Сильная опека или же наоборот отсутствие заботы, постоянная критика и унижение достоинства, отсутствие похвалы и одобрения, постоянные оскорбления: вербальные, физические, психологические, сексуальные. Когда у одного из члена семьи присутствует

зависимость, родители или супруги больного настойчиво пытаются понять пациента и справиться с проблемой своими силами, они думают, что смогут изменить члена своей семьи, либо контролировать его, но подобное мышление наивно и приводит к негативным последствиям. Повышенное внимание на проблемах больного, иногда достигает навязчивости. Это более выражено у матерей, нежели у отцов больных. Все свои увлечения и потребности, семья отодвигает на второй план. Родители бесконечно опекают больного и предпринимают ненужные действия по его якобы «спасению». У них не получается удовлетворить свои потребности – отдыхать, забывают о своих интересах, даже если есть угроза собственному здоровью. Важные близкие больного могут неосознанно поощрять аддиктивное поведение своих партнеров, даже несмотря на благие намерения [4]. В поведении созависимых отмечается несколько факторов:

- Созависимые искренне считают, что в состоянии контролировать не только свое поведение, но и окружающего ему близкого человека, страдающего от зависимости, в основном химической. Можно сказать, что химические зависимые контролируют поведение созависимого.

- Созависимые подчиняют свои потребности нуждам зависимых и выполняют роль жертвы. Они занимают доминирующую позицию и подчиняют себе зависимого. Считай, что созависимый не столько выполняет роль жертвы, а скорее выступает в роли диктатора.

- Созависимые хотят прекратить употребление веществ, но используют поощрение, например, забота о пациенте или какое-нибудь наказание начинает проявлять негативные эмоции по поводу его поведения.

Предложим модель стресс-копинг-здоровье. Эта модель означает, что проблемы, которые связаны с употреблением психоактивных веществ, можно назвать стрессогенными для близких, ведущими к появлению напряжения, в основном в форме физических или психических нарушений здоровья. Именно стресс заставляет родственников развивать копинг-стратегию, которая бы снизила напряжение у близких. По мнению различных специалистов структура копинг-стратегии, возможно описана несколькими факторами: вовлеченность (поглощенность), бездействующая толерантность, отстраненность [3].

Вовлеченность. Жена высказывает свое мнение, о том, что употребление алкоголя или наркотиков очень расстраивает ее.

Бездействующая толерантность. Жена бесконечно приносит свои извинения за больного, покрывает его, берет вину на себя. Сильно напугана, не

может принимать какие-либо решения. Угрожает супругу, но все равно не осуществляет свои угрозы в жизнь.

Отстраненность. Если муж находится в алкогольном или наркотическом состоянии, не трогает его, занимаясь своими домашними делами, не обращая на него внимания. Главный вывод специалистов: все три стиля нельзя назвать здоровыми, они приводят к созависимости у супругов. Каждый из стилей нуждается в коррекции. Без помощи специалистов поведение близких, поддерживает аддиктивное поведение больного и разрушает здоровье и жизнь созависимого родственника [2]. Когда делают заявления о небольшой эффективности лечения пациента, то ссылаются на фактор, уменьшающий эту эффективность – «больной вернулся в ту же среду». Так и есть, среда может содействовать рецидиву. Но нужно учесть и то, что больной вернулся в тоже место после лечения. Так как, множество исследований подтверждают вовлеченность родственников в патологический процесс аддикции, то естественно и лечение должно быть сосредоточено не только на пациенте, но и на всей семье. Тоже касается и профилактики зависимости, она будет более успешной с вовлечением всей семьи. Не нужно забывать, что прежде всего зависимость является семейной болезнью, поэтому лечение и профилактика обязаны быть семейными. Психологическая помощь созависимым приносит огромный вклад в плане оздоровления и личностного роста, а также родственникам, которые страдают зависимостью и их детям. Для ребенка это важнейший процесс профилактики развития такого недуга как созависимость. Помним, что дети зависимых людей составляют группу риска развития зависимости как от пси-хоактивных веществ, так и нехимических ее форм – игромания, любовная зависимость, трудовогоголизм. Множество различных исследований показали, что вовлечение родственников в лечение больного ускоряет весь процесс выздоровления члена семьи с зависимостью и снижает стресс у семьи, она становится более дружной.

В лечебных центрах США, в которых семейные программы являются стационарными, пациенты, включенные в подобную программу, постоянно заняты с 8 часов утра до 22 часов вечера, проводя каждый день такие мероприятия, как: лекции, групповые обсуждения в малых группах, постепенное освоение программы 12 шагов, обучение техники релаксации и преодоления стресса, а также прослушивание лекций бывших пациентов оздоровительных центров об их личном опыте, просмотр видеофильмов, индивидуальное консультирование, работа с различной литературой, заполнение опросников, ведение своего дневника чувств. Естественно, что

психотерапевт только предлагает лечение, а созависимый человек выбирает его или отвергает, подобная работа основывается только на согласии пациента. Но все же отсев обратившихся людей за помощью достаточно большой, но это не должно смущать психотерапевта, так как людям с подобным недугом характерно сопротивление всякому вмешательству. Формирование психотерапевтических групп надлежит происходить только после индивидуальной консультации, в ходе которой изучаются внутрисемейная ситуация, какие именно взаимоотношения между членами семьи и психическое состояние человека, обратившегося за помощью. В процессе всего лечебного контакта пациенту страдающего от химической зависимостью дается возможность обращаться за медицинской помощью в это учреждение, где лечится близкий. Закономерно, чаще всего, в практике первой за помощью обращалась именно супруга зависимого, а сам больной приходил на лечение только через несколько месяцев после начала лечения своей жены. Иногда лечение супругов было одновременным (он лечился стационарно, она амбулаторно) [1,3]. По статистике, около половины индивидов, страдающих химической зависимостью, приходили на лечение после того, как их родные включались в программу выздоровления от созависимости и добивались определенных успехов.

Библиографический список:

- 1 Березин С.В. Психология созависимой личности: монография. Самара, 2008. 200 с.
- 2 Бехтель Э.Е. Донозологические формы злоупотребления алкоголем. М., 1986.
- 3 Иванец Н.Н. Алкоголизм. М.: Наука, 1988. 59 с.
- 4 Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости; пер. с англ. А. Г. Чеславской. М.: Независимая фирма «Класс», 2002. 224 с.

*Койныш А.А., студент
факультет психологии и педагогики
Приходько Е.В., старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет им.Ф. Скорины»
nasya.ow@inbox.ru
г. Гомель, Республика Беларусь*

**Принципы проведения психологического консультирования с учащимися,
страдающими от домашнего насилия**

Principles for providing counseling to students suffering from domestic violence

Аннотация. В статье представлены основные аспекты проведения консультирования психологом учащихся образовательных учреждений, страдающих от домашнего насилия. Проведя теоретический анализ социально-психологической литературы, изложены следующие положения: определение данного феномена; виды и формы психологической работы с детьми, страдающими от домашнего насилия; шаги и рекомендации продолжительности психологической консультации. Также описаны действия детей, затрудняющие работу психолога, такие как отказ, молчание, избегание и т.д.

Ключевые слова: консультирование, консультирования в учреждениях образования, школьное консультирование, психологическая помощь детям, домашнее насилие, шаги консультирования.

Abstract. The article presents the main aspects of counseling by a psychologist for students of educational institutions suffering from domestic violence. After conducting a theoretical analysis of the socio-psychological literature, the following provisions are stated: definition of this phenomenon; types and forms of psychological work with children suffering from domestic violence; steps and recommendations for the duration of the psychological consultation. Also described are the actions of children that hinder the work of the psychologist, such as refusal, silence, avoidance, etc.

Keywords: counseling, counseling in educational institutions, school counseling, psychological assistance for children, domestic violence, counseling steps

Домашнее насилие – это неоднократно повторяющиеся случаи деструктивного поведения (физического, сексуального, психологического, эмоционального, экономического) по отношению к своим родным с целью властвования и контроля над ними [1].

Психологическая работа с детьми, пережившими насилие, очень сложна и требует от психолога чуткости, тактичности и терпения. У таких детей нет желания вступать в контакт и устанавливать доверительные отношения: они нуждаются в особом внимании, понимании и поддержке.

При проведении работы с учащимися, жертвами домашнего насилия, необходимо следовать принципам гуманистической психологии: полное принятие ребенка и уважение его как личности, искренний интерес к нему и к его проблемам, вера в его способности и возможности.

Работа психолога с детьми, пережившими насилие, проводится по следующим направлениям: психодиагностика; психокоррекция; психологическое консультирование; профилактика.

При проведении *психологического консультирования* в образовательных учреждениях важно помочь ребенку почувствовать себя в безопасности в присутствии психолога. Для этого необходимо с самого начала создать соответствующие условия в месте проведения консультаций [2, с. 87].

Шаги психолога при поведении индивидуальной психологической консультации:

- Формулирование проблемы после активного слушания ребенка;
- Обсуждение с ребенком его ожиданий;
- Узнать шаги ребенка, которые он предпринимал для решения проблемы;
- Поиск новых способов решения проблемы ребенка;
- Заключение с ребенком соглашения об исполнении одного из варианта решения проблемы;
- Завершение сессии [3, с. 69].

При проведении консультации психолог должен быть готов к тому, что ребенок может осознанно отказываться говорить и/или выполнять какие-либо действия, предлагаемые специалистом. Также может быть враждебно настроенным по отношению к психологу, прятаться от него, специально опаздывать на консультации, вовсе не приходить и т.п. Психолог в любом случае должен оставаться спокойным и дружелюбным, помогать ребенку выйти на контакт [2, с. 87].

Еще одно распространенное действие ребенка – молчание. Возможные причины молчания ребенка:

- ребенок отказывается взаимодействовать с психологом;
- ребенку нужно разобраться в своих чувствах и мыслях по поводу ситуации. В данном случае лучше проявить уважение к его молчанию: это действие может быть гораздо эффективнее, чем многословие психолога;
- ребенок чувствует сильное эмоциональное возбуждение и не может говорить, т.к. ему тяжело и больно;
- ребенок находится в недоумении и не знает, что говорить, какими словами выразить свои эмоции, мысли, чувства.

Обязательно необходимо объяснить ребенку, что забота психолога о нем не прекращается после окончания консультации [3, с. 72].

Время консультации назначается с учетом возраста ребенка, его особенностей и личностных качеств.

Общие рекомендации по продолжительности одной психологической консультации с ребенком в зависимости от возраста:

- ребенок 5-7 лет – до 20 минут;
- ребенок 8-12 лет – около 30 минут;
- подростки старше 12 лет – 1 час [4, с. 245].

Проблема раннего выявления семейного неблагополучия в образовательных учреждениях является актуальной: чем раньше начинается работа с конкретной семьей, тем больше шансов у ребенка вырасти в нормальных социальных условиях с родными родителями. Оптимальной защитой детей от домашнего насилия является обращение в органы опеки и попечительства, подразделения по делам несовершеннолетних, комиссию по делам несовершеннолетних. Инициатива обращения может исходить как от самого ребенка, страдающего от насилия, так и от самого психолога.[1].

Библиографический список:

- 1 Валькова Н.В. Домашнее насилие над детьми. Формы жестокого обращения с детьми // Проблемы науки. 2020. №. 8 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/domashnee-nasilie-nad-detmi-formy-zhestokogo-obrascheniya-s-detmi> (дата обращения: 25.01.2021).
- 2 Доржиева М.О. Работа психолога с детьми, пережившими насилие // Социальное сиротство как актуальная проблема современного общества. 2016. С. 86-89.
- 3 Волкова Е.Н., Исаева О.М. Ребенок и насилие: диагностика, предотвращение и профилактика: монография. Н. Новгород, 2015. 290 с.
- 4 Казанцев А.В. Психологическая помощь детям – жертвам насилия // Теория и практика науки третьего тысячелетия: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Амакс, 2014. С. 242-246.

*Конончук М.С., студент
социально-педагогический факультет
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»
kononcukmarina34@gmail.com
г. Брест, Республика Беларусь*

Проблемы развития личности в подростковом возрасте

Problems of personality development in adolescence

Аннотация. В статье раскрываются проблемы развития в подростковом возрасте. Отмечено, что процесс превращения ребенка во взрослого труден, так как связан с серьезной перестройкой организма, психики и ломкой уже

сложившихся форм отношений с людьми, с изменением условий деятельности. Проанализированы результаты исследования данной проблемы.

Ключевые слова: развитие, личность, подростковый возраст, стадии кризиса, Я-концепция

Abstract. The article reveals the problems of development in adolescence. It is noted that the process of turning a child into an adult is difficult, as it is associated with a serious restructuring of the body, the psyche and the breakdown of already established forms of relationships with people, with a change in the conditions of activity. The results of the study of this problem are analyzed.

Keywords: development, personality, adolescence, stages of crisis, Self-concept

Подростковый период – период завершения детства. Его также называют переходным, так как подростки слишком «большие» для детей, но «маленькие» для взрослых. Это один из наиболее сложных периодов формирования личности. Почему подростковый возраст считается более трудным для обучения и воспитания, чем младший и старший возрасты? Сам процесс превращения ребенка во взрослого труден, так как связан с серьезной перестройкой организма, психики и ломкой уже сложившихся форм отношений с людьми, с изменением условий деятельности.

Идет становление Я-концепции, подростки стараются узнать о себе что-то новое, возникает желание самовыражаться и показать себя. Новые обязанности, увлечения, желания, друзья, родители, а иногда и соблазны, сильно давят на подростка, из-за чего в этот период возникает кризис.

Выделяют две стадии кризиса:

1. При негативной фазе сдвиги в развитии личности ребёнка опережают появление соответствующих им изменений в отношениях со взрослыми. Основные признаки: беспокойство, беспричинное чувство тревоги, раздражимость, возбудимость. В этот период велик риск того, что подросток может сделать что-то запрещенное, так как он/она пытается выглядеть более «по-взрослому». Старые интересы разрушаются, возникают конфликты. Зачастую с родителями. И редко, когда эта фаза проходит гладко без конфликтов.

2. Позитивная фаза, когда постепенно из большого разнообразия интересов, путём проб и ошибок, выбирается и закрепляется основная, которой может определить всю оставшуюся жизнь. Подросток становится более

целеустремлённым, воодушевлённым. Особенно, если рядом с ним будет опора в кругу близких ему людей [1].

Основным местом, где подростки проводят своё время, является школа. Школа даёт основные знания, умения и является камнем преткновения, когда дело касается развития личности подростка.

Мы попытались выявить основные проблемы развития личности в подростковый период методом анкетирования, при котором использовали три теста: методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса, опросник для исследования уровня импульсивности В. А. Лосенкова и психологический опросник по социальной адаптации и мотивации детей к школьным занятиям. В анкетировании приняли участие 22 ученика.

По итогам анкетирования уровня школьной тревожности преобладающим фактором оказался страх ситуации проверки знаний (45%). То есть, негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей. Это связано с тем, что подросткам очень важна оценка окружающих людей, особенно достаточно близких. С этим также связаны такие факторы, как страх не соответствовать ожиданиям (33%) и страх самовыражения (32%). Подростки боятся продемонстрировать свои возможности, так как могут не соответствовать ожиданиям окружающих. Уровень общей тревожности выявлен у 23% респондентов и социальный стресс составил 21% опрошенных.

Импульсивность – черта характера, выражающаяся в склонности действовать без достаточного сознательного контроля, под влиянием внешних обстоятельств или в силу эмоциональных переживаний. Эта черта очень часто присутствует у подростков в силу их эмоциональности. Результаты опросника уровня импульсивности В. А. Лосенкова показали, что у 11 учеников – умеренный уровень импульсивности, у 6 – высокий уровень и у 5 – низкий.

Высокий уровень импульсивности характеризует человека с недостаточным самоконтролем в общении и деятельности, слишком эмоциональны. Импульсивные люди часто имеют неопределённые жизненные планы, у них нет устойчивых интересов, и они увлекаются то одним, то другим. А это может помешать выбору жизненной цели. Люди с низким уровнем импульсивности, наоборот, целенаправлены, имеют ясные ценностные ориентации, проявляют настойчивость в достижении поставленных целей, стремятся доводить начатое дело до конца. Это значит, что негативная фаза кризиса проходит более гладко. У учеников со средним уровнем

импульсивности могут происходить эмоциональные порывы и проблемы с самоконтролем, однако не столь часто, как у подростков с высоким уровнем.

Психологический опросник по социальной адаптации и мотивации детей к школьным занятиям показал, что преобладающим оказался второй уровень (47%) – у ребенка присутствует продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу (нахождение в классе, школе). Третий уровень (25%) – у ребенка наблюдается средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией, учение ради оценки. Первый уровень выявлен у 21% респондентов, у которых преобладает выраженная познавательная мотивация к учению и положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности. Только у 7% учеников был четвертый уровень, у которых сниженная мотивация и отрицательное отношение к учению.

Таким образом, подростковый возраст является очень важным в развитии и становлении личности. Однако этот период очень труден и сопровождается кризисом, которому способствует тревожность импульсивность, возбудимость подростка. Этому сопутствует некоторая настороженность, повышенная чувствительность, обидчивость и грубость как защитная реакция.

Подросткам крайне важна оценка их деятельности, иначе они попросту потеряют интерес к учению и другим занятиям. Важно, чтобы у подростка был круг близких ему людей (родителей, учителей, друзей), которые могли его поддержать и помочь в преодолении трудностей.

Библиографический список:

1. Подростковый возраст. Особенности развития психики подростка URL: <https://referatreferatovich.ru/referaty/psihologiya/podrostkovyy-vozrast-osobennosti-razvitiya-psihiki-podrostka/> (дата обращения 14.11.2021)

*Крейдич Д.И., студент
социально-педагогический факультет
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»
kreydich24.darya@mail.ru
г. Брест, Республика Беларусь*

Особенности психоэмоционального состояния учащихся

Peculiarities of the psychoemotional state of students

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности психоэмоционального состояния учащихся в учебном процессе. Отмечено, что психоэмоциональное состояние учащихся является важной и сложной задачей для педагогов. В исследовании данной проблемы использовали цветовой тест М. Люшера, который позволяет определить склонности человека к определённой деятельности, о преобладании того или иного настроения, выявляет наиболее устойчивые черты личности.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, особенности, учащиеся, тест М. Люшера

Abstract. This article reveals the features of the psychoemotional state of students in the educational process. It is noted that the psychoemotional state of students is an important and difficult task for teachers. In the study of this problem, M. Lusher's color test was used, which allows us to determine a person's propensities to a certain activity, about the predominance of a particular mood, and reveals the most stable personality traits.

Keywords: psychoemotional state, features, students, M. Lusher's test

В современной школе чаще всего внимание уделяется развитию интеллектуальной сферы учащихся, а не их психоэмоциональному состоянию. Очень часто мы сталкиваемся с тем, что нынешние дети проявляют высокий уровень знаний в определённых областях науки и техники, но при этом не владеют элементарными нравственными качествами и проявляют свою эмоциональную черствость по отношению к окружающим их людям, а как следствие они не в состоянии понять и самих себя. В связи с этим наша задача состоит в том, чтобы помочь им объединить умственную и эмоциональную составляющую их развития с целью организации жизни и деятельности детского коллектива.

Цель нашего исследования: определить особенности психоэмоционального состояния учащихся в учебном процессе.

Между человеком и окружающим миром складываются объективные отношения, которые становятся предметом чувств и эмоций. Они у каждого сугубо индивидуальны, формируются под влиянием внутренних и внешних факторов и оказывают непосредственное влияние на поступки каждого человека. Эмоциональные состояния формируют психологический климат и атмосферу коллектива. Если отношения педагогов и учащихся эмоционально насыщены, и их жизнь гармонирует с представлениями о нравственности и

общечеловеческими ценностями, то наше общество сможет почувствовать удовлетворенность жизнью, уверенность в себе.

Поиск путей исследования эмоциональных явлений в коллективе является важной и сложной задачей для педагогов, а особенно для классных руководителей. Проникнуть в эмоциональную сферу человека чрезвычайно сложно. Один из таких путей исследования связан с использованием цветового теста М. Люшера.

Цветовой тест М. Люшера является одной из наиболее популярных проективных методик. Цветовая психодиагностика, которую позволяет проводить тест М. Люшера, направлена на эффективное выявление психоэмоционального состояния людей разных возрастов.

Вряд ли найдётся человек, который не слышал бы о существовании тесной взаимосвязи между психическим состоянием и цветом. Психологи давно искали эффективную методику, которая давала бы возможность правильно интерпретировать цветовой выбор испытуемых, но впервые это удалось сделать швейцарскому психологу-психиатру М. Люшеру в середине прошлого века. Цветовой тест М. Люшера позволяет определить склонности человека к определённой деятельности, о преобладании того или иного настроения, выявляет наиболее устойчивые черты личности.

Данный тест используют для определения психоэмоционального состояния личности. Сама процедура тестирования состоит в упорядочивании цветов испытуемым по степени их субъективной приятности. Инструкция предусматривает просьбу отвлечься от ассоциаций, связанных с модой, традициями, общепринятыми вкусами и постараться выбирать цвета, только исходя из своего личного отношения.

Тест М. Люшера был использован в нашем исследовании для диагностики психоэмоционального состояния учащихся 6-ого класса на уроке информатики в двух разных ситуациях на базе ГУО «Средняя школа № 10 г. Бреста», в котором приняли участие 13 шестиклассников.

Первое тестирование проводилось на уроке с использованием традиционных методов: рассказ, работа с учебником, работа по карточкам на этапе усвоения знаний по новой теме и как рефлексия было предложено пройти данный тест с целью определения эмоционального состояния в конце данного урока.

Второе тестирование было проведено в конце урока, при проведении которого, использовались игровые и интерактивные методы: на этапе объяснения нового материала использовалась интерактивная игра-путешествие,

практическая работа стала логическим продолжением игры, в которой учащиеся выполняли игровые задания на усвоение нового материала.

При проведении тестирования детям было предложено в качестве эмоциональной разгрузки пройти тест М. Люшера. При этом был сделан акцент на том, что, выбирая цвета, не стоит их соотносить со своими любимыми цветами в одежде, знаниями о значении цвета и т.д. Они должны ориентироваться на непосредственное восприятие, сиюминутное впечатление от предлагаемых цветов. Как утверждал М. Люшер, при работе с тестом надо прекратить думать.

Тест выполнялся онлайн через интернет ресурс psytests.org, что позволило получить быстрый результат, который было предложено сохранить в своей папке.

Анализ результатов показал, что у 77% учащихся зафиксировано изменение психоэмоционального состояния в позитивную сторону. У остальных 23% респондентов наблюдалось незначительное изменение (20%) или даже ухудшение общего эмоционального состояния (3%). Это можно связать с тем что, у данных учащихся могут быть проблемы личного характера, которые по значимости для них перекрывают в данный момент учебный процесс.

Результаты тестирования показывают, что учитель может определить какие методы и приемы способствуют созданию положительной и продуктивной атмосферы для данной группы учащихся, а также проанализировать и понять эмоциональное и психологическое состояние каждого учащегося при использовании тех или иных методов проведения урока. Также можно отметить то, что данный тест можно проводить не только в образовательном процессе, но и в воспитательной работе, для того, чтобы понять, какие мероприятия и воспитательные приёмы оказывают положительное влияние на психоэмоциональную сферу учащихся.

Таким образом, опираясь на данную методику исследования эмоционального состояния, учитель может обозначить для себя эффективные методы работы с детьми для достижения максимального взаимопонимания, комфортной атмосферы при обучении и воспитании, а также при необходимости помочь справиться со стрессом, заниженной самооценкой отдельных учащихся при индивидуальной работе.

Библиографический список:

1. Базыма Б. А. Психология цвета: Теория и практика. М. : Речь 2005. 112 с.
2. Драгунский В. В. Цветовой личностный тест: Практическое пособие. Минск: Харвест, 1999. 448 с.

Крейдич Е.В., студент
социально-педагогический факультет
УО «Брестский государственный университет им.А.С. Пушкина»
Zo@ya.ru
г. Брест, Республика Беларусь

Формирование коммуникативных умений у младших школьников

Formation of communication skills in junior schoolchildren

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативных умений у младших школьников. Отмечено, что для овладения навыками общения младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен из-за особой чувствительности к языковым явлениям, интереса к пониманию языкового опыта и общения. Проанализированы результаты исследования данной проблемы.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативные умения, навыки, формирование, общение

Abstract. The article deals with the problems of formation of communicative skills in junior schoolchildren. It is noted that the junior school age is extremely favorable for mastering communication skills because of the special sensitivity to language phenomena, interest in understanding language experience and communication. The results of the study of this problem are analyzed.

Keywords: a junior schoolchild, communication skills, skills, formation, communication.

Формирование коммуникативных навыков у младших школьников является чрезвычайно насущной проблемой, поскольку уровень обучения этим навыкам влияет на эффективность воспитания детей и процесс их социализации и развития личности в целом. Навыки встроены в упражнение, а навыки общения вырабатываются и прививаются в процессе общения учащихся, как в классе, так и во внеурочной деятельности.

Для овладения навыками общения младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен из-за особой чувствительности к языковым явлениям, интереса к пониманию языкового опыта и общения. Поэтому

актуальной задачей учебного процесса начальной школы является развитие у учеников коммуникативных навыков.

Цель исследования: определить уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников.

Задача современной системы образования – разработать универсальные образовательные действия, которые дают учащимся возможность учиться, развиваться и совершенствоваться. Образовательные стандарты имеют задачу формирования способности слушать и слышать собеседника для выпускника начальной школы, чтобы он мог обосновать свою позицию. Результатом развития таких способностей является формирование коммуникативных навыков.

Коммуникативные навыки – это индивидуальные психологические характеристики человека, которые обеспечивают эффективное взаимодействие и адекватное понимание между людьми в процессе общения или при выполнении совместных действий. Они прививают социальные навыки и учитывают положение других участников общения или деятельности, дают возможность обсуждать проблемы в коллективе, развивают умения слушать и вести диалог [2].

По мнению специалистов, развитие коммуникативных навыков – объективная необходимость, продиктованная потребностями. Всем навыкам учатся, коммуникативная компетенция не возникает с нуля, не формируется без деятельности, она прививается. Основой её создания является опыт общения человека [1].

А. В. Мудрик под коммуникативными умениями подразумевает навыки, относящиеся к правильному выстраиванию своего поведения и пониманию психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения [1].

Общение всегда нацелено на другого человека. Качество этого общения зависит от умения вести беседу, формулировать требования, общаться в конфликтных ситуациях. Важным фактором, влияющим на качество общения, является уровень общительности ребенка.

Для определения уровня общительности у младших школьников была выбрана методика «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского. Тест позволяет определить уровень общительности человека, содержит шестнадцать вопросов. Полученные баллы суммируются, и определяют субъекта в одну

семи категорий, описывающих уровень коммуникабельности человека. Детям было предложено несколько простых вопросов. Ответ требовалось дать быстро, однозначно: "да", "нет", "иногда". В данном исследовании приняли участие 15 учащихся начальных классов.

Анализ результатов показал, что у 40% опрошенных выявлен высокий уровень общительности. Такие разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам и быть в центре внимания. У 26,6% респондентов средний уровень общительности, они трудно сходятся с новыми людьми и неохотно вступают в дискуссии. У 13,3% опрошенных выявлена склонность к одиночеству, замкнутость, неразговорчивость. Остальные респонденты были разделены на три группы, в каждой из которых по 6,7%. Первая группа не коммуникабельна, испытывает трудности во взаимодействии с окружением. Вторая группа любознательна, имеет навыки слушания и не склонна к вспыльчивости. Коммуникабельность у третьей группы носит болезненный характер, такие дети многословны, вспыльчивы, обидчивы, вмешиваются во все дела и проблемы (даже не касающиеся их).

Таким образом, полученные данные показывают, что у более 66% учащихся младшего школьного возраста риск возникновения трудностей в общении очень низкий. При этом, 24% младших школьников испытывают затруднения в общении, что говорит о недостаточном у них развитии коммуникативных умений. Поэтому, педагогу необходимо систематически создавать благоприятную атмосферу для данной группы учащихся, стимулировать развитие коммуникативных навыков.

В результате коммуникативные навыки, нацеленные на учет позиции собеседника (или партнера по деятельности), становятся более глубокими в конце начальной школы: дети могут понять возможность разных причин (для разных людей) оценивать один и тот же предмет. Младшие школьники приближаются к пониманию относительности оценок или решений, принимаемых людьми, начинают лучше понимать мысли, чувства, стремления и желания других, свой внутренний мир в целом.

Библиографический список:

1. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
2. Педагогический словарь. / под ред. И. А. Каирова. М., 1960. 766 с.

*Кузнецова Е.Н., к. психол. н., доцент
кафедры теории и методики лингвистического образования и
межкультурной коммуникации
elekuznetsova@yandex.ru*

*Хилько (Швецова) О.В., к. психол. н., доцент
кафедры общей и практической
психологии и социальной работы
olia.hilcko@yandex.ru*

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Российская Федерация*

**Соблюдение личных границ субъектов образовательного процесса
как условие личной безопасности**

**Respect for personal boundaries of subjects of the educational process
as a condition for personal safety**

Аннотация. Статья посвящена описанию такой особенности, характерной для российского национального менталитета, как нарушение личных границ, а также признакам нарушения личных границ и рекомендациям по их соблюдению субъектами образовательного процесса как условию личной безопасности.

Ключевые слова: национальный российский менталитет, личные границы, психоманипуляция, инфантилизм, эгоцентризм, личная безопасность.

Abstract. The article is devoted to the description of such a feature characteristic of the Russian national mentality as the violation of personal boundaries, as well as signs of violation of personal boundaries and recommendations for their observance by the subjects of the educational process as a condition of personal safety.

Keywords: national Russian mentality, personal boundaries, psychomanipulation, infantilism, egocentrism, personal security.

Коллективистические традиции в России, обусловленные суровым климатом и необходимостью взаимоподдержки и развитой общины для повышения шансов на выживание каждого члена общества, а также социалистический строй, просуществовавший на протяжении большей части

XX века, привели к формированию национального менталитета, построенного на расширенной интимно-личностной сфере общения, на Мы-чувстве.

Кардинальная смена общественных формаций в конце прошлого века за прошедшие тридцать лет не привела к существенному изменению коллективистических основ менталитета на индивидуалистические.

Для современных россиян все так же характерно делиться личной информацией со знакомыми людьми, коллегами, одноклассниками, сводить личные границы к минимуму: вторгаться в чужую личную жизнь вопросами и непрошенными советами. Для взрослых людей характерно полное неуважение к личной жизни ребенка: к его мнению, к его мечтам и к стремлениям, к его выбору друзей и интересов. В национальном менталитете все еще царит негласная домостроевская традиция полного подчинения воли подрастающего поколения старшему.

Понятие «граница» в психологии употребляется часто. Прежде всего, о границах говорят, когда определяют функционирование личности. Способность человека различать, где он (его тело, мысли, чувства, потребности, его вещи), а где другой человек с его мыслями (чувствами, потребностями, вещами). Пограничная личность осознает свою отдаленность, но у нее наблюдается спутанность границ, что особенно заметно в общении. Такие люди часто решают за других, что им делать, что думать, чувствовать. Семья, в которой такой человек воспитывался, не устанавливала четких границ в отношениях, и этот человек в своем развитии не сформировал четких личных границ в своем сознании. С точки зрения психоанализа, четкие границы – признак достаточно здоровой личности. Если педагог и учащийся хотят установить здоровые отношения, то, прежде всего, необходимо установить адекватные личные границы.

Большая часть современных педагогов, воспитанных в негласных авторитарных традициях, в полном неуважении к личности и неумении замечать личные границы, права личности и личное пространство, демонстрируют данную «прошивку» подсознания под громкие лозунги о лично-ориентированной педагогике и гуманизме.

Нарушение личных границ допускается и инфантильными эгоцентричными личностями, которые собственное эго распространяют на все вокруг [11], не отделяя себя от окружающей реальности, переступая личные границы других людей. В образовательной среде, негласно и подпольно царит под маской лично-ориентированной, «серый кардинал» - авторитарная, «черная педагогика» (термин А. Миллер), [6; 10].

К признакам нарушения личных границ можно отнести:

- непрошенные советы и высказывания мнения в ситуации, когда лицо, по поводу чьей жизни и поступков это мнение озвучивается, об этом не просило;
- разновидности психоманипуляции: грубая лесть с целью подавления воли и сопротивления, шантаж и торг, принуждение, давление на жалость [4; 12];
- применение по отношению к личности дискриминирующих гендерных, националистических и эйджисских стереотипов [1;2;3;5;7;8;9;13].

Для соблюдения личных границ субъектов образовательного процесса можно выделить первичные рекомендации:

- Педагог должен прекращать разговор с учеником / коллегой / родителем на личную тему, как только видит у последнего невербальные и слышит вербальные признаки неловкости и смущения, и извиниться за вопрос / высказывание. В данном случае можно допустить замечание о том, что разговор будет продолжен только, если реципиент сочтет это необходимым и выступит инициатором дальнейшего общения.

- Педагог не имеет права высказывать критики по поводу внешности, мировоззрения, личной жизни учеников / коллег / родителей учеников, если только не было спрошено их мнения. Критика уместна только по поводу внешнего вида ученика, если им нарушен дресс-код школы;

- Учитель должен помнить, что педагогический авторитет у учеников и их родителей не является безусловным, а зарабатывается адекватным отношением, справедливыми решениями, является результатом харизматичности педагога.

В среде подростков педагоги сталкиваются с серьезными психологическими проблемами учащихся в процессе обучения, такими, как: негативизм, грубость, жестокое обращение со сверстниками, противостояние авторитетам. Понятие «личных границ» часто становится обсуждаемой проблемой в учебной среде, как необходимое условие физической и психологической безопасности участников образовательного процесса. Но причины нарушения границ подростками и конфликтные ситуации, как следствие таких нарушений, уходят корнями в раннее детство, когда у ребенка закладываются первые представления о границах, о том, что можно, а что нельзя.

Первая стадия развития ребенка по Фрейду – стадия оральная, важная для всей последующей жизни и взаимодействия с другими людьми. Это период, когда формируется у ребенка способность любить и привязываться,

способность доверять людям. Именно поэтому Э. Эриксон обозначил эту стадию, как «*базовое доверие – базовое недоверие*», подчеркнув эту важную задачу возрастного развития. В Возрасте двух лет ребенок впервые начинает осознавать границу между собой и другими людьми. Мать для ребенка впервые становится другим, отдельным человеком. Человек не решивший в этот возрастной период его задачи не сможет четко осознавать своих границ и не сможет сформировать базовое доверие к окружающим. Отсутствие способности доверять людям серьезно мешает строить отношения в дальнейшей жизни. Сотрудничество, дружба, брак, любовь требуют способности доверять и уважать личность и его границы.

В более старшем возрасте ребенку необходимо достаточно свободы и самостоятельности для развития, но, с другой стороны, ему требуются и разумные ограничения и терпеливый контроль как средство безопасности. Ребенку нужен баланс разрешений и запретов, постоянный и последовательный. Набор твердых «нельзя» в двухлетнем, трехлетнем возрасте помогут обеспечить безопасность, воспитать внутренний контроль и понять, что такое личные границы. Но, если ограничения не будут постоянными, а будут зависеть от настроения родителей, то ребенок вырастает во взрослого ребенка, импульсивного, непредсказуемого, и даже опасного для окружающих.

Очень важна просветительская работа по теме личных границ и их соблюдения. В ноябре 2021 года на базе Ставропольского педагогического государственного института в рамках деятельности ВНИК (временное научно-исследовательский коллектив) по теме «Антропологические основы формирования комплексной безопасности участников образовательных отношений в образовательной системе Ставропольского края» организованы и проведены мастер-классы с учащимися девярых классов и преподавателями школы по теме «Соблюдение личных границ субъектов образовательного процесса как условие безопасности». Целью мастер-класса было: развитие у старшеклассников компетентности в области границ личности и их соблюдения.

Для изучения понятия «личные границы» полезно применение иллюстративных мультипликационных произведений по данной проблематике. В ходе мастер-класса с девятиклассниками был представлен анимационный фильм «Добро пожаловать», 1986 г., реж. А. Караев [14], а также затронуты вопросы личных границ, признаков и причин нарушения личных границ, последствий нарушения личных границ и способов разрешения конфликтных ситуаций.

Просветительская работа в рамках ВНИК позволит сформировать у учащихся и педагогов компетентность в области здоровьесбережения, потому что сохранение собственного психического и физического здоровья, а также умение заботиться и сочувствовать окружающим людям позволит построить гармоничное, здоровое общество.

Библиографический список:

1. Андреева Е.А., Хилько О.В. Профилактика экстремизма в молодежной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 53-3. С. 344.
2. Андреева Е.А., Хилько О.В. Профилактика экстремизма в молодежной среде средствами развития нестереотипного мышления у учащейся молодежи // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №56-6. С. 317-324.
3. Атарщикова Е.Н., Бобрышов С.В. и др. Правовые, психологические и образовательные средства противодействия экстремизму и терроризму в молодежной среде. Ставрополь, 2017. 158 с.
4. Волобуева Е.В., Хилько О.В. Психологические особенности манипулятивного общения и его характерологические причины // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2(69). С. 399-400.
5. Кольцова И.В., Хилько (Швецова) О.В. Гендерные психологические комплексы, влияющие на взаимоотношения полов и материнство // В кн. Педагогика и психология родительства и семейного воспитания. Бобрышов С.В., Авдеева Л.А., Гузева М.В., Долганина В.В., Кольцова И.В., Липилина Е.Ю., Смагина М.В., Суменко Л.В., Таран О.А., Хилько О.В., Ширванян А.Э., Шумакова А.В., Яшуткин В.А. Учебное пособие. Под общей редакцией С.В. Бобрышова. Москва, 2020. С. 186-222.
6. Кузнецова Е.Н., Хилько (Швецова) О.В. Аллегория чёрной, небезопасной педагогики в условиях тоталитарного общества в произведении А.В. Афанасьева «Те, кто рядом» // Образование: традиции и инновации: Материалы XXVII международной научно-практической конференции. Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2021. С. 61-67.
7. Кузнецова Е.Н., Хилько (Швецова) О.В. Психологические особенности проявления социальной тревожности, социофобии у студентов педагогического вуза как критерий комплексной безопасности образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-3. С. 278-281.
8. Кузнецова Е.Н., Хилько (Швецова) О.В. Психологический гендерный комплекс Адама и воспитание подрастающего поколения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 345-348.
9. Кузнецова Е.Н., Швецова (Хилько) О.В. Психологические особенности проявления социальной тревожности и социофобии у студентов педагогического вуза как критерий комплексной безопасности образовательной среды // Прикладная психология и психоанализ. 2021. № 1.
10. Миллер В. Воспитание, насилие и покаяние. М.: Независимая фирма «Класс», 2010. 296 с.

11. Хилько О.В. Психологическая зрелость как центральный компонент психологического и физического здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №55-7. С. 324-328.

12. Хилько О.В. Психоманипуляция в современном мире // Прикладная психология и психоанализ. 2018. № 1. С. 3.

13. Швецова (Хилько) О.В. Психологические комплексы Евы и Лилит (Анти-Евы): роль в половом воспитании населения // Прикладная психология и психоанализ. 2020. № 1. С. 3.

14. Добро пожаловать. Мультфильм. URL: <https://yandex.ru/video/preview/?text=добро%20пожаловать%20мультфильм%201986&path=wizard&parent-reqid=1638741381723749-12064059760778786321-sas5-> (дата обращения: 09.12.2021).

*Лазуркина А.Н., студент
Заболотских О.П., канд. пед. наук, доцент
кафедра специальной психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
anechkalaz2525@gmail.com
zabolotskikhop@yandex.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

**К вопросу психологического консультирования родителей
в рамках психологического сопровождения детей шестого года жизни
с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

**On the issue of psychological counseling of parents in the framework
of psychological support for children of the sixth year of life
with phonetic and phonemic speech underdevelopment.**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы психологического консультирования родителей детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. На протяжении всех времен семья играет важную, первостепенную роль в жизни человека: в семье закладываются жизненные установки, правила поведения, усваиваются духовно – нравственные ценности. Особенно возрастает воспитательная значимость родителей при формировании личности ребенка, имеющего отклонения в речевом развитии. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрываются вопросы психологического консультирования родителей детей, воспитывающих детей шести лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дети шестого года жизни, психологическое консультирование родителей, семейное воспитание, психологическое сопровождение родителей.

Annotation. The article deals with the issues of psychological counseling of parents of children with phonetic and phonemic speech underdevelopment. Throughout all times, the family has played an important, primary role in a person's life: life attitudes, rules of behavior are laid down in the family, spiritual and moral values are assimilated. The educational importance of parents is especially increasing in the formation of the personality of a child who has deviations in speech development, in particular, having phonetic and phonemic underdevelopment of speech. Based on the analysis of psychological and pedagogical research, the article reveals the issues of psychological counseling for parents of children raising children of six years with phonetic and phonemic speech underdevelopment.

Keywords: phonetic and phonemic underdevelopment of speech, children of the sixth year of life, psychological counseling of parents, family education, psychological support of parents.

В настоящее время статистические данные говорят, что число детей с речевой патологией увеличивается, и, следовательно, число семей, воспитывающих детей с речевой патологией, соответственно, тоже растет. Современные родители зачастую сталкиваются с трудностями воспитания и обучения детей. Это касается не только родителей детей с нормативным развитием, а также, в большей степени, родителей детей с различными отклонениями в развитии. Чем больше родители уделяют внимание своим детям в дошкольном детстве, тем меньше их дети испытывают трудности при обучении в начальной и средней школах.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи относится к числу несложных речевых нарушений, при таком речевом отклонении наблюдаются нарушение процессов восприятия фонем, а также нарушение звукопроизношения при нормальных интеллектуальных способностях и отсутствии проблем с физиологическим слухом. Но даже при такой незначительной речевой патологии могут возникнуть вторичные отклонения, включающие нарушения в понимании слов, недостаточную сформированность грамматического строя, связной речи, также без профилактических и коррекционных мер могут возникнуть специфические стойкие ошибки при чтении и письме уже при обучении в школе. [5]. Проведенное эмпирическое

исследование грамматического строя речи детей шестого года жизни с фонетико-фонематическим недоразвитием речи показало, что у детей с ФФНР действительно недостаточно сформирована грамматическая сторона речи. Анализ обследования 9 детей с ФФНР показал, что у большинства детей низкий уровень развития грамматической стороны речи: 61,1% детей имеют низкий уровень, 22,2% детей – средний, а 16,7% обследуемых детей – высокий. Они испытывают трудности в словоизменении, словообразовании и синтаксисе, что мешает им полноценно понимать обращенную к ним речь и свободно выражать собственные эмоции, мысли и чувства.

Всестороннее развитие ребенка – логопата шестого года жизни в дошкольном учреждении обеспечивается деятельностью ряда специалистов, среди которых воспитатель, учитель – логопед, дефектолог, педагог – психолог, музыкальный руководитель и т.д. Психолого-педагогическое сопровождение детей должно быть осуществлено не только через тесное взаимодействие всех этих специалистов, но и через тесное сотрудничество и взаимодействие с родителями детей данной категории. Важной частью сотрудничества является психологическое консультирование родителей, так как большую часть времени ребенок проводит вместе с семьей в домашних условиях, и родители должны уметь разбираться в вопросах психологического сопровождения своих детей, должны быть максимально включены в коррекционно-развивающий процесс.

Рассмотрим формы организации психологического консультирования родителей детей с речевой патологией. Традиционно выделяют две формы: индивидуальную и групповую.

1. Индивидуальные формы. В эту группу включаются все формы, где происходит индивидуальное взаимодействие специалиста и родителей по интересующим вопросам воспитания: консультации, беседы, родительские часы, а также индивидуальное общение через мессенджеры, через социальные сети напрямую со специалистом, через интернет - сайты образовательного учреждения.

2. Коллективные формы. К таким формам можно отнести общие родительские собрания, групповые родительские собрания, «Дни открытых дверей», также проведение детских утренников и праздников, подготовкой и проведением которых занимаются не только специалисты образовательного учреждения, но и привлекаются родители.

Кроме того консультировать родителей можно через наглядные информационные пособия (тематические выставки, информационные буклеты, брошюры и стенды). Важно при этом правильно составить пособие,

заинтересовать «постоянно торопящегося» родителя. Интересной формой взаимодействия можно назвать открытые занятия педагогов. На таких занятиях предоставляется возможность показать и объяснить родителям наглядно, какие методы, приемы, задания, упражнения, физкультминутки можно применять дополнительно в домашних условиях.

При взаимодействии с родителями можно поднять вопросы действующего стиля воспитания (приемлемым считается демократический стиль воспитания), эмоционального принятия детей с речевой патологией, укрепления уверенности родителей в возможностях ребенка, развития мотивации к обучению, коррекционно–развивающей работы, а также вопросы эффективных методов и приемов обучения и воспитания детей в домашних условиях. При обсуждении вопросов воспитания важно затронуть тему правильного межличностного взаимодействия с ребенком. Родители обязательно должны создать ситуацию совместной деятельности, эмоционального вовлечения в процесс обучения, должна быть сформирована потребность в общении со своим ребенком. [6]

Основными направлениями, по которым должны проводиться различные формы взаимодействия с родителями, будут следующие:

1. Повышение психолого-педагогической компетенции родителей в вопросах обучения и воспитания детей с нарушениями речи;
2. Улучшение детско-родительских отношений, оптимизация отношений внутри семьи между всеми её членами;
3. Обеспечение родителей эффективными практическими методами и приемами коррекционно-развивающей работы;
4. Эмоциональное принятие детей с нарушением речи, профилактика выгорания родителей при обучении и воспитании ребенка – логопата, а также формирование необходимых умений и навыков самовосстановления и психологической защиты;
5. Поддержка и повышение социального статуса семей, воспитывающих ребенка - логопата.

Подводя итог, можно отметить, что психологическое консультирование родителей является сложной, но необходимой частью в работе специалистов дошкольного образовательного учреждения. В результате такой работы родители понимают, что есть и другие родители, также воспитывающие детей с различными отклонениями в развитии. Они учатся эффективным действующим методам, приемам, формам обучения и воспитания, они понимают, что только активное участие в коррекционно-развивающем процессе приведет к успеху, к

полноценному развитию ребенка как личности, при этом формируется адекватная самооценка и активная жизненная позиция родителей и их детей.

Библиографический список:

1. Дорошенко П. В. Теоретические аспекты изучения детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с нарушениями речи // Новая наука и формирование культуры знаний современного человека. 2018. № 3.
2. Дубровина Н. А., Набойченко Е. С. Анализ методологических подходов в организации психолого-педагогического сопровождения семьи // Педагогическое образование в России. 2016.
3. Кирпичникова В. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации ФГОС НОО // Молодой ученый. 2021. № 36 (378). С. 151-153. URL: <https://moluch.ru/archive/378/83890/> (дата обращения: 1.12.2021).
4. Морова Н.С., Заболотских О.П. Повышение профессиональной родительской компетентности в социальном воспитании детей с проблемами в развитии: программа и учебно-методическое пособие. М.: Изд-во «Современное образование», 2013. 184 с.
5. Подлужная В. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в школе // Наука и образование сегодня. 2020. №2 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-obuchayuschisya-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi-v-shkole> (дата обращения: 1.12.2021).
6. Темникова Е. Ю. Развитие детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с общим недоразвитием речи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №3 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-semyah-imeyuschih-detey-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 23.11.2021).

*Левонюк В.И., студент
социально-педагогический факультет
УО «Брестский государственный университет им.А.С. Пушкина»
staslevonuk92@gmail.com
г. Брест, Республика Беларусь*

**Формирование коммуникативной культуры у младших школьников
в процессе внеурочной деятельности**

**Formation of a communicative culture among junior schoolchildren
in the process of extracurricular activities**

Аннотация. В статье рассматривается уровень сформированности коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности. Отмечено, что коммуникативная культура формируются и

совершенствуются в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Эффективными методами работы при формировании коммуникативной культуры у младших школьников являются игровая и проектная деятельности. Проанализированы результаты исследования данной проблемы.

Ключевые слова: младшие школьники, коммуникативная культура, формирование, внеурочная деятельность

Abstract. The article examines the level of formation of communicative culture among junior schoolchildren in the process of extracurricular activities. It is noted that the communicative culture is formed and improved in the process of communication of students, both in the classroom and in extracurricular activities. Effective methods of work in the formation of a communicative culture among junior schoolchildren are game and project activities. The results of the study of this problem are analyzed.

Keywords: junior schoolchildren, communicative culture, formation, extracurricular activities.

Формирование коммуникативной культуры младших школьников в процессе внеурочной деятельности является актуальной проблемой, так как уровень сформированности коммуникативной культуры влияет не только на обучающий процесс, но и на развитие личности в целом и адаптацию в социуме. Коммуникативная культура формируются и совершенствуются в процессе общения учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Успешная реализация своего потенциала ребенком зависит от уровня постижения им элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте. Отсюда следует, что одной из основных проблем, встающих перед современной школой, является создание благоприятной образовательной среды, которая будет наиболее благоприятна для формирования коммуникативной культуры школьников.

Цель нашего исследования: определить уровень сформированности коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности.

Следует понимать, что коммуникативная культура имеет огромное значение для младшего школьника: во-первых, она влияет на учебную успешность; во-вторых, от коммуникативной культуры во многом зависит процесс адаптации ребёнка в школе, в частности его эмоциональное

благополучие в классном коллективе; в-третьих, коммуникативная культура может рассматриваться как проявление коммуникативной компетентности в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности, но и благополучие его будущей жизни.

При отсутствии навыков общения, элементарных его понятий возникает много конфликтов не только в семье, но и в коллективе при совместной деятельности. Так, по мнению О. В. Гусевской, именно коммуникативная культура, может являться условием успешной адаптации личности ребенка к жизни в обществе и поэтому заслуживает всестороннего изучения и анализа **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Помимо усвоения особых умственных действий ребёнок под присмотром педагога овладевает содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится работать в процессе внеклассной деятельности в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей [1].

Что же такое внеурочная деятельность? Н. Ф. Голованова утверждает, что внеурочная деятельность школьников – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации [2].

Образовательные результаты внеурочной деятельности школьников делятся на три уровня: 1 уровень – приобретение школьником социальных знаний; следующий уровень – формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом; третий уровень – получение школьником опыта самостоятельного социального действия [3].

Хотелось бы выделить виды внеурочной деятельности, которые реализуются в учреждении образования – это познавательная, игровая, досугово-развлекательная деятельности, общение, художественное творчество и другие.

В процессе внеурочной деятельности может применяться парная, групповая, индивидуальная формы работы. Эффективными методами работы при формировании коммуникативной культуры у младших школьников являются игровая и проектная деятельности. Игры подразделяются на: сюжетно-ролевые, театрализованные, подвижные, дидактические и коммуникативные.

В игре происходит не только формирование коммуникативных способностей, но и развитие образного и словесно-образного мышления.

С целью определения уровня сформированности коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности нами проведены опрос и анкетирование. На основе полученных данных мы определили общий уровень сформированности коммуникативной культуры у учащихся.

Так, по результатам теста-опросника у 3 учащихся из 21 (14,3%) низкий уровень сформированности коммуникативных умений, у них рассеянное внимание и не умеют слушать; у 8 учащихся (38,1%) – средний уровень сформированных коммуникативных умений, однако недостаточная концентрированность внимания, периодически перебивают собеседника; у 10 учащихся (47,3%) определен высокий уровень развития коммуникативных умений.

Проведенное исследование на определение оценки уровня общительности (В.Ф. Ряховского) показало, что средний уровень общительности у 9 учащихся (42,86%) из 21 испытуемых. Это контактные и общительные дети, принимающие участие в общественной деятельности класса, которые не боятся новых знакомств, умеют отстаивать свою точку зрения. У 4 человек (19,05%) низкий уровень общительности: нет стремления к общению, много времени проводят в одиночестве, мало или практически отсутствуют друзья. У 8 учащихся (38,10%) определен высокий уровень общительности. Это школьники с высокими задатками организатора, контактные и коммуникабельные.

На основании результатов опроса и анкетирования мы определили общий уровень сформированности коммуникативной культуры младших школьников в процессе внеурочной деятельности. Высокий уровень развития коммуникативной культуры выявлен у 7 (33,3%) учащихся, средний уровень – у 10 (47,6%) учащихся, что является оптимальным показателем сформированности коммуникативной культуры для учащихся исследуемого возраста. У 4 испытуемых (19,05%) выявлен низкий уровень коммуникативной культуры. Хотелось бы подчеркнуть, что более общительны девочки, так как из 7 учащихся 6 девочек с высоким уровнем развития коммуникативной культуры.

По нашему мнению, предполагаемыми причинами являются: предпочтение реальному общению игры на телефонах, смартфонах, низкий уровень общения в семье и некоторые другие причины (замкнутость, наличие физических заболеваний).

Таким образом, итоги проведенного исследования показывают, что в целом у испытуемых сформированность коммуникативной культуры

находиться на среднем уровне. Педагог применяет различные методики во внеурочной деятельности, которые способствуют формированию коммуникативной культуры у младших школьников.

Однако, результаты исследования указывают на необходимость системной и совместной деятельности педагогов, психологов и родителей по дальнейшему формированию коммуникативной культуры у младших школьников в процессе внеурочной деятельности. Следует подчеркнуть, что уровень сформированности коммуникативной культуры у младших школьников зависит от выбранных заданий, методов, приёмов и грамотно организованной работы во внеурочное время.

Библиографический список:

1. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб: Речь, 2014. 272 с.
3. Гусевская О.В. Формирование коммуникативной культуры личности как основа общекультурной компетентности // Ценности и смыслы. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kultury-lichnosti-kak-osnova-obschekulturnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 18.11.2021).
4. Рохлина Е. А. Исследование формирования коммуникативной культуры младших школьников. Молодой ученый. 2014. №1. С. 636–639.

*Липская А.А., студент
социально-педагогический факультет
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»
alesalipskaa5@gmail.com
г. Брест, Республика Беларусь*

**Психологическая безопасность в цифровом пространстве детей
дошкольного возраста
Psychological security in the digital space of preschool children**

Аннотация. В статье раскрываются проблемы психологической безопасности в цифровом пространстве детей дошкольного возраста. Психологическая безопасность детей дошкольного возраста в цифровом пространстве является важным условием развития здоровой личности, приобщения к ценностям, принятым в обществе. Представлены результаты исследования данной проблемы.

Ключевые слова: психологическая безопасность, цифровое пространство, информационная безопасность, дошкольный возраст

Abstract. The article reveals the problems of psychological security in the digital space of preschool children. Psychological security of preschool children in the digital space is an important condition for the development of a healthy personality, introduction to the values accepted in society. The results of the study of this problem are presented.

Keywords: psychological security, digital space, information security, preschool age

Современное общество перенасыщено информацией, новые технологии сталкиваются с установленными ценностями, а вариативность преподнесения информации порождает её неадекватное понимание. Для детей дошкольного возраста такой неконтролируемый поток информации, зачастую, влияет негативно. Бессистемная, агрессивная, криминальная информация является угрозой психологической безопасности детей, нарушает их нормальное развитие и вызывает различные негативные реакции. В связи с этим, вопрос о психологической безопасности в цифровом пространстве детей дошкольного возраста является особенно актуальным.

Психологическая безопасность ребенка – состояние, когда обеспечено успешное психическое развитие ребенка и адекватно отражаются внутренние и внешние угрозы его психическому здоровью. Само понятие «безопасность» предусматривает отсутствие угроз, тогда как понятие «опасность» рассматривается как наличие факторов, негативно влияющих на развитие ребёнка или угрожающих его жизни.

Учитывая особую восприимчивость еще не устоявшейся психики ребенка дошкольного возраста, можно говорить о сложностях в создании безопасного цифрового пространства. Улавливаемые ребенком информативные потоки зачастую являются бесконтрольными, анархическими, в том числе и враждебными, что приводит к различным негативным изменениям в поведении.

К угрозам информационной безопасности следует отнести: 1) вредоносные программы; 2) социальные сети; 3) социальная инженерия; 4) угрозы, непосредственно относящиеся к облачным технологиям [1].

По мнению Г. В. Грачева, информационно-психологическая безопасность понимается как состояние защищенности, социальных субъектов различных уровней общности, масштаба, системно-структурной и функциональной

организации от воздействия информационных факторов, вызывающих дисфункциональные социальные процессы [1].

Психологическая безопасность детей дошкольного возраста в цифровом пространстве является важным условием развития здоровой личности, приобщения к ценностям, принятым в обществе. Создание безопасной среды в сети Интернет, в первую очередь, детей дошкольного возраста, является важным направлением в работе педагогов.

В рамках данной проблемы проведено исследование особенностей использования цифровых технологий детьми дошкольного возраста. Исследование проводилось в форме интервью с детьми дошкольного возраста дошкольных учреждений, в котором приняли участие 32 ребенка. Согласно исследованию: 95 % дошкольников умеют пользоваться планшетами, смартфонами и мобильными телефонами, 68 % – имеют свой собственный телефон или планшет.

Однако, несмотря на активное использование различных гаджетов, дети плохо разбираются в Интернете и имеют смутные представления о нем: 22 % детей ничего не знают об Интернете, 84 % – смотрят в Интернете мультфильмы, играют в игры, 24 % – скачивают игры из Интернета, 20 % – могут подключиться к Сети с помощью браузера. Уже 15 % опрошенных детей имеют негативный опыт использования Интернета: они сталкивались с вредоносным программным обеспечением, негативным контентом, мошенничеством и т.д. При этом, лишь у 20 % опрошенных детей родители пытаются контролировать и ограничивать использование планшета.

При такой неограниченности информации в Интернете и использования его детьми, начиная еще с дошкольного возраста, важным является контроль за деятельностью ребенка в цифровом пространстве. Нервная система дошкольников еще неустойчива, и агрессия, вариативность и негативизм контента, с которым ребенок может столкнуться в Интернете, представляет для нее угрозу в виде отрицательного воздействия на общее развитие и психологическое благополучие.

В. А. Самойлов выделяет следующие виды угроз, с которыми может столкнуться дошкольник в Интернете: 1) криминальная информация, компьютерные преступления, заспамленность; 2) похищение информации, нерегламентированный доступ; 3) шантажирование, манипулирование, угрозы жизни и здоровью [2].

Поэтому, при организации психологической безопасности дошкольника в цифровой среде, в образовательном процессе учреждений дошкольного

образования должно стать минимизирование рисков отрицательного воздействия на здоровье и развитие ребёнка. Начиная с раннего возраста, дети становятся активными пользователями сети Интернет, которая впоследствии является для них незаменимым источником получения информации об окружающем их мире, людях, обществе. В связи с этим у педагога возникает обязанность защитить детей дошкольного возраста от большого объема информации, контролировать ее количество, объем, содержание и структуру. Так как дети данного возраста не обладают достаточным жизненным опытом для самостоятельного определения угроз, присутствующих в глобальном цифровом пространстве, педагог является важным защитным элементом.

Таким образом, проблема психологической безопасности детей дошкольного возраста в цифровом пространстве является актуальной, и осложнена неустойчивой нервной системой ребенка и недостатком у него опыта определения угроз в сети Интернет. Психологическая безопасность ребенка зависит от педагога, родителей и требует от них наличия психолого-педагогических знаний и профессиональных умений в организации психологически безопасной цифровой среды.

Библиографический список:

1. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: РАГС, 2008. 125 с.
2. Самойлов В. А. Компьютерная графика и мультипликация как средство развития творческих способностей учащихся младшего возраста. СПб: Речь, 2009. 22 с.

Лупекина Е.А., к.псих.н., доцент

Удодова К.В., магистрант

кафедра психологии

УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»

lupekina@mail.ru

г. Гомель, Республика Беларусь

Особенности внимания младших школьников с нарушением речи

Features of attention of younger schoolchildren with speech disorders

Аннотация. В настоящее время в Республики Беларусь отмечается значительный прирост детей, имеющих диагноз общее недоразвитие речи различной степени. Вопрос о формировании высших психических функций у

детей с нарушениями речи достаточно актуален, это связано с тем, что чем больше выражено недоразвитие речи, тем более значительны отклонения в развитии других психических функций. В статье представлены результаты эмпирического исследования устойчивости и объема внимания у младших школьников с нарушением речи и детей без нарушения речи, выявлены различия, описана качественная специфика.

Ключевые слова: внимание, устойчивость внимания, объем внимания, младших школьников с нарушением речи

Abstract. Currently, there is a significant increase in children diagnosed with general speech underdevelopment of various degrees in the Republic of Belarus. The question of the formation of higher mental functions in children with speech disorders is quite relevant, this is due to the fact that the more pronounced the underdevelopment of speech, the more significant the deviations in the development of other mental functions. The article presents the results of an empirical study of the stability and volume of attention in younger schoolchildren with speech disorders and children without speech disorders, the differences are revealed, the qualitative specificity is described.

Keywords: attention, attention stability, attention volume, primary school children with speech impairment

В современном обществе довольно часто у детей младшего школьного возраста обнаруживается общее недоразвитие речи. Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина под общим недоразвитием речи у детей, с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, понимают такую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи [1, с. 275].

Вопрос о формировании высших психических функций у детей с нарушениями речи достаточно актуален. Это связано с тем, что чем больше выражено недоразвитие речи, тем более значительны отклонения в развитии других психических функций.

Особую роль в психическом развитии младших школьников с общим недоразвитием речи играет внимание. С одной стороны, внимание обслуживает процесс рождения речи, а с другой – речь является средством направления внимания и контроля. Проблема внимания как основы успешной

познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи рассматривалась в специальной литературе многими учеными (Р. Е. Левиной, Л. С. Волковой, Р. И. Лалаевой, А. В. Ястребовой, Т. А. Фотековой, О. Н. Усановой, А. Н. Корнев и другими).

Внимание, как один из психических процессов, тесно связан с развитием речи. Именно речь играет важнейшую роль в формировании высших психических функций. Нарушения речи отрицательно сказываются на развитии всех психических процессов, в том числе и на внимание.

Цель нашей работы: выявление особенности внимания младших школьников с нарушением речи.

Для выявления особенностей внимания школьников с нарушением речи и детей без нарушения речи нами были использованы методика «Таблицы Шульте» для определили уровень устойчивости внимания младших школьников, методика «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова для определения объёма внимания ребёнка.

Выборку исследования составили 315 младших школьников, из них 191 ребенок не имеет проблем с речью, а у 124 ребенка имеют диагноз общее недоразвитие речи. Из них 63 девочки и 64 мальчика. В исследовании принимали участие младшие школьники общеобразовательных школ Гомельского района Гомельской области (сельские школы) 3-их и 4-ых классов, возраст которых составил 9-11 лет.

Полученные сырые баллы респондентов по методике «Таблицы Шульте» были переведены в стандартные баллы. По нормативным данным методики определен уровень устойчивости внимания младших школьников. Полученные данные представлены на рисунке 1.

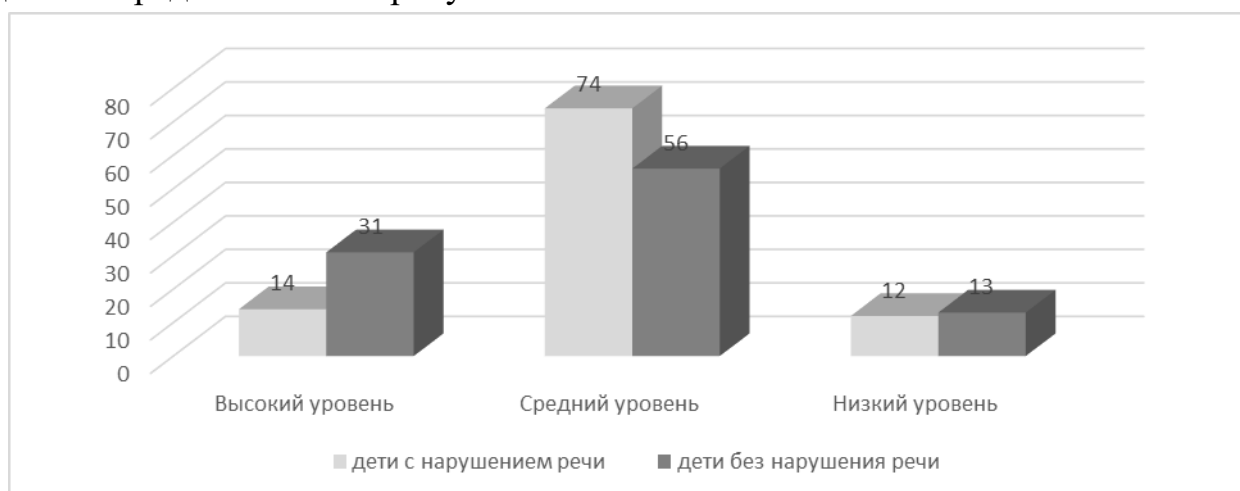


Рисунок 1. Результаты уровня устойчивости внимания по методике «Таблицы Шульте» в процентах

Таким образом, мы можем видеть, что у детей с нарушением речи и у детей без нарушения речи на низком уровне различий не выявлено, однако у детей с нарушением речи средний уровень значительно выше, чем у детей без нарушения речи. При этом по сравнению с детьми без нарушения речи, у детей с нарушением речи высокий уровень значительно ниже.

Для того чтобы выявить различия в устойчивости внимания, мы сравнили результаты детей с нарушением речи и детей без нарушения речи. Для этого мы использовали t-критерий Стьюдента для не связанных выборок. По результатам эмпирического исследования было выявлено что различия в уровне устойчивости внимания ($t=2.6$ при $p \leq 0.05$) находится в зоне значимости.

Таким образом, по результатам исследования было выявлено, что различия в устойчивости внимания у детей с нарушением речи и детей без нарушения речи имеются. У детей с нарушением речи при выполнении задания устойчивость внимания низкая, дети часто отвлекаются, невнимательно выполняют условия задания. Результаты данного исследования являются статистически значимыми и подтверждаются также научными исследованиями Р.Е. Левиной и др. [2] По данным нашего исследования эти различия обнаруживаются как у мальчиков, так и у девочек.

Далее в нашем исследовании установлен уровень объема внимания младших школьников с нарушением речи и детей без нарушения речи с помощью методики Р.С. Немова «Запомни и расставь точки». Полученные сырые баллы респондентов были переведены в стандартные баллы. По нормативным данным методики определен уровень объема внимания младших школьников. Полученные данные представлены на рисунке 2.

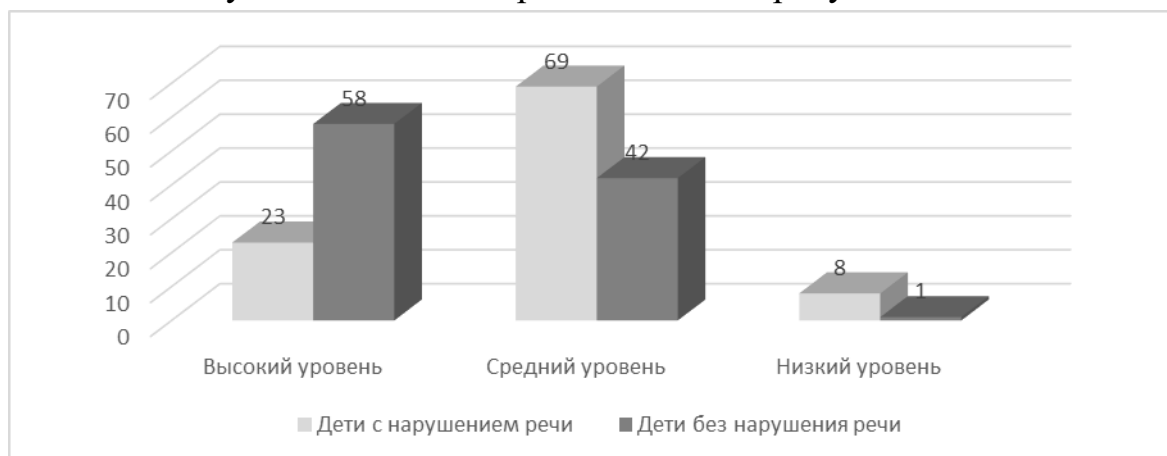


Рисунок 2. Результаты уровня объема внимания по методике Р.С. Немова «Запомни и расставь точки» в процентах

Таким образом, мы можем видеть, что у детей с нарушением речи низкий уровень объема внимания выше, чем у детей без нарушения речи, однако у детей с нарушением речи средний уровень выше, чем у детей без нарушения речи. При этом по сравнению с детьми без нарушения речи, у детей с нарушением речи высокий уровень значительно ниже.

Для того чтобы выявить различия в уровне объема внимания, сравним результаты детей с нарушением речи и детей без нарушения речи. Для этого мы использовали t-критерий Стьюдента для не связанных выборок. По результатам эмпирического исследования было выявлено что уровень объема внимания ($t=8.6$, при $p \leq 0.05$) находится в зоне значимости.

Таким образом, по результатам исследования уровня объема внимания, у детей с нарушением речи и детей без нарушения речи были выявлены такие различия. Эти различия выражаются в том, что дети с нарушением речи обнаруживают неумение сосредоточиться на деталях, совершают ошибки по невнимательности, обнаруживают неспособность удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к ним речь, часто отвлекаются на посторонние раздражители, беспомощны в доведении задания до конца, отрицательно относятся к заданиям, требующим напряжения. По данным нашего исследования эти различия обнаруживаются как у мальчиков, так и у девочек.

Выводы. По результатам исследования уровня объема и устойчивости внимания было выявлено, что у детей, имеющих диагноз общее недоразвитие речи, уровень устойчивости внимания и объем внимания ниже, чем у детей, не имеющих данный диагноз. Так же у данных детей наблюдается неустойчивое внимание. У большинства испытуемых наблюдается снижение общей работоспособности и утомляемость к концу выполнения задания. Отдельные трудности возникают при переключении с одного задания на другое, что выражается в персеверации внимания. Рассматривая средние групповые показатели концентрации и устойчивости внимания во времени, наблюдается их снижение к середине и концу выполнения предлагаемых заданий. Для детей с нарушением речи характерно неумение сосредоточиться на деталях, ошибки по невнимательности, неспособность удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь, частое отвлечение на посторонние раздражители, беспомощность в доведении задания до конца, отрицательное отношение к заданиям, требующим напряжения, забывчивость.

Таким образом, наличие у младших школьников с общим недоразвитием речи особенностей развития внимания затрудняет развитие познавательной сферы и препятствуют овладению учебным материалом.

Библиографический список:

- 1 Кузнецова Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И. Основы специальной психологии. М.: Академия, 2012. 480 с.
- 2 Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. М.: Аркти, 2005. 221 с.

*Маленова А.Ю., к.пс.н., доцент
кафедра общей и социальной психологии
ФГБОУ ВО «Омский государственный
университет им. Ф.М. Достоевского»,
malyonova@mail.ru*

*Потапова Ю.В. к.пс.н., доцент кафедры
философии и социально-гуманитарных наук
ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет»
kardova.jv@gmail.com
г. Омск, Российская Федерация*

**Анализ сленговых обозначений эмоций
в интернет-общении студенческой молодежи**

**Analysis of slang designations of emotions
in the Internet communication of student youth**

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования студентов высших и средних специальных учебных заведений, направленного на выявление словесных маркеров эмоционального состояния молодежи, используемых в сетевой коммуникации. Установлено, что молодые люди, независимо от пола, возраста и типа учебного заведения, редко описывают свои переживания, предпочитая пользоваться невербальными эмоциональными маркерами. Выявлена тенденция к разной степени дифференциации эмоциональных состояний, а также их осознанности и значимости у молодежи.

Ключевые слова: эмоции, чувства, молодежь, сленг, сетевая коммуникация. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и ЭИСИ в рамках научного проекта № 21-011-31276\21

Abstract. The article presents the results of a study of students of higher and secondary specialized educational institutions, aimed at identifying verbal markers of

the emotional state of young people used in network communication. It was found that young people, regardless of gender, age and type of educational institution, rarely describe their experiences, preferring to use non-verbal emotional markers. There was revealed a tendency to varying degrees of differentiation of emotional states, as well as their awareness and significance among young people.

Keywords: emotions, feelings, youth, slang, network communication.

The study was carried out with the financial support of the RFBR and the EISR within the framework of the scientific project No. 21-011-31276\21

Сетевая коммуникация в последнее время составляет заметную конкуренцию непосредственному межличностному общению. Современные молодые люди предпочитают создавать и расширять свои социальные контакты в виртуальной реальности, заявляя в ней о себе, своем мировоззрении, отношении к другим людям и действительности. В связи с этим возникает вопрос о возможности выделения словесных маркеров интернет-общения, обозначающих самочувствие молодежи, необходимость ответа на который вызвана заинтересованностью общества в целом, а также его отдельных представителей, попадающих в круг социально значимых взрослых, в понимании и прогнозе субъективного благополучия молодежи, которое, по всей видимости, в скором времени придется оценивать, опираясь на эмоциональную окрашенность определенного контента. Особый интерес в этом контексте вызывает учащаяся молодежь, самочувствие которой является важной составляющей воспитательной работы в образовательных учреждениях для организации которой необходимо «говорить на одном языке».

С целью проверки гипотезы о существовании специфических сленговых обозначений эмоций в интернет-общении, нами был организован анкетный опрос, в котором приняли участие 169 студентов высших (N=120) и средне-специальных (N=49) учебных заведений в возрасте от 15 до 28 лет (средний возраст 18,85 лет) из них 116 девушек (68,6%) и 53 юноши (31,4%). Большинство из них учится и проживает в г. Омске, однако в выборке присутствуют жители иных городов России (Москва, Санкт-Петербург, Ярославль) и Казахстана (Павлодар, Петропавловск).

Результаты анкетирования показали, что само задание найти сленговые обозначения для эмоций вызвало наибольшую трудность у респондентов (N=120) по ряду обозначенных ими причин. Часть испытуемых признавалась в том, что в интернет-обсуждениях в целом редко описывают свои состояния, другие говорили о том, что они используют для этого литературную речь,

подбирая общеупотребительные обозначения (в конечном итоге именно они составили наибольшее число ответов, так как молодые люди затруднялись подобрать специфический «молодежный» аналог обозначению эмоций). Третьей причиной затруднений было то, что испытуемые вместо словесного описания эмоций подбирали подходящий эмотикон (смайлик), стикер или (реже) картинку, транслирующую эти эмоции. Из указанных выражений, которые были связаны с разного рода эмоциями, можно выделить несколько групп:

1. Междометия (ух ты), сочетания предлогов, частиц (как же так).

2. Кальки с английского языка (хейт, сэд), иногда адаптированные под русскую грамматику (хейтить, чилить), иногда с изменением значения («муд» - в значении «грусть», а не «настроение»). В данном случае англицизмы являются самым частым примером слов, связующих между собой обозначения различных эмоциональных состояний. Слова-кальки – универсальный способ обозначить целый ряд эмоциональных состояний, имеющих в русском языке разнообразные синонимы («сэд» - вместо печаль, тоска, грусть).

3. Использование общеупотребительных слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (грустинка, печалька, обидулька) или смягчением окончания («я усталъ»), либо без изменения формы слова и включение его в какое-либо осмысленное предложение («зависть» вместо «я завидую»). Данный феномен особенно интересен как форма отсоединения от негативного, неодобряемого обществом чувства, либо нивелирования значения отрицательной эмоции (депрессивного или агрессивного плана).

4. Использование фраз-отсылок к известным в массовой культуре произведениям («потеря потерь» – фраза персонажа из некогда популярного сериала «Универ»), компьютерным играм и сленгу геймеров («пресс F» – отдать дань уважения – отсыла к игре «Call of Duty: Advanced Warfare»).

5. Использование слов, заимствованных из сленга прошлых поколений («балдеж», «очуметь»), фени («косяк»).

Сопоставление сленговых синонимов с разнообразными формами обозначения эмоциональных состояний позволил выявить синонимичные по характеру сленгового обозначения эмоции. Так, радость, удовольствие, веселье и восторг объединились понятием «кайф», веселье и спокойствие объединил синоним «чилл», спокойствие и удовольствие – «релакс», радость, восторг и интерес – «вау». В сочетании данных выражений отражается восприятие молодыми людьми позитивных эмоций разного типа – связанных с пассивным состоянием удовлетворенности и активизацией при формировании интереса к

познанию мира. Отдельным элементом в обозначении позитивного отношения к окружающим следует выделить состояние гордости и уважения (обозначаемых выражениями «красавчик/красава» и «пресс F»). С радостью данные феномены были связаны через сленговое слово «хайп» (употребляемое также в выражении гордости, очевидно, от осознания своей популярности в сети).

Похожим образом объединились в смысловую плеяду разнообразные депрессивные состояния. Универсальным сленговым выражением служит слово «тильт» (заимствовано из языка игроков в покер), примененное как синоним к грусти, печали, тоске и унынию. Иным выражением грусти, печали и тоски стала английская калька «сэд», печали и уныния – выражение «Dead inside» («мертвый внутри»). Выражение это появилось в 2014 году благодаря киберспортсмену, отметившему так свое равнодушие к игре Dota-2. В 2019 году фраза стала мемом благодаря каламбуру «дед инсайд». В 2021 году фраза закрепились в интернет-лексиконе как обозначение пессимистично настроенного человека, грустящего, как правило, без какой-либо определенной причины. Поэтому, вероятно, неслучайно соотнесение этой фразы именно с таким состоянием, как уныние.

Еще одним важным моментом является объединение фразой «я устал» состояний печали, скуки и собственно усталости. Возможно, это означает неготовность молодых людей в определенный момент времени понять причины депрессивного состояния (что-то случилось или просто накопилась усталость). Есть разные версии появления данной фразы. Кто-то считает ее отсылкой к фильму «Зеленая миля» (фраза «Я устал, босс»), кто-то – к речи президента России Б.Н. Ельцина, которой он завершил свое правление.

В третью смысловую плеяду вошли последовательно связанные друг с другом агрессивные и тревожные состояния. Энергетический компонент агрессивных эмоций выражается в слове «бесит», которым обозначается напряжение, отвращение и ненависть, а слово, выражающее негативное отношение к другому – это, скорее, «хейт» – используемое и для отвращения, и для ненависти. Сленговое выражение «кринж» воплотило в себе отвращение, стыд, зависть и страх. Вероятно, это происходит по причине не совсем точного понимания значения данного слова молодежью, его незакрепленности в современном русском языке в каком-то определенном значении. Наконец, страх и тревога обозначаются совокупностью выражений «крипово», «очково», «стремаюсь/парюсь», что подчеркивает стирание грани между данными состояниями для молодежи.

Таким образом, существовали эмоции, которые были обозначены сходными сленговыми выражениями. То есть эти наименования были неспецифическими, универсальными для разного рода эмоций и чувств. Наряду с такими обобщенными формулировками существовали и специфические выражения, характеризующие лишь одно, конкретное эмоциональное состояние. Мы обозначили их условно как специфические выражения. Процент их представленности отличался в зависимости от описываемого студентами состояния. Для оценки данного параметра количество специфических выражений (характерных лишь для конкретной эмоции) делилось на число всех сленговых наименований, предложенных для этой эмоции, и умножалось на 100.

Слабой специфичностью (от 30 до 50%) обладали веселье и удовольствие (их часто обозначали одинаковыми выражениями, а также использовали для них слова, характерные для описания радости и восторга), печаль (обозначения которой смешивались по смыслу с наименованиями тоски), тревога (поделившая свои обозначения с эмоцией страха), гордость (которую часто ставили в один ряд с уважением), зависть (для этого чувства в принципе было предложено мало формулировок, и одна из них сближалась по смыслу с отвращением), ненависть и стыд (также имевшие много общих сленговых синонимов с отвращением).

Вероятно, малая доля уникальных сленговых синонимов этих слов связана с тем, что в интернет-общении данные состояния дифференцируются плохо. В ряде случаев причиной является сложность переживаемого чувства, иногда его более слабая выраженность в сравнении со сходным, но более сильным состоянием (как в случае с тревогой), иногда вмешивается социальная желательность и нежелание признавать данное чувство. Эта ситуация наблюдалась в ответах, касающихся зависти: многие испытуемые отмечали, что не испытывают такого чувства, кто-то даже указывал на его греховность, низменность и связь с низкой самооценкой человека, которому она присуща. Пожалуй, ни одно состояние не вызвало такой волны отрицания, как зависть, и это весьма интересный итог, ведь во многом интернет-коммуникация основана на провоцировании зависти: выставление «парадной» стороны жизни в фотографиях, постах, демонстрация своей успешности. Даже ненависть не отвергалась молодыми людьми сильнее. Похоже, это своеобразная реакция защиты, обозначение своей отстраненности от общей гонки самовосхваления, которая наблюдается у современной молодежи.

Средней специфичностью (от 51% до 80%) обладали восторг, интерес, радость, уважение (иногда обозначения этих состояний были сходными), грусть, тоска, уныние и скука (эта группа также имела общие сленговые синонимы), любовь и симпатия (ассоциируемые друг с другом), напряжение, страх, отвращение и обида. Во многом эти состояния были более специфичными в обозначениях благодаря большому количеству вариаций употребления сленговых слов с одним и тем же корнем (как для восторга: «нифига/офигенно/офигеть»).

Самой высокой специфичностью (от 81 до 100%) обладали спокойствие (81,8%), уверенность в себе (100%), разочарование (90,9%), усталость (87,5%), злость (100%), вина (100%) и обида (83,3%). Особенно интересным выглядит наличие строго специфичных выражений для злости и отделение её от ненависти. Возможно, это происходит потому, что ненависть в интернет-общении воспринимается как эмоция, направленная на окружающих (например, на неудобного блогера), а злость – как оценка собственного состояния в определенный момент времени.

Состояния, связанные с отдыхом и расслаблением (спокойствие и усталость) могли иметь специфические обозначения из-за их более сильной связи с физиологическими процессами, а также причиной особенного отношения к ним могут быть потребности молодых людей, загруженных учебно-профессиональной деятельностью, в восстановлении своих ресурсов.

Уверенность в себе и ее демонстрация имеет специфические обозначения из-за связи данного состояния с самопрезентацией в сети, которая происходит почти непрерывно: молодые люди создают и корректируют свою идентичность и постоянно готовы к отстаиванию своей точки зрения в интернет-спорах и дискуссиях, ставших способом для оттачивания коммуникативных навыков.

Наконец, выражения, связанные с установлением отношений, потенциальными конфликтными ситуациями (обида, вина, разочарование) могут иметь наибольшую специфичность из-за того, что важными задачами возраста является установление и поддержание романтических отношений и дружеских связей. В отношении данных состояний, особенно обиды и разочарования, также нередкими были ответы по типу «*игнор», «не буду общаться», «молчание». Это означает, что часто обрыв интернет-коммуникации может служить тем же знаком, что и обиженное молчание в реальности. Паузы и остановка общения здесь могут быть проинтерпретированы иначе, чем в офлайн-общении (где позиция «я с тобой не разговариваю» заметна сразу и, как правило, неизменно трактуется собеседником как символ обиды).

Приостановка в общении может быть приписана временным «лагам» и техническим сбоям, изменением лица, с которым происходит общение (когда происходит кража аккаунта), и потому вариант игнорирования не всегда имеет тот же эффект. Но, судя по ответам испытуемых, к нему прибегают едва ли не чаще, чем к попыткам объяснить со своим собеседником.

Таким образом, анализируя уникальные и универсальные сленговые выражения, используемые для обозначения состояний в интернет-общении, можно выявить те эмоции и чувства, которые хорошо дифференцируются молодыми людьми и те, что объединяются в единый смысловой ряд, выделить потенциально более значимые и различимые состояния и те, проявления которых студенты отрицают и стремятся нивелировать. Полагаем, что установленная связь между эмоциями молодежи и обозначающим их в интернет-общении сленгом будет полезна с целью мониторинга эмоционального самочувствия студентов для прогноза потенциального поведения не только в виртуальном пространстве, но и в реальной жизни.

*Манкова М.В., бакалавр
Проненко Е.А., к. псих. н., доцент
кафедра общей и педагогической психологии
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
mankova@sfedu.ru
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация*

Смысловые центрации студентов первого курса университета

Meaning focus of first year students of the university

Аннотация. В статье приводятся данные анализа частоты встречаемости генерализованных смыслов (смысловых центраций) у студентов 1 курса университета. Исследование проводилось с помощью методики Д. А. Леонтьева «Предельные смыслы» среди обучающихся Южного федерального университета 1 курса очной и очно-заочной формы обучения по специальности «Психология». Полученные данные свидетельствуют о преобладании эгоцентрического типа осмысления мира как в первых (формальных) ответах на вопрос «Зачем люди получают высшее образование?» так и в предельных и узловых категориях, выявленных в ходе эмпирического исследования.

Ключевые слова: студенты, университет, смысл, предельные смыслы, центрации, осмысление мира, высшее образование

Abstract. The article provides data on the analysis of the frequency of occurrence of generalized meanings (semantic centers) among 1st year university students. The research was carried out using the methodology of D. A. Leontiev "Ultimate meanings" among students of the Southern Federal University 1 course of full-time and part-time education in the specialty "Psychology". The data obtained indicate the predominance of the egocentric type of understanding the world as in the first (formal) answers to the question "Why do people get higher education?" and in the limiting and nodal categories identified in the course of empirical research.

Keywords: Students, university, meaning, ultimate meanings, centralization, comprehension of the world, higher education

Получение высшего образования является для молодых людей одним из важнейших этапов их жизни. Однако, они поступают в высшие учебные заведения по совершенно разным причинам. У каждого студента есть свои планы, цели, которые он хочет реализовать с помощью высшего образования. Помимо материального благосостояния это может быть оправдание родительских надежд, желание найти свое предназначение в жизни, достигнуть собственной индивидуальности.

Одним из важных вопросов, связанных с направленностью молодых людей является следующий вопрос: на что направлены их генерализованные смыслы в контексте получения высшего образования?

М. А. Фризен в своем диссертационном исследовании 3 типа генерализированных смысла (или смысловых центраций сознания – способов осмысления мира): эгоцентрический тип (эгоцентрации), группоцентрический тип (группоцентрации), просоциальный тип (социоцентрации) [1]. По мнению М. А. Фризена эгоцентрический тип можно фиксировать тогда, когда человек осмысливает действительность прежде всего через свои интересы, потребности, выгоды, стремления. Группоцентрический тип «характеризуется осмыслением мира через значимость референтного окружения, его норм и ценностей» [1, с. 14]. Просоциальный тип связан с ориентацией на общество в целом, на человечество, на его благо.

Целью исследования является выявления уровня смысловых центраций у студентов 1 курса высшего учебного заведения.

Исследовались ответы 42 испытуемых студентов 1 курса бакалавриата «Психология» ЮФУ очной и очно-заочной формы обучения. Исследование проводилось в июне 2021 года. Была использована методика «Предельные смыслы» Д. А. Леонтьева [2]. Испытуемым предлагалось ответить на вопрос «Зачем люди получают высшее образование?», Испытуемыми давалось от 3 до 5 ответов, и далее экспериментатор спрашивал зачем испытуемому нужно то, что он указал в качестве ответа. В соответствии с инструкцией по проведению методики опрос велся по каждой цепочке. Когда ответа на вопрос “Зачем?” уже не поступало или начинались повторения, опрос по одной цепочке завершался. После обработки результатов, выделения узловых категорий (ответов, к которым вели 2 и более линий) и предельных смыслов, был проведен контент анализ первых ответов (категорий), и анализ предельных смыслов и узловых категорий, направленный на выявление центральных высказываний у респондента.

В ходе подсчета данных, для статистического равенства, вследствие разного числа ответов в цепочках было отмечено присутствие видов центрации, а не их количество. У 42 (100 %) испытуемых в первых ответах присутствовали высказывания которые можно отнести к эгоцентрациям. У 23 (54,7 %) респондентов обнаружилось группоцентрации, и у 5 (11,9 %) просоциальные центрации. Всего у респондентов в сумме 176 первых ответов (категорий), из них 142 (80,7 %) эгоцентрации, 29 (16,5 %) группоцентрации, и 5 (2,8 %) - просоциальные центрации (количественное распределение ответов представлено на рис. 1).

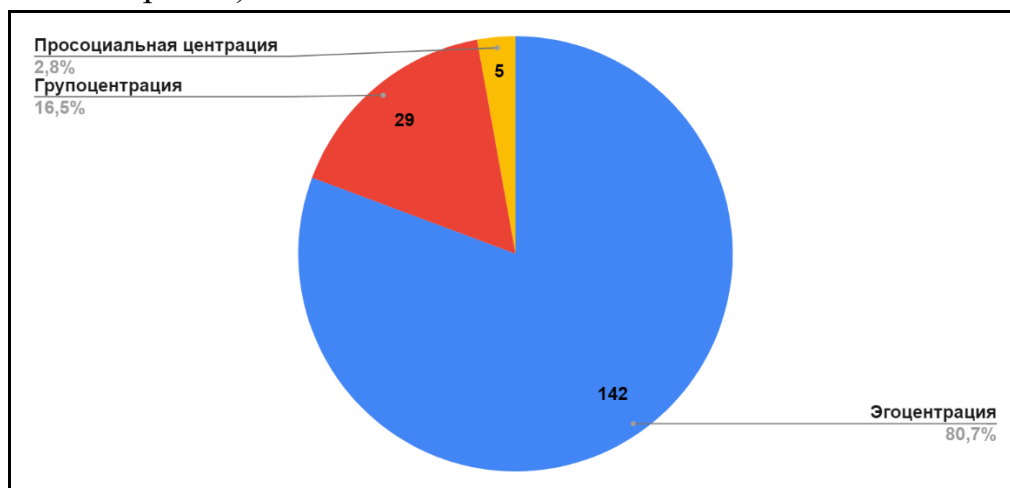


Рисунок 1. Распределение количества ответов, соответствующих тому или иному типу смысловой центрации в ответах испытуемых на первый вопрос «Зачем люди получают высшее образование?»

При анализе узловых категорий и предельных смыслов у всех 42 испытуемых также было выявлено присутствие эгоцентриций. У 10 (23,8 %) были группоцентриции, и у 7 (16,7 %) - просоциальные центрации. Совокупно обнаружено 141 (см. рис. 2) узловых категорий и предельных смыслов. Из них 123 (87,2 %) эгоцентрические, 10 (7,1 %) группоцентрические, и оставшиеся 8 (5,7 %) - просоциальные центрации.

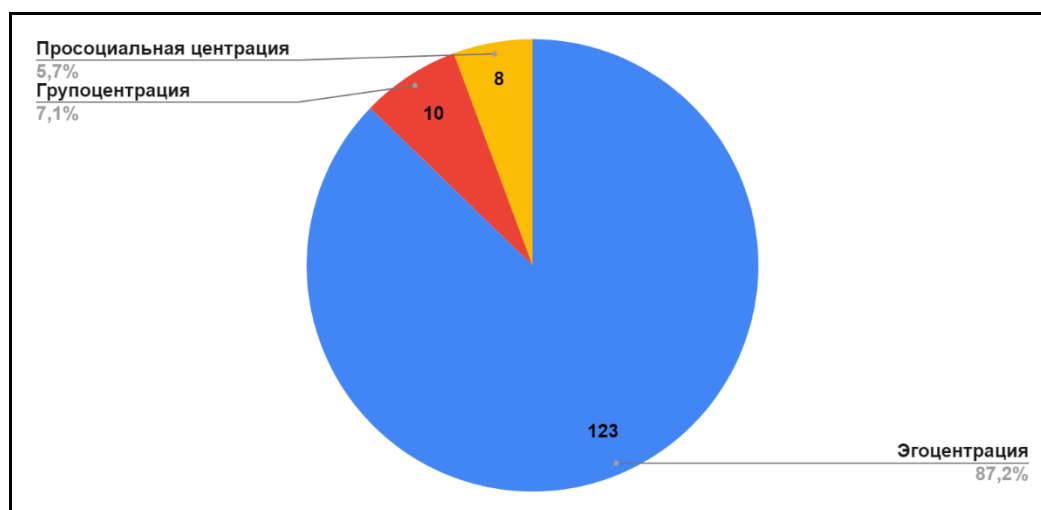


Рисунок 2. Распределение количества ответов, соответствующих тому или иному типу смысловой центрации в узловых и предельных категориях.

Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что в первых ответах у большего количества респондентов присутствуют группоцентриции, чем в их узловых категориях и предельных смыслах. Что может говорить о том, что чаще респонденты лишь декларируют, что они считают получение высшего образования для кого-то, а не для себя.

Также стоит отметить, что несколько большее количество респондентов имеют просоциально-центрированные ориентации в предельных смыслах и узловых категориях, по сравнению с первыми, это может говорить чуть большей ориентации на общечеловеческие ценности, чем заявляется, изначально.

Библиографический список:

1. Фризен М. А. Особенности развития смысловой сферы подростков: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2005. 23 с.
2. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС). М.: Смысл, 1999. 36 с.

Маренова К.В., студент
Борисова Е.Ю., канд. психол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
ksyuha.marenova@mail.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Дисфония как фактор нарушения социализации детей с речевой патологией

Dysphonia as a factor of violation of socialization of children with speech pathology

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о специфических особенностях при социализации у детей с дисфонией, а также о факторах, которые являются барьером как для полноценного овладения необходимыми знаниями, так и для формирования социально-адаптивной личности готовой к адаптации в изменяющихся условиях окружающей среды. Аргументирована возможность успешной социализации только при достаточной сформированности следующих средств коммуникации: вербальных и невербальных. Учитывая выявленные психологические особенности составлены условия и рекомендации для родителей и специалистов по работе с детьми.

Ключевые слова: дисфония, голос, нарушение голоса, ребенок, голосовая функция, голосовой аппарат, социализация.

Abstract. The article discusses the specific features of socialization in children with dysphonia, as well as the factors that are a barrier both for the full acquisition of the necessary knowledge and for the formation of a socially adaptive personality ready to adapt to changing environmental conditions. The possibility of successful socialization is argued only with sufficient formation of the following means of communication: verbal and nonverbal. Taking into account the revealed psychological features, conditions and recommendations for parents and specialists in working with children have been compiled.

Keywords: dysphonia, voice, voice disorder, child, voice function, voice apparatus, socialization.

Дисфония – это расстройство голоса, связанное с добавлением призвуков (О.С. Орлова). Данная патология обычно связана с нарушениями качественных голоса (тембр, интонация, высота и сила).

Голос – уникальное акустическое или физиологическое явление, которое также занимает особую роль в социальном плане. Передача полноценной информации возможна только при наличии красивого и здорового голоса. Нарушениям голоса и голосовых характеристик более подвержены дети в раннем возрасте, что оказывает бесспорное влияние на дальнейшее развитие потенциала личности ребенка, а также на уровень его социализации в иерархии общественных отношений [2].

В структуре дефекта детей с нарушениями речи часто можно отметить слабую дифференцированность эмоциональной сферы, трудность при распознавании и описании своих эмоций и эмоций других людей. Такие характеристики заметно затрудняют процессы социализации и овладения социального опыта [4].

Многие специалисты разного профиля уделяют особое внимание изучению голосовой функции и её патологии. Для этого ученые составляют элементы методического аппарата исследования: цели, методы, задачи, а также различные аппараты и системы исходных представлений о речевом процессе. Таким образом, в зависимости от разных целей и задач полноценное представление о состоянии голоса все ещё остается несформированным и требует более качественного подхода к решению ряда определенных вопросов. Наиболее часто нарушения голоса встречается у детей, имеющих патологию речи (В. И. Филимонова, Е. В. Лаврова, Г. В. Чиркина, О.С. Орлова).

Поэтому именно у этих детей встречается ряд особенностей при социализации:

- хроническое переживание страха, тревоги, а также стрессы, которым наиболее подвержены дети с различными дефектами, приводят к нарушению осознания себя, формированию неадекватной самооценки;
- повышенная зависимость от своего социального окружения, от мнения и точек зрения других людей;
- низкая устойчивость к нагрузкам, обусловленная хроническим накоплением стрессовых ситуаций, которые отрицательно влияют на формирование целостности личности, уравновешенность психических процессов и сознательную регуляцию деятельности;
- склонность к уединению, «уходу в себя», беспомощность, порождающая тревожность;

- сложности самореализации, поскольку уже из самого дефекта следует определённая недостаточность и несовершенство возможностей для полноценной жизни;

- снижение общей активности и мотивационной сферы [6].

Социализация – это усвоение и применение правил взаимодействия социальной среды и личности, а для детей с голосовыми нарушениями характерны перестройка социальной ситуации развития, а также несоответствие между направленной и спонтанной сторонами развития, что требует целенаправленного воздействия. Для целенаправленного формирования социального опыта детей с ограниченными возможностями здоровья необходимым является психолого-педагогическое сопровождение [5].

Как известно, социализация невозможна при отсутствии полноценно-сформированной коммуникативной культуры личности, в чем, несомненно, могут помочь занятия с логопедом, а для развития адекватной модели поведения необходимы занятия с психологом. В процессе развития социализации специалисты используют такие технологии: игровое взаимодействие участников, самопознание, формирование и закрепление у ребёнка коммуникативных умений и навыков, обучение навыкам сотрудничества [3]. Итогом комплексного подхода будет являться непосредственное применение полученных знаний, умений и навыков коммуникативной культуры в социокультурной среде. Для полной реализации поставленных целей специалисты могут использовать различные игры и упражнения, которые направлены на совершенствование экспрессивных умений, на формирование умения не только слышать, но слушать и понимать собеседника, учитывая также его эмоциональное состояние.

Вербальное коммуникативное поведение как речевое поведение, определяемое совокупностью норм и традиций общения, необходимо отрабатывать на примере различных коммуникативных ситуаций, уделяя внимание формированию следующих компонентов коммуникативной компетентности: эмоциональный, когнитивный и поведенческий [7].

У детей, имеющих нарушение голоса, при соотношении черт личности другого по голосу слабо структурирована и не дифференцирована. Поэтому при составлении развивающих и корригирующих тренингов необходимо соблюдать следующие параметры:

- абсолютная доступность текстового материала;
- постоянное графическое изображение мимических знаков эмоций как наглядный материал;

- фотоизображение эмоций у людей разного пола и возраста;
- обыгрывание социальных ситуаций (задач) с разной заданной интонационной составляющей;
 - абсолютная доступность интонационного материала, его восприятие и понимание;
 - обучение пониманию ведущей интонации при наложении шумов;
 - тренировка и перевод использования интонационных параметров из групповой среды в естественную;
 - тренировки по распознаванию несоответствия между невербальной и вербальной составляющими;
 - чтение нейтральных текстов разными интонациями, распознавание эмоций и черт личности.

Это предварительные параметры специализированных тренингов для формирования общения детей с ОВЗ через восприятие и понимание других людей по голосу [1].

Таким образом, изучив особенности социализации детей с дисфонией, имеющих нарушения речи, мы можем прийти к выводу о необходимости учета этих характеристик при реализации развивающей работы, направленной на повышение уровня процессов социализации ребенка. Формирование полноценной коммуникации детей с нарушениями речи как основы для создания иерархии социальных связей, будет способствовать полной адаптации, решению ранней профессиональной ориентации через объединение учебной и внеурочной деятельности. В реализации выделенного раннее процесса наибольшую пользу принесет комплексная работа с такими специалистами, как логопед и психолог, с обязательным привлечением семьи.

Библиографический список:

1. Агавелян Р.О., Агавелян О.К. Голос и адаптация в социуме лиц с интеллектуальной недостаточностью // Сибирский педагогический журнал. - 2018. С 138-144.
2. Барабанов Р. Е. Нарушения голоса у детей, страдающих ДЦП // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2014. С. 150-154.
3. Бахчеева Е. Н., Никитина С. А., Будилова В. Ю. Особенности социализации детей с тяжёлыми нарушениями речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 35. С. 18–21.
4. Борисова Е.Ю. Козина И.Б. Проблемы формирования социальной компетентности обучающихся с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования. // Современные тенденции и инновации в области гуманитарных и социальных наук: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 2018. С. 142-147

5. Борисова Е.Ю. Возможности социализации младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 81-91.

6. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивного туризма в условиях учреждения дополнительного образования. Методическое пособие. Екатеринбург: ГАНУ СО «Дворец молодёжи», 2018. 44 с.

7. Хрущ А.И. Социализация детей и подростков с речевой патологией // VI Междисциплинарная научно-практическая конференция с международным участием. М., 2016. С. 126-128.

*Медведева М.Н., старший преподаватель
кафедры психологии и коррекционной работы
УО «Могилевский государственный университет им. А.А.Кулешова»
medvedeva_mn@msu.by
г. Могилев, Республика Беларусь*

Социальные сети и психическое здоровье подростков

Social media and adolescent mental health

Аннотация. В данной статье рассматриваются наиболее актуальные проблемы психического здоровья подростков, вызванные влиянием активного общения молодых пользователей в социальных сетях. Освещаются вопросы влияния социальных сетей на особенности коммуникации современных подростков. Характеризуются основные риски, с которыми чаще всего сталкиваются пользователи наиболее популярных социальных сетей. Указывается на важность профилактической и просветительской работы с подростками, а также на необходимость своевременного внесения изменений в правила пользования онлайн-платформ.

Ключевые слова: интернет, социальные сети, психическое здоровье, подростки, самооценка, депрессия

Abstract. This article examines the most pressing mental health problems of adolescents, caused by the influence of active communication of young users on social networks. The article covers the issues of the influence of social networks on the communication features of modern adolescents. The main risks most often faced by users of the most popular social networks are characterized. The importance of

preventive and educational work with adolescents is pointed out, as well as the need for timely amendments to the rules for using online platforms.

Keywords: Internet, social media, mental health, adolescent, self-esteem, depression

Информационная эпоха, наряду с несомненными приобретениями и достоинствами, создала большое количество проблем, как для родителей, так и для детей. Родители часто забывают, что нынешние подростки – аборигены цифровой эпохи и, следовательно, чувствуют себя в интернете уверенно и органично в отличие от старшего поколения. Для них интернет – своеобразный институт социализации и продолжение реального общения. Для многих подростков смартфон как «продолжение руки», дети просыпаются с любимым гаджетом и не расстаются с ним даже ночью. Опрос Исследовательского центра Pew показывает, что 89% подростков находятся в сети «почти постоянно» или «несколько раз в день» [2]. Поколение Z более ориентировано на общение при помощи социальных сетей, чем на звонки по телефону.

Изучением влияния социальных сетей на подростков занимались В.И. Ковалько, Е.И. Корнева, С.А. Кулаков, М.В. Шматко [1]. В их работах освещаются вопросы влияния социальных сетей на коммуникативные навыки подростков.

В то же время не стихают споры о том, что социальные сети и смартфоны могут вызвать психические проблемы у подростков.

Так, данные последних исследований свидетельствуют о том, что социальные сети, в частности Instagram, могут нанести вред психическому здоровью молодых пользователей [3].

В марте 2020 года Facebook провел внутреннее исследование, показавшее, что Instagram – платформа, наиболее популярная у подростков, – может оказывать негативное влияние на самоотношение и самооценку пользователей. Instagram также опасен для подростков, потому что основной его формат – это фотографии, которые предполагают акцент на внешности и заставляют пользователей сосредоточиться на том, как они выглядят для других.

Вполне закономерно, что каждый подросток в период возрастного кризиса начинает придавать большое значение своей внешности, и очень часто, в результате сравнения с современными образцами красоты, находит у себя какие-либо недостатки. На этом фоне у него возникают вполне понятные стремления исправить, скрыть или как-то компенсировать это несоответствие, чтобы стать более успешным в своём окружении. В норме эти стремления, хоть

и занимают значительную часть жизни, но остаются лишь одним из её аспектов. Со временем, острота этих переживаний угасает, а пережитой опыт трансформируется в общую картину восприятия себя и окружающего мира, участвует в формировании адекватной самооценки.

Однако бывают ситуации, когда тема физической привлекательности принимает характер психического расстройства – дисморфофобии, что может быть опасно не только для психического состояния, но и для жизни подростка.

Дисморфофобия становится все большей проблемой в наше время, именно потому, что подростки (а часто и достаточно взрослые люди) ориентируются на мнимые идеалы красоты и успеха, транслируемые в Instagram и других соцсетях.

Исследования показывают, что у девушек, и все чаще и у юношей, размышления о собственном теле как объекте фотографии усиливают тревожные мысли о своей внешности, что приводит к чувству стыда за свое тело. «Поколение селфи» не может чувствовать себя уверенно из-за неудовлетворенности собственным телом, что в свою очередь может привести к расстройствам пищевого поведения, анорексии или булимии.

В британском исследовании 2018 года Instagram оказался в конце рейтинга в контексте психического здоровья и благополучия в связи с тем, что контент платформы вызывает у молодых людей чувство неполноценности и тревогу.

Кроме того, результаты исследования говорят о том, что 0,5% подростков связали свои "суицидальные идеи" с Instagram. И чем чаще подростки используют Instagram, тем хуже их общее самочувствие, самооценка, удовлетворенность жизнью, настроение и образ тела.

Особенно громким в этом контексте был трагический случай Молли Рассел. В феврале 2019 года отец погибшей лондонской школьницы предъявил обвинение Instagram в том, что алгоритмы соцсети показывали девушке опасный контент.

14-летняя Молли Рассел покончила жизнь самоубийством в ноябре 2017 года. Как стало известно, перед смертью она искала в соцсетях информацию, связанную с депрессией, самоповреждениями и суицидом. Отец подростка обвинил в самоубийстве дочери корпорацию Facebook, которой принадлежит "Инстаграм".

Руководство Instagram выразило глубокие соболезнования по поводу смерти подростка. Представители соцсети рассказали, что компания принимает меры по блокировке потенциально опасного контента. Так, например, если

пользователь интересуется темой самоповреждения и суицида, ему будет предложена информация с телефонами доверия, координатами экстренных служб, психологической помощи.

Публикации, поощряющие или одобряющие практики самоповреждения, самоубийства и расстройства пищевого поведения, алгоритмы и модераторы сети стремятся выявлять и блокировать.

Руководство платформы также призвало пользователей сообщать о потенциально опасном поведении и постах в приложении.

Исследователи указали, что социальные сети могут усиливать проблемы с психикой у молодежи, но смогут и оказывать положительное влияние, если онлайн-платформы будут целенаправленно над этим работать и вносить изменения в правила пользования.

Так, последние изменения предполагают скрывать количество лайков под постами, а так же размещать посты с фотографиями преобразований «до» и «после», в связи с тем, что подобный контент может негативно влиять на эмоциональное состояние и самооценку пользователей.

Но главная роль в сохранении психического здоровья подростков лежит все-таки не на соцсетях, а на родителях, которым необходимо рассказывать детям о разнице между внешним видом и реальностью, поощряя их взаимодействовать со сверстниками лицом к лицу вместо того, чтобы сосредотачиваться на селфи. Дети должны знать, что за красивой картинкой в социальной сети не всегда находится такая же красивая реальность. Блогеры-миллионники тратят много средств и времени, чтобы создать контент, который привлекает новых подписчиков и необходим для зарабатывания денег. Поэтому важно формировать у ребенка здоровую самооценку и критическое мышление, чтобы многочисленные фото красивых и успешных не формировали у них комплексы и депрессивные настроения. Только доверительные отношения со своими детьми будут способствовать тому, чтобы соцсети использовались для общения и развития, а не становились предметом спора и конфликтов.

Психологи отмечают, что окончательные выводы касательно влияния цифровых технологий на психическое здоровье делать преждевременно, в этом направлении требуются исследования, охватывающие различные возрастные, гендерные и этнические группы.

Библиографический список:

1. Шматко М.В. Влияние социальных сетей на коммуникативные навыки подростков // Электрон. науч.-практ. журнал «Гуманитарные научные исследования». 2016. № 12. URL: <http://human.snauka.ru/2016/12/18054> (дата обращения: 09.12.2021).

2. Teens, Social Media and Technology. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/> (дата обращения: 09.12.2021).

3. The effects of daily Instagram use on state self-objectification, well-being, and mood for young women. URL: <https://doi.apa.org/search> (дата обращения: 09.12.2021).

*Мельникова А.В., магистрант
факультет психологии и педагогики
ГГУ им. Ф.Скорины
nastasia.simsim@gmail.com
г.Гомель, Республика Беларусь*

Проблема социальной тревоги у студентов вузов

The problem of social anxiety among university students

Аннотация. Статья посвящена проблеме социальной тревоги и социофобии у студентов вуза. В статье представлены результаты эмпирического исследования половых особенностей социальной тревоги студентов. Каждая четвертая девушка-студентка испытывает высокий уровень социальной тревоги. Высокий уровень социальной тревоги значительно чаще испытывают девушки, чем юноши.

Ключевые слова: социальная тревога, социофобия.

Abstract. The article is devoted to the problem of social anxiety and social phobia among university students. The article presents the results of an empirical study of the sexual characteristics of students' social anxiety. Every fourth female student experiences a high level of social anxiety. A high level of social anxiety is significantly more often experienced by girls than boys.

Keywords: social anxiety, social phobia.

По данным исследования за 2019 год Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project, около 14% населения европейцев, хотя бы раз в жизни сталкивались с тревожностью, в различных ее проявлениях. Общемировые данные, полученные на обширных выборках, показывают цифры вплоть до 1/3 населения. А по данным исследования ВОЗ за 2020 год был выявлено, что 50% мирового населения подвержены социальной тревожностью.

По различным данным, в России тревожным состоянием страдает от 5 до 15% населения, и эта цифра по прогнозам специалистов будет расти. Причем еще 50 лет назад количество заболевших было в 10 раз меньше.

По статистике именно стресс является причиной 80% заболеваний. На сегодняшний день главными причинами стресса являются: проблемы на работе, состояние здоровья, безработица, экономические проблемы, преступность, жилищные проблемы, одиночество, проблемы в семье. По подсчетам 43% мирового населения, находятся в постоянном стрессе.

Следует отличать тревогу как состояние и тревожность как свойство личности. Тревога – реакция на грядущую опасность, реальную или воображаемую, эмоциональное состояние диффузного безобъективного страха, характеризующееся неопределенным ощущением угрозы (в отличие от страха, который представляет собой реакцию на вполне определенную опасность). Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грядущей опасности [1].

Множество людей каждый день испытывает тревогу перед очередным публичным выступлением или знакомством с новым коллективом. Бояться нового — это нормально, однако у некоторых чувство тревоги перерастает в патологический страх.

Особое место в ряду тревожных расстройств занимает социофобия. Социальная фобия (социальное тревожное расстройство) — тип тревожного расстройства, выражающийся излишним страхом или тревогой, возникающими в одной или нескольких социальных ситуациях (например, беседа или какие-либо действия под наблюдением). Человек, который страдает этим расстройством, боится, что его действия или выражение тревоги будут негативно оценены окружающими, и в результате стремится избегать ситуаций, в которых возникает страх или тревога.

Эмпирическое исследование социальной тревоги и социофобии среди студентов было проведено в 2020 г. на базе «Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 100 студентов разных факультетов. Возраст испытуемых от 17 до 21 года. 54 студента - представители женского пола и 46 - представители мужского пола.

Цель нашего эмпирического исследования: определить выраженность социальной тревоги и социофобии среди студентов вуза.

Для определения уровня страхов и социофобий был разработан опросник «Социальной тревоги и социофобии» Сагалаковой О. А. и Труевцева Д. В. Психодиагностический опросник социальной тревоги и социофобии

предназначен для диагностики, определения доминирующего типа социальной тревоги, выраженности отдельных аспектов проявления страха оценивания в разных ситуациях. Для статистической обработки данных был использован критерий χ^2 (угловое преобразование Фишера).

Результаты эмпирического исследования графически представлены на рисунках 1 и 2.

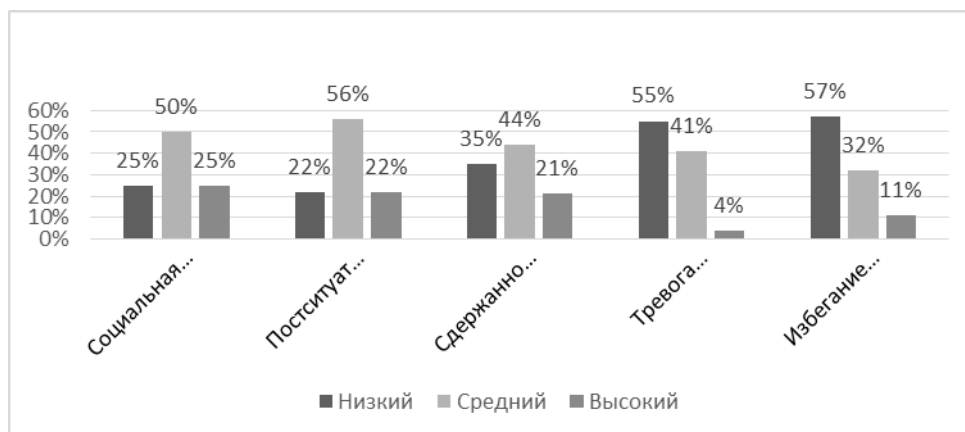


Рисунок 1 – Уровень социальной тревоги у девушек

Шкала 1. «Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением». По данным нашего исследования 25 % девушек-студенток вуза испытывают высокий уровень социальной тревоги. Для таких респондентов характерно переживание интенсивных эмоции волнения, нерешительности и смущения. В поведении это выражается в избегании из-за невозможности справиться с волнением, смущением, страхом оценивания, попытках вести себя «нарочито свободно», трудностях проявления инициативы в ситуациях, в которых кто-то уделяет внимание, наблюдает за работой и т.д. Характерны психофизиологические проявления тревоги такие как: сердцебиение, ком в горле, дискомфорт. Демонстративное неестественно свободное поведение в ситуациях оценивания.

Шкала 2. «Постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях». По данным нашего исследования 22 % девушек-студенток вуза проявляют высокий уровень склонности к метакогнитивному управлению тревогой и волнением, попытки совладать с ними, стремление к руминативному анализу прошедшей экспертной ситуации и одновременно — желание избавиться от нерешительности и ее отдельных проявлений.

Шкала 3. «Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях». По данным нашего исследования 21 % девушек-студенток вуза испытывают высокий уровень

социального страх отвержения в разных ситуациях, особенно, в ситуации выражения эмоций, чувств, потребностей. Испытуемые с высокими показателями по данной шкале сдержанны в выражении симпатии, пытаются скрыть эмоции из-за опасений отвержения, негативного оценивания. Отказ от выражения симпатии сочетается с выраженным стремлением скрыть признаки волнения и тревоги в субъективно экспертных оценочных ситуациях. Характерно интенсивное стремление блокировать любые проявления тревоги в ситуациях выступления перед аудиторией, проверки знаний, просьбы и т.д.

По шкале 4. «Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля» и шкале 5 «Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» высокие показатели выявлены у небольшого количества респондентов.

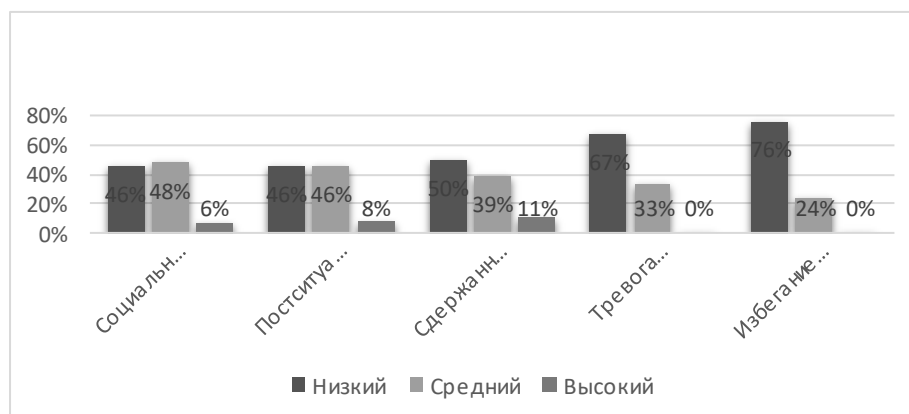


Рисунок 2 - Уровень социальной тревоги у юношей

По данным нашего исследования высокие показатели по шкалам социальной тревоги проявляют статистически значимо меньшее количество юношей-студентов, чем девушек студенток (таблица 1).

Таблица 1

Различия в проявлениях социальной тревоги у девушек и юношей

Шкалы	Высокие показатели у девушек, в %	Высокие показатели у юношей, в %	Различия, Фи-критерий Фишера φ^*	Уровень статистической значимости
Шкала 1 «Социальная тревога»	25	6	$\varphi^*=2,75,$	$p \leq 0,01$
Шкала 2 «Постситуативные»	22	8	$\varphi^*=2,00$	$p \leq 0,01$

руминации»				
Шкала 3 «Сдержанность в выражении эмоций»	21	11	$\varphi^*=1,36$	$p\leq 0,09$
Шкала 4 «Тревога при проявлении инициативы»	4	0	-	-
Шкала 5 «Избегание непосредственного контакта»	11	0	-	-

Таким образом, каждая четвертая девушка-студентка испытывает высокий уровень социальной тревоги. Такие люди крайне робки, застенчивы, очень боятся критики и негативной оценки. Когда человек попадает в социально значимые ситуации, он мгновенно начинает испытывать интенсивный страх и тревогу, иногда даже может быть приступ панической атаки. Затем человек может по долгу анализировать собственные действия, веря, что другие могли отрицательно их воспринять или оценить. Также они часто неверно интерпретируют незначительные события, такие как кто-нибудь смотрит в сторону или на них.

Высокий уровень социальной тревоги значительно чаще испытывают девушки, чем юноши.

Библиографический список:

1. Щербатых Ю. В. Психология страха. М.: Эксмо, 2005, 205 с.

*Меремьянин Н.Н., директор
Центр развития ребенка «РОСТ»
соискатель ученой степени к.п.н.
kolchik_1985@mail.ru*

*Меремьянина А.И., к. пед. наук, ст. преподаватель
кафедра психологии, педагогики и социального образования
ФГБОУ ВО ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
alsandra55@mail.ru
г. Липецк, Российская Федерация*

Толерантность как важный аспект оценки качества инклюзивного образовательного процесса

Tolerance as an important aspect of assessing the quality of an inclusive educational process

Аннотация. В данной статье раскрыт один из важных аспектов совершенствования качества инклюзивного образования в образовательных учреждениях РФ. Акцентируется внимание на психологической готовности педагога к инклюзивному образованию, проявляющиеся в интеграции теоретических знаний, практических умений и профессионально-личностных компетенций. Толерантность рассматривается как важный фактор создания комфортных оптимальных психолого-педагогических условий в инклюзивном образовательном процессе и как один из важных компонентов его оценки. Предложена методика формирования толерантности у основных участников инклюзивного образования.

Ключевые слова: специальная педагогика, толерантность, ограниченные возможности, качество образования, коррекционное инклюзивное образование, развитие, нарушение интеллекта.

Abstract. This article reveals one of the important aspects of improving the quality assessment system of inclusive education in the OU of the Russian Federation. Attention is focused on the psychological and pedagogical readiness of the teacher for inclusive education, manifested in the integration of theoretical knowledge, practical skills and professional and personal competencies. Tolerance is considered as an important factor in creating comfortable optimal psychological and pedagogical conditions in an inclusive educational process and as one of the important components of its assessment. A methodology for the formation of tolerance among the main participants of inclusive education is proposed.

Keywords: special pedagogy, tolerance, limited opportunities, quality of education, correctional inclusive education, development, intellectual disability.

Качество инклюзивного образования зависит от психологической готовности педагогов, родителей и детей к организации данного процесса. Интегрирование особенных детей в учебно-воспитательный процесс массовой школы предполагает динамику в их обучении, развитии, воспитании и

социальной адаптации, формирование к ним толерантного отношения всех участников образовательного процесса.

С.В. Алёхина рассматривает развитие инклюзии как реальную возможность для российского образования, совершенствование интеграционных процессов, деятельности различных служб и центров психолого педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Серьёзный эволюционный скачок дала экспериментальная и проектная работа по выстраиванию благоприятных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании. [2, с.73-79].

Толерантность рассматривается как важный фактор создания комфортных оптимальных психолого-педагогических условий в инклюзивном образовательном процессе и как один из важных компонентов его оценки.

Руководствуясь определенными моральными нормами и правилами, педагог проявляет заботу о детях с ограниченными возможностями с учетом их интересов и чувств; проявляет чуткое, отзывчивое отношение к особым детям и сочетает его с требовательностью.

Психологическая готовность педагога к организации инклюзивного образования проявляется в реализации основных принципов успешности инклюзивного образования, в поддержании в классе, в школе, где обучается особый ребенок, атмосферы принятия, толерантности, сотрудничества.

Педагог не только должен быть сам толерантным, но и воспитывать толерантное отношение у нормально-развивающихся учащихся и их родителей к особенному однокласснику с трудностями в обучении.

Создание в образовательном процессе комфортных благоприятных условий для всех его участников зависит от толерантности и эмпатии педагога, от его педагогического оптимизма и умения сформировать те же качества у своих коллег, у учащихся, в том числе и у детей с ограниченными возможностями.

Толерантность рассматривается нами как важный фактор создания комфортных оптимальных психолого-педагогических условий в инклюзивном образовательном процессе и как оценка качества инклюзии.

Именно толерантность является одним из важных компонентов оценки качества психолого-педагогических условий инклюзивного образования в общеобразовательных организациях российской Федерации.

Толерантность - обозначает терпимость к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям, осознание идеи толерантной коммуникации, ее соответствие нравственным принципам и культуре общения; понимание и

принятие особенностей поведения другого, его привычек, принципов, свойственных ему стереотипов осмысления идей, мнений, принятия решений, уважение права жить другим в соответствии с собственным мировоззрением.

Толерантность - высокое духовное качество, способность личности без внутренней агрессии воспринимать иного, имеющего иные противоположные ценностные установки.

В работе педагога рассматривается развитие каждого ребенка как уникального процесса, и нет сравнения детей друг с другом. Это важно согласно принципу инклюзивного образования «Ценность человека не зависит от его способностей и достижений». Только творческий эрудированный педагог, способный к анализу и самоанализу, с гибкостью и широтой мышления, имеющий волевые качества характера, развитое воображение, владеющий умением принимать и понимать такого ребенка, реализуя все 8 принципов инклюзивного образования, способен внести свою лепту в совершенствование системы оценки качества инклюзивного образования. Педагог является главным организатором психолого-педагогических условий продуктивного сотрудничества родителей, детей и учителя. Педагог должен стать другом ученику и его родителям, помощником в процессе обучения, поэтому в личности педагога должны быть неразрывно способности и качества личности: педагогическая наблюдательность, педагогический такт, педагогический оптимизм педагогическая эмпатия, умение проектировать развитие личности ребенка и подростка, умение передавать другим накопленные знания.

Формируя социальный опыт у детей с ограниченными возможностями в процессе инклюзивного образования, необходимо привлекать к проведению внеклассных мероприятий интересных людей, искусствоведов, психологов, ученых, социологов [1, с.4-7].

Деятельность педагога требует реализации интегрального единства профессионально личностных компетенций, способствует максимальному развитию и воспитанию учащихся. [5].

Совершенствование системы оценки качества инклюзивного образования предполагает комплексное взаимодействие квалифицированных специалистов образовательного процесса, разрабатывающих новые технологии обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, включает теоретические и практические аспекты проблемы интегративного обучения на основе последних достижений науки. Особое внимание уделяется изучению теории и практики инклюзивного образования особых детей на стыке таких наук, как педагогика,

специальная (коррекционная) педагогика, психология, логопедия, физиология, невропатология, психиатрия.

По мнению В.К. Елисеева, А.И. Меремьяниной, педагоги инклюзивного образования должны применять знания, полученные ими на основании достижений смежных дисциплин, сформированный у них интегральный комплекс ключевых, базовых и личностных профессиональных компетенций в интегративном подходе, при организации учебно-воспитательной работы с детьми с нарушением в развитии. Адекватно нарушению и психофизическим возможностям особого ребенка подобрать эффективные формы и средства педагогического воздействия на него, получить успешный результат в его обучении и развитии. Получать высокие результаты в педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой и культурно-просветительской деятельности. [3, с. 34-41].

Совершенствование системы оценки качества инклюзивного образования детей с нарушением в развитии обеспечивается решением следующих задач:

- включить детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную школьную систему;
- создать благоприятные условия для реализации интеллектуального и личностного потенциала каждого ребёнка;
- обеспечить равноправие между детьми, имеющие трудности в обучении и нормально развивающимися сверстниками;
- организовать комфортную среду для физического, эмоционального и коммуникативного развития детей;
- выявить индивидуальные особенности каждого ученика, его актуальную и ближайшую зону развития;
- спрогнозировать перспективу совершенствования приобретенных навыков и умений каждого ребёнка, в том числе и особого ребёнка.

Эффективность инклюзивного образования зависит от правильной организации комплексного взаимодействия всех специалистов образовательного учреждения с родителями учащегося с ограниченными возможностями. А также от профессионально личностной готовности специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса.

Инклюзивное образование детей с нарушением в развитии предусматривает организацию гуманистической системы воспитания, которая включает психолого педагогическое сопровождение обучения и развития, социализации особых детей, создание доброжелательной обстановки, комфортного психологического климата в коллективе, который создаёт

толерантный педагог.

Обязательными компонентами личностно-профессиональной компетентности педагога в инклюзивном образовательном процессе являются: толерантность, доброжелательность, педагогический оптимизм, и любовь к детям, которые обеспечивают успешное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особенностями в развитии.

Одним из важных компонентов психологической готовности к инклюзивному образованию является формирование толерантного отношения всех участников образовательного процесса к детям с ограниченными возможностями: педагогов, нормально-развивающихся детей и их родителей.

Понятие толерантности разнообразно, и рассматривается по-разному: как моральная добродетель, моральное качество, комплексное личностное качество, как условие успешной адаптации в социуме, которое проявляется в социальных отношениях. Главным признаком толерантности является уважение чувств, мысли, права другого. (Д.В. Зиновьев, А.А. Реан, П.Ф. Степанов и др.). [4, с.51-60].

Организация конструктивного взаимодействия школы с родителями, их активное подключение к решению актуальных проблем учебного процесса, вовлечение их в совместную с детьми внеурочную деятельность дает положительные результаты в воспитании детей и родителей.

Активная работа педагога родителей, классного коллектива по формированию толерантности, включение особого ребенка в школьную жизнь даст ему возможность понять и прочувствовать разные ситуации, в которых может оказаться человек с проблемами в здоровье.

Сформирует у него способность к самостоятельному выбору правильного решения в сложных жизненных ситуациях.

Библиографический список:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: иллюзия или реальность? // Сибирский вестник специального образования. 2017. №1 (19). С. 4-7.
2. Алехина С.В. Развитие инклюзивного образования в свете нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2013. №1. С.73–79.
3. Елисеев В.К., Меремьянина А.И. Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитательной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». Пятигорск, 2013, № 6. С. 34-41.
4. Зиновьев Д.В. Социокультурная толерантность – её сущностные характеристики // Парадигма. 1998. № 1. С. 51-60

5. Меремьянина А.И. Педагогические условия формирования профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной педагогической деятельности. автореф. дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 2014.

Михайлова Н.В., студент
Карандаева Т.А., канд. пед. наук, доцент
mihajlovanatala464@gmail.com
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

Проблема развития навыков общения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в игре

The problem of developing communication skills of preschool children with visual impairments in the game

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения, которое происходит в игре, перечислены факторы, влияющие на развитие общения детей с нарушениями зрения, обоснована необходимость специальной организации игры, в которой будет происходить формирование и активизация навыков коммуникативной деятельности. Нарушения зрения сужают возможность контактов ребенка со сверстниками. Именно в игре вторичные отклонения таких детей менее выражены, и в ней происходит развитие навыков общения.

Ключевые слова: игра, навыки общения, дети с нарушениями зрения.

Abstract. The article deals with the problem of developing communication skills of preschoolers with visual impairments, which occurs in the game, lists the factors affecting the development of communication of children with visual impairments, justifies the need for a special organization of the game, in which the formation and activation of communication skills will take place. Visual impairment narrows the possibility of a child's contacts with peers. It is in the game that the secondary deviations of such children are less pronounced, and communication skills are.

Keywords: game, communication skills, children with visual impairments.

Проблема интеграции в общество детей с нарушениями зрения рассматривается в тифлопедагогической науке давно, и ему уделяется большое

внимание. Одно из главных средств и условий этого процесса является общение. «Если общение характеризовать как деятельность, то без него не может происходить полноценного развития человека и как личности и как субъекта деятельности. В общении всегда происходит познание человека человеком. В процессе общения человек самоопределяется, самореализуется, обнаруживает свои психологические свойства и особенности характера. Общение способствует формированию и развитию способностей человека, служит средством приобретения знаний и навыков культурного поведения, является основным средством воспитания. Научиться общению можно только в самом процессе общения» [2, с.22].

М. И. Лисина определяет общение как один из важнейших факторов развития личности и один из основных видов человеческой деятельности [4].

Взрослый передает ребенку образцы общения, принятые в обществе, поэтому личный первый опыт общения ребенок дошкольного возраста получает именно от взрослого. Именно, работая вместе со взрослым, ребенок учится общаться и играть. Это в свою очередь приводит к формированию и развитию высших психических функций ребенка – дошкольника, к формированию внутреннего мира, интересов, переживаний, чувств, образов. Кроме того, в общении со взрослым у ребенка появляются и развиваются контакты с другими людьми, а это, в свою очередь, может помочь в развитии познавательной и социальной сфер ребенка.

Общение со сверстниками – это такая область жизни ребенка, которая существенно отличается от общения со взрослыми. Именно здесь ребенок проявляет большую раскованность и непосредственность, нежели в общении со взрослыми.

В. В. Аммосова отмечает: «В процессе общения в игре со сверстником ребенок осваивает человеческие отношения, ценности своей культуры, социальные формы поведения, необходимые для продуктивного взаимодействия с окружающими людьми: эмпатию, вежливость, тактичность, дружелюбие, толерантность» [1].

Когда ребенок общается с другими детьми, то он может самостоятельно на практике применять нормы поведения, привитые ему взрослым, у него формируется адекватная самооценка, развиваются коммуникативные и организаторские способности. «В результате общения формируется представление о другом человеке и о самом себе, о своих возможностях и способностях» [5].

Затруднения в установлении контактов с социальной средой – общую закономерность для всех детей с аномальным развитием – заметил еще Л.С. Выготский. «Исследование роли и функций общения детей с нарушениями зрения показывает, что оно является необходимым условием формирования компенсаторной системы у слабовидящих детей», – отмечает А. А. Левина [3].

Проблему развития общения ребенка с нарушениями зрения определяют несколько факторов:

1) процесс общения сам по себе достаточно сложен – это обуславливает потребность формирования у малыша адекватной реакции на находящееся вокруг, становления общественного поведения, адекватного интереса внимания;

2) психофизиологические возможности детей с нарушениями зрения обуславливают то, что восприятие и интерпретация социальной среды и отношений ограничены;

3) психологические закономерности взаимосвязи развития навыков общения и игры дошкольников с нарушениями зрения недостаточно изучены, а потребность использования ее в практике дошкольных учреждений возросла.

Всем известно, что игра – это ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте. Игра открывает широкие возможности для обучения, воспитания, развития и коррекции нарушений ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо отметить, что развитие игры для дошкольника с нарушением зрения характеризуется специфическими особенностями (ограничения поля взаимодействия с окружающими людьми и предметами, снижение уровня контактов со сверстниками по причине нарушения речи и ориентировки в пространстве, частой смены настроения) [5].

Мы уже отмечали, что собственно первый опыт общения ребенку передается взрослым, а дальнейшее развитие навыков общения происходит в их совместной деятельности. На наш взгляд, в настоящее время со стороны взрослых уделяется недостаточное внимание развитию коммуникативных навыков дошкольников с нарушениями зрения. Время, которое отводится для игры ребенка, используется им самостоятельно, а участие взрослых носит больше направляющий, чем партнерский характер. Игра – это коллективная деятельность детей, и она требует согласования всех действий ее участников, что особенно сложно для детей с нарушениями зрения. Это обусловлено тем, что многие из них не уверены в себе, стесняются и слабо владеют навыками коммуникативной деятельности.

Именно в сюжетно-ролевой игре, как коллективной деятельности, происходит развитие коммуникативных навыков ребенка. «Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению...», – утверждает Д. Б. Эльконин [7, с.29].

В дошкольном возрасте для ребенка очень важна оценка самого себя со стороны сверстников, их одобрение и даже восхищение. Дошкольнику очень важно выразить себя, а также показать то, что он знает и умеет. Он хочет управлять и вступать в разнообразные отношения с другими детьми. Вот именно поэтому общение со взрослым постепенно начинает терять свою привлекательность. На его место приходят контакты со сверстниками. Общение между дошкольниками происходит посредством формирования устной речи, то есть в диалоге. Для ребенка важен не столько результат игровой деятельности, сколько сам процесс, так как в игре формируются и выражаются эмоции, чувства. В игре с другими детьми у ребенка появляется возможность проявлять свои чувства, выражать желания, мечты, переживания, что в свою очередь, придает ему уверенности в своих силах, развивает положительные качества его личности.

У детей с нарушениями зрения отсутствует зрительное подражание, они малоактивны и малоподвижны, плохо знают окружающий мир, боятся новых незнакомых предметов. Такие дети могут иметь недостаточный контакт со сверстниками и не знать самые простые игры и способы их организации. Поэтому дети-дошкольники с нарушениями зрения нуждаются в специальной организации игровой деятельности, в которой будет происходить стимуляция и активизация навыков общения.

Л. Б. Осипова отмечает: «...правильно организованная игра является успешным средством коррекционной работы по развитию общения со сверстниками дошкольников с нарушениями зрения, благотворно влияет на формирование благополучных взаимоотношений, коммуникабельности, адекватного восприятия себя в коллективе сверстников» [6].

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что именно благодаря специально направленной активизации коммуникативных навыков в игре, активным участником которой является взрослый, дети с нарушениями зрения могут восполнить эмоциональный и социальный опыт, что поспособствует их лучшей интеграции в общество.

Библиографический список:

1. Аммосова В. В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Начальная школа плюс До и После. 2012. № 03. С. 1–5.

URL: <http://school2100.com/upload/iblock/e01/e01559bac08bcdce6ab4117bf43a4560.pdf> (дата обращения: 05.11.2021).

2. Карандаева Т.А., Егубанова Е.А. Пути совершенствования общения детей с нарушениями зрения в ходе специальных занятий // Успехи современной науки и образования. 2016. № 5. Т. 1. С. 22-25.

3. Левина А. А., Бут-Гусаим М.В. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения // Инновационная наука. 2016. №3-3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obscheniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-narusheniem-zreniya-1> (дата обращения: 05.11.2021).

4. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.

5. Орлова Н. М., Шаповал И. А. Проблемы развития навыков общения дошкольников с нарушениями зрения в игре // Концепт. 2015. № 09 (сентябрь). URL: <http://e-koncept.ru/2015/15300.htm> (дата обращения: 05.11.2021).

6. Осипова Л. Б., Минаева М. С. Коррекционная работа по развитию общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями зрения средствами сюжетно-ролевой игры. // Молодой ученый. 2016. № 24 (128). С. 497-499. URL: <https://moluch.ru/archive/128/35298/> (дата обращения: 05.11.2021).

7. Эльконин Д. Психология игры. М.: Владос, 1999 г. 360 с.

*Морозова В.В., студентка
факультет психологии и педагогики
УО «Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины»
leramorozova.lm@gmail.com
г. Гомель, Республика Беларусь*

Смысложизненные ориентации студентов юношей и девушек

Meaningful life orientations of students young men and young women

Аннотация. В данной статье рассматриваются результаты исследования смысложизненных ориентаций студентов женского и мужского пола. Выделяются уровни осмысленности жизни и анализируются ведущие смысложизненные ориентации, а также количественные показатели шкал осмысленности жизни. Был произведен анализ различий смысложизненных ориентацией юношей и девушек.

Ключевые слова: смысл жизни, осмысленность, смысложизненные ориентации, цели в жизни, процесс жизни, результат жизни.

Abstract. This article examines the results of a study of the life-meaning orientations of female and male students. The levels of meaningfulness of life are highlighted and the leading meaningful orientations, as well as quantitative indicators of the scales of meaningfulness of life, are analyzed. An analysis was made of the differences in the life-meaning orientations of young men and young women.

Keywords: the meaning of life, meaningfulness, life-meaning orientations, goals in life, the process of life, the result of life.

Осмысленность жизни – это количественная мера устойчивости и степени направленности жизнедеятельности индивида на какой-то смысл [1, с. 293]. Описывая личность Д.А. Леонтьев отмечает, что личность имеет такие функции как выделение себя как субъекта, структурирование и представление своих отношений с миром, а также подчинение своей жизнедеятельности в связи с устойчивой структурой взаимоотношений. В противовес стабильных отношений с окружающим миром ставятся внешние стимулы и текущие импульсы [1, с. 154].

В исследовании приняло участие 107 студентов, среди которых 66 девушек и 41 юноша в возрасте от 17 лет (средний возраст 20 лет). В исследовании приняли участие студенты разных курсов обучения, а также различных специальностей.

Психодиагностические методики:

- тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьев [2].

Из данных, представленных в таблице 1.1, следует, что низкий уровень осмысленности жизни выявлен у 22 юношей (53,65%) и 27 девушек (40,90 %), а в целом у 49 респондентов (45,79 %). Средний уровень осмысленности у 13 юношей (31,70 %) и 34 девушек (51,51 %), в целом у 47 испытуемых (43,92%). Высокий уровень осмысленности у 6 юношей (14,63%) и у 5 девушек (7,57 %), общее количество респондентов с высоким уровнем осмысленности 11 (10,28 %).

Таблица 1.1

Количественные показатели уровней осмысленности жизни у студентов
(данные представлены в абсолютных значениях и в %)

Уровень осмысленности жизни	Низкий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Юноши	22	53,65,	13	31,70	6	14,63
Девушки	27	40,90	344	51,51	5	7,57

Общее	49	45,79	47	43,92	11	10,28
-------	----	-------	----	-------	----	-------

В ходе исследования были получены следующие результаты у студентов юношей. Минимальное значение по шкале «Цели в жизни» составляет – 13, максимальное значение – 42, среднее значение – 27,56, стандартное отклонение $S=8,746$. Показатели шкалы «Процесс жизни» имеют следующие значения: минимальное значение – 6, максимальное значение – 42, среднее значение – 25,29, стандартное отклонение $S=8,316$. Минимальное значение по шкале «Результат жизни» составляет – 8, максимальное значение 35, среднее значение 22,51, стандартное отклонение $S=6,834$. Показатели шкалы «Локус контроля Я» имеют следующие значение: минимальное значение – 7, максимальное значение – 28, среднее значение – 17,12, стандартное отклонение $S=6,071$. Минимальное значение по шкале «Локус контроля жизнь» составляет – 10, максимальное значение – 42, среднее значение – 26,43, стандартное отклонение $S=8,561$. Показатели шкалы «Общая осмысленность» имеют следующие значения: минимальное значение – 48, максимальное значение – 140, среднее значение – 89, стандартное отклонение $S=23,065$. Данные представлены в таблице 1.2. Максимальное среднее значение представлено в шкале цели в жизни.

Таблица 1.2

Количественные показатели шкал осмысленности жизни у студентов юношей (данные представлены в абсолютных значениях)

Юноши					
Шкалы	Кол-во испыт. (N)	Минимальное значение (M_{min})	Максимальное значение (M_{max})	Среднее значение (M_{ср})	Стандартное отклонение (S)
Цели в жизни	41	13	42	27,56	8,746
Процесс жизни	41	6	42	25,29	8,316
Результат жизни	41	8	35	22,51	6,834
Локус контроля Я	41	7	28	17,12	6,071
Локус контроля жизнь	41	10	42	26,43	8,561

Общая осмысленность	41	48	140	89	23,065
---------------------	----	----	-----	----	--------

В ходе исследования были получены следующие результаты у студенток девушек. Минимальное значение по шкале «Цели в жизни» составляет – 8, максимальное значение – 42, среднее значение – 28,01, стандартное отклонение $S=8,200$. Показатели шкалы «Процесс жизни» имеют следующие значения: минимальное значение – 7, максимальное значение – 39, среднее значение – 26,13, стандартное отклонение $S=7,299$. Минимальное значение по шкале «Результат жизни» составляет – 9, максимальное значение 35, среднее значение 22,90, стандартное отклонение $S=5,996$. Показатели шкалы «Локус контроля Я» имеют следующие значения: минимальное значение – 8, максимальное значение – 28, среднее значение – 18,86, стандартное отклонение $S=5,164$. Минимальное значение по шкале «Локус контроля жизнь» составляет – 13, максимальное значение – 41, среднее значение – 27,68, стандартное отклонение $S=6,603$. Показатели шкалы «Общая осмысленность» имеют следующие значения: минимальное значение – 48, максимальное значение – 128, среднее значение – 91,48, стандартное отклонение $S=19,487$. Максимальное среднее значение представлено в шкале цели в жизни. Данные представлены в таблице

Таблица 1.3

Количественные показатели шкал осмысленности жизни у студенток девушек
(данные представлены в абсолютных значениях)

Девушки					
Шкалы	Кол-во испыт. (N)	Минимальное значение (M_{min})	Максимальное значение (M_{max})	Среднее значение (M_{cp})	Стандартное отклонение (S)
Цели в жизни	66	8	42	28,01	8,200
Процесс жизни	66	7	39	26,13	7,299
Результат жизни	66	9	35	22,90	5,996
Локус контроля Я	66	8	28	18,86	5,164

Локус контроля жизнь	66	13	41	27,68	6,603
Общая осмысленность	66	48	128	91,48	19,487

Анализировалась также достоверность различий по шкалам психологического благополучия личности между выборками юношей и девушек с использованием U-критерия Манна-Уитни. Достоверность различий выявлена между шкалами «процесс жизни» (0,498 при $p \leq 0,05$), «локус контроля Я» (0,143 при $p \leq 0,05$), «локус контроля жизнь» (0,348 при $p \leq 0,05$), «общая осмысленность» (0,449 при $p \leq 0,05$). Данные представлены в таблице 1.4.

Таблица 1.4

Расчет достоверности различий между юношами и девушками по U-критерию Манна-Уитни
(данные представлены в абсолютных значениях)

Расчет достоверности различий между юношами и девушками по U-критерию Манна-Уитни						
Шкалы	Цели в жизни	Процесс жизни	Результат жизни	Локус контроля Я	Локус контроля жизнь	Общая осмысленность
U	1330	1266	1282	1142	1225	1254
Асимпт. значимость	0,783	0,498 $p \leq 0,05$	0,564	0,143 $p \leq 0,05$	0,348 $p \leq 0,05$	0,449 $p \leq 0,05$

Подводя итоге можно говорить о том, что как у девушек, так и юношей преобладающим уровнем осмысленности жизни оказался низкий, за ним следует средний уровень осмысленности жизни, их разница минимальна. Как у юношей, так и у девушек ведущей смысло-жизненной ориентацией оказалась ориентация цели в жизни, отображающая представленность в жизни целей в будущем которые придают жизни человека направленность, временную перспективу и осмысленность. В данной выборке студентов девушки рассматривают свой жизненный процесс как более эмоционально насыщенным, наполненный смыслом и интересом. Кроме того, выборка девушек отличается большей верой в собственную способность контроля жизни, которая отражается как некие представления о своей личностной силе, а также может

проявляться как уверенности в себе и своих способностях.

Библиографический список:

1 Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.

2 Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.

*Мурашко Е. А., старший преподаватель
кафедры педагогики детства и семьи
УО «Могилевский государственный университет им.А.А. Кулешова»
murashko@msu.by
г. Могилев, Республика Беларусь*

**Психолого-педагогическая поддержка лидеров
волонтерского движения: практика реализации**

**Psychological and pedagogical support of the leaders
of the volunteer movement: the practice of implementation**

Аннотация. В статье рассматривается роль волонтерского движения в становлении личности студента и его профессиональной подготовке, раскрыты основные мотивы добровольческой деятельности и психологические барьеры, с которыми сталкиваются волонтеры; представлен психологический портрет лидера волонтерского движения и описан опыт психолого-педагогического сопровождения лидеров волонтерского движения в условиях учреждения высшего образования на примере УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова».

Ключевые слова: волонтерская деятельность, лидер, мотивация, психологический барьер, профессиональная подготовка, психолого-педагогическая поддержка.

Abstract. The article deals with the role of the volunteer movement in the formation of a student's personality and his professional training, the author reveals the main motives of volunteer activity and psychological barriers faced by volunteers; and presents a psychological portrait of the leader of the volunteer movement and describes the experience of psychological and pedagogical support of leaders of the volunteer movement in the conditions of higher education institutions on the example of the Mogilev State A. Kuleshov University.

Keywords: volunteer activities, leader, motivation, psychological barrier, professional training, psychological and pedagogical support.

Волонтерское движение является одной из наиболее распространенных практик социального служения современной молодежи и представляет собой «широкий круг деятельности, включающей традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которые осуществляются добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение» [4, с.7]. Помимо реализации гуманистических мотивов, участие студентов в добровольческих инициативах создает условия для совершенствования их профессиональных компетенций, расширения круга профессиональных контактов. Это позволяет рассматривать волонтерство не только как сферу проявления гражданской активности молодых людей, но и как альтернативную форму их практического обучения [3].

Так как волонтерская деятельность не регулируется традиционными для других видов профессиональной занятости стимулами в виде вознаграждения или порицания, особое значение имеет проблема формирования и поддержания мотивации добровольцев. Этому аспекту посвящены психологические исследования таких авторов как: Е.С. Азарова, Р. Голдберг-Глен, Р. Кнаан, А.Б. Купрейченко, М. Монга, А. Юинг, М.С. Яницкий и др. Наиболее часто выделяются два измерения мотивации: эгоистическое (направленное на личную выгоду того, кто оказывает помощь) и альтруистическое (направленное на улучшение морального или материального благополучия другого человека). Согласно функциональному подходу, люди принимают участие в просоциальной активности для того, чтобы реализовать несколько мотивов (например, ценностный, карьерный, социальный, защитный, мотивы понимания и достижения). По мнению А.Б. Купрейченко [1], в анализ мотивации волонтерства важно включать психологические барьеры, препятствующие участию студента в этой деятельности. Например, влияние социального окружения может, как стимулировать, так и сдерживать волонтерскую активность, в зависимости от того, каково отношение значимых людей к этому виду активности (являются ли они участниками такой деятельности или же считают ее пустой тратой времени). По мнению сотрудников Ресурсного центра «Мосволонтер», «добровольцы рассчитывают на снисходительные оценки их деятельности, болезненно относятся к критике в свой адрес» [5, с.17], соответственно, ошибки и неудачи могут привести к потере уверенности в себе

и снижению мотивации участия в волонтерской деятельности. Нерегламентированность и небезопасность волонтерства также выступают в качестве специфических барьеров, обусловленных недостатком знаний о характере и условиях работы, а также тем фактом, что большинство волонтерских инициатив касается остросоциальных сфер нашей жизни – помощь людям с ограниченными возможностями, детским домам, одиноким престарелым людям, бездомным животным и т.д.

Значимую роль в привлечении студентов к участию в волонтерской деятельности, поддержании мотивации к ней и преодолении психологических барьеров играют лидеры волонтерского движения. Зачастую, именно личный пример других студентов, является стимулом для включения в добровольческие инициативы.

Тим-лидер – волонтер, координирующий действия группы добровольцев [5, с. 60]. Он выполняет следующие функции: мотивирует, направляет, информирует, корректирует работу команды, берет на себя ответственность за развитие команды. Тим-лидер волонтерской команды ориентирован на результат, он имеет представление о ситуации, в которой работает команда, контролирует эмоциональное состояние и динамику развития команды. Главными характеристиками тим-лидера являются:

- наличие опыта волонтерской деятельности (прежде всего, он – волонтер);
- высокая степень информированности;
- высокая степень ответственности;
- внимательность к окружающим и подопечным;
- умение самостоятельно принимать решения по возникающим трудностям - в рамках его компетенций не только за себя, но и всю команду в целом;
- обеспечение связи между волонтерами и другими участниками мероприятия или акции;
- контроль окружающих процессов (нужд и действий волонтеров и гостей).

Формирование этих качеств лидера волонтерской группы требует специальной психолого-педагогической поддержки. Рассмотрим ее содержание на примере УО «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», в котором на базе волонтерского центра работают: волонтерский клуб «Рука помощи»; волонтерское движение «Доброе сердце» БРСМ; волонтерский отряд социально-гуманитарного колледжа МГУ имени А.А. Кулешова; волонтерские группы помощи по организации массовых мероприятий. Эти волонтерские подразделения реализуют инициативы по таким направлениям как:

- социальное (работа с детьми-сиротами, инвалидами, пожилыми людьми, животными и др.);
- патриотическое (работа с ветеранами, благоустройство памятников и мемориалов);
- экологическое (посадка деревьев, уборка мусора, решение экологических проблем на уровне университета, города, республики);
- спортивное (организация спортивных мероприятий);
- культурно-просветительское (краеведческие инициативы, организация праздников, музейных занятий и др.);
- донорство;
- профессиональное волонтерство (предоставление бесплатных услуг по своей специализации, будущей профессии) [2, с.162].

Учебным планом специальности «Социальная педагогика», предусмотрен спецкурс «Основы волонтерской деятельности», который знакомит студентов с историческими и методическими аспектами волонтерства, современными тенденциями волонтерского движения в Республике Беларусь и зарубежных странах, с основными принципами организации волонтерской работы в подростковой и молодежной среде, воспитательными технологиями, используемыми волонтерскими организациями и объединениями.

Психолого-педагогическая поддержка лидеров волонтерского движения в структурных подразделениях университета осуществляется специалистами отдела воспитательной работы с молодежью. Так, с 1995 года в университете успешно функционирует Школа студенческого актива «Лидер», которая решает следующие задачи:

- развитие и совершенствование студенческого самоуправления в университете;
- вовлечение в организацию внеучебной деятельности широкого круга студентов;
- развитие у студенческого актива навыков организационной деятельности на факультетах, курсах, в студенческих группах;
- изучение опыта внеучебной работы в высших учебных заведениях и практическое его использование.

Обучение проходит в течение учебного года и включает 4 пленарных заседания школы и секционные занятия, позволяющие реализовать практико-ориентированный подход. Одним из девяти отделений школы является отделение координаторов волонтерского движения на факультетах. В рамках занятий лидеры волонтерского движения изучают вопросы, связанные с

соціально-психологічним кліматом волонтерських об'єдинень, соціально-психологічними умовами вовлечення волонтерів в добровільську діяльність,

Спеціалісти соціально-педагогічної і психологічної служби університета проводять заняття, направлені на формування компетенцій, необхідних для просоціальної діяльності: комунікативних і організаційних умінь, навчків публічного виступлення і др. Для цих цілей використовуються делові ігри, тренінги, кейс-метод. Професійна підготовка волонтерів проходить не тільки на спеціальних заняттях, але і в період їх активного участя в діяльності.

Важким умовим є можливість отримувати індивідуальні консультації спеціалістів, дозволяючі ефективно розв'язувати складні ситуації міжособистісного спілкування, запобігати ризикам синдрому емоційного вигорання, усувати психологічні бар'єри і підтримувати інтерес до волонтерства.

Таким чином, надання психолого-педагогічної підтримки лідерів волонтерського руху направлено на підтримку мотивації добровільської діяльності, розвиток необхідних особистісних і професійних компетенцій, розв'язання виникаючих міжособистісних і внутріособистісних конфліктів, поглиблення професійного досвіду організації добровільської діяльності, організацію комунікації з іншими учасниками ініціатив, підтримку командного духу, поощрення волонтерів.

Бібліографічний список:

1. Купрейченко А.Б. Проблема вивчення мотивів і психологічних бар'єрів волонтерської активності молодіжності // Професійне і особистісне самоопределення молодіжності в сучасній Росії. Матеріали ІV Всеросійської науково-практичної конференції «Професійне і особистісне самоопределення молодіжності в сучасній Росії». Самара: СамЛюксПринт, 2013. С.143– 150

2. Межевич Н. В. Формування у майбутніх спеціалістів системи освіти і соціальної сфери мотивації до участя в волонтерській діяльності // Інноваційні технології в дошкільній освіті: збірник наукових статей за матеріалами ІV Міжнародної науково-практичної конференції. Переяслав: Університет Григорія Сковороди в Переяславі, 2021. С. 160 – 163.

3. Мурашко Е.А. Культурне волонтерство: практико-орієнтований підхід до підготовки майбутніх вихователів до музейно-педагогічної роботи // Інноваційні технології в дошкільній освіті: збірник наукових статей за матеріалами ІІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяславль-Хмельницький, 2020. С. 114 – 118.

4. Основи волонтерської діяльності: навчально-метод. посібник / авт.-сост. : Е. Г. Чумак, Е. Р. Комлева, М. І. Пономарева. Сургут: Вид-во бюджетного закладу Хантс-

Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016 60 с.

5. Решетников О.В., Швец И.Ю. Ширшова И.В., Кондранцева К.А. 5 ключей успешной волонтерской программы. М.: ГБУ города Москвы «Мосволонтер», 2018. 110 с.

*Наливайко А.А., студент
УО «Гомельский государственный
университет им. Франциска Скорины»,
nalivaiko.n1617@gmail.com
г. Гомель, Республика Беларусь*

Психолого-педагогические аспекты тревожности у студентов вуза

Psychological and pedagogical aspects of anxiety among university students

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей тревожности у студентов вуза. В ней рассмотрены понятия «тревожность», «студент», «тревога», а также описано, что тревожность является одной из важных проблем у людей и занимает значимое место в дальнейшей их жизни и в жизни общества. Умение справляться с тревожностью является важным фактором, который способствует формированию нормальной самооценки, помогает людям устанавливать контакты с другими людьми и в дальнейшем помогает адаптироваться в обществе.

Ключевые слова: тревожность, ситуативная, личностная, состояние

Abstract. This article is devoted to the study of the characteristics of anxiety among university students. It examines the concepts of "anxiety", "student", "anxiety", and also describes that anxiety is one of the most important problems in people and takes a significant place in their later life and in the life of society. The ability to cope with anxiety is an important factor that contributes to the formation of normal self-esteem, helps people to establish contacts with other people and further helps to adapt in society.

Key words: anxiety, situational, personal, state

Тревога, возникающая у человека, не всегда проявляется в явном виде. Зачастую это достаточно болезненное состояние, и как только оно возникает, в душе человека активируется весь комплект защитных механизмов, которые

«превращают» это состояние во что-то другое, пусть и неприятное, но не настолько невыносимое. Это может до неузнаваемости изменить всю внешнюю и внутреннюю картину тревоги.

Первоначально определение тревожности было введено в психологию психоаналитиками. Они оценивали тревожность как прирожденное свойство личности, как состояние, которое свойственно человеку. Первым, кто выделил и подчеркнул состояние беспокойства и тревоги, был З. Фрейд. По его мнению, тревога является эмоциональным состоянием, которое включает в себя переживание ожидания и неопределенности, ощущение слабости. Здесь указаны компоненты рассматриваемого состояния и его внутренние предпосылки [1].

В свою очередь, К. Хорни не считала тревожность необходимым компонентом в психике человека. Она утверждала, что тревога начинает возникать в результате дефицита чувства безопасности в межличностных отношениях. В частности, все, что разрушает ощущение безопасности у ребенка в отношениях с родителями, приводит к тревоге. Если ребенок ощущает себя в безопасности, если ему ничего не угрожает, то это помогает ребенку развиваться нормально, в противном случае может развиваться враждебность по отношению к окружающим его людям, что в дальнейшем приведет к негативному отношению и к обществу [2].

А.М. Прихожан указала, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [3, с. 25]. По словам А.В. Петровского, «тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [4, с. 56].

Для более детального исследования этих явлений Ч.Д. Спилбергер выделяет два вида тревожности: личностную и ситуативную (реактивную). «Личностная тревожность подразумевает широкий круг объективно не угрожающих событий. Ситуативная тревожность, как правило, обычно возникает как временная реакция человека на какую-либо ситуацию, которая объективно может угрожать человеку. Кроме всего этого, в психологии выделяют еще две главные формы тревожности – это открытая, то есть

тревожность, которая сознательно переживается человеком и проявляется в поведении и деятельности, и скрытая тревожность – неосознаваемая, проявляющаяся или в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальной проблеме и в том числе в отрицании ее, или косвенным методом – сквозь специфические способы поведения» [5, с. 46].

Из этих определений вытекает, что тревожность – состояние переживания какого-то страха, которое не обязательно связано с явной опасностью, но, тем не менее, может оказывать отрицательные воздействия на внутреннее состояние человека, включая запуск развития соматических заболеваний.

Изучение названных аспектов тревожности проводилось на базе государственного учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». В исследовании приняли участие 96 студентов 1-3 курсов. В качестве психодиагностического инструментария была использована методика субъективной оценки ситуационной (реактивной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина [6].

В методике имеются две шкалы:

- «ситуативная тревожность» (реактивная тревожность как состояние);
- «личностная тревожность» (как устойчивая характеристика человека).

Одним из результатов проведенного исследования является вывод о том, что преобладающим видом тревожности является личностная тревожность, то есть устойчивая склонность человека воспринимать ситуацию как угрожающую, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Среднее значение по данной шкале составляет 48,1667 по выборке. Далее следует ситуативная тревожность. Данный вид тревожности описывается, как напряжение, беспокойство, нервозность. Среднее значение данного вида тревожности составляет 34,9375. Выявлено также, что у 34 % человек – низкий, у 49 % человек – средний и у 17 % человек – высокий уровень ситуативной тревожности. При этом у 7 % человек – низкий, у 36 % человек – средний, у 57 % человек – высокий уровень личностной тревожности.

Спустя 2 месяца нами было проведено повторное исследование. В это время первокурсники проходили адаптацию к обучению в университете, у студентов второго и третьего курсов значимых изменений не было.

Результаты повторного исследования: среднее значение по шкале личностной тревожности составляет 52,9436 по выборке. Среднее значение ситуативной тревожности составляет 38,4395. Было установлено, что у 31 % человек – низкий, у 50 % человек – средний и у 19 % человек – высокий уровень ситуативной тревожности, у 8 % человек – низкий, у 38 % человек –

средний, у 54 % человек – высокий уровень личностной тревожности. Показатели по личностной тревожности выше, нежели результаты по ситуативной тревожности. Это может быть связано с тем, что ситуативная тревожность напрямую зависит от какой-то ситуации, например, от приближения сессии. Личностная тревожность же связана с внутренним состоянием человека, то есть человек способен воспринимать любую ситуацию, как угрожающую.

В обоих исследованиях принимали участие 44 человека 1 курса, 31 человек 2 курса, 21 человек 3 курса. Динамика изменений по первому курсу такова. Сначала было 8 человек с низкой, 24 человека со средней и 12 человек с высокой ситуативной тревожностью, во втором случае оказалось 6 человек с низкой, 20 человек со средней и 18 человек с высокой ситуативной тревожностью. Эти изменения вполне можно соотнести с приближением сессии.

Динамика изменений по второму курсу. Из 31 человека с низким уровнем ситуационной тревожности было 14 человек, со средним – 13 и с высоким – 4 человека. Во второй раз низкая ситуативная тревожность была у 14 человек, средняя – у 17 и высокая – у 0 человек. На третьем курсе из 21 человека на низком, среднем и высоком уровне ситуативной тревожности сначала было соответственно 11, 10 и 0 человек, а затем 10, 11 и 0 человек. Можно констатировать, что приближение сессии на этих двух курсах не отразилось, а некоторое снижение уровня тревожности на втором курсе можно интерпретировать как стабилизацию состояния в процессе обучения.

Вместе с тем, уровень личностной тревожности оставался достаточно высоким на всех курсах. На первом курсе по этому параметру соответственно было 4, 16 и 24 человека, а стало 3, 14 и 27 человек. На втором курсе было 2, 10 и 19 человек, а стало 2, 13 и 16 человек, на третьем курсе было 1, 8 и 12 человек, а стало 2, 10, 9 человек соответственно. Имеет место некоторый рост на первом курсе и снижение на третьем.

Общий вывод на этом, еще не окончательном, этапе исследования можно сформулировать так, что процесс обучения тем или иным способом оказывает влияние и на изменение ситуативной, и на изменение личностной тревожности у студентов, поэтому при разработке коррекционных программ можно опираться как на психологические, так и на педагогические инструменты.

Библиографический список:

1. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1991. 455 с.
2. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ. М.: Наука, 1993. 480 с.

3. Прихожан А.М. Тревожность у студентов и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МОДЭК, 2000. 273 с.
4. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. М.: Наука, 1979. 288 с.
5. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. М.: Наука, 1969.
6. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие. СПб: Речь, 2002. 694 с.

*Наумчик В. Н., д.п.н., профессор,
кафедра общей и детской психологии
факультет дошкольного образования
Белорусский государственный педагогический университет
victor_n@list.ru
г. Минск, Республика Беларусь*

Детское дошкольное учреждение и перспектива профессиональной успешности специалиста

Kindergarten and the prospect of professional success of a specialist

Аннотация. В статье рассматривается проблема согласования современного образования с требованиями рынка труда. Отмечается, что важную роль в выборе профессии будущего играют детские дошкольные учреждения и начальная школа. Именно на них ложится ответственная задача воспитания трудолюбия, ответственности и творческого освоения будущей профессии. Приведены некоторые стереотипы, препятствующие формированию конкурентоспособных специалистов. Отмечается, что желание родителей определить будущую профессиональную направленность дошкольников, а затем и подростков, оказывается несостоятельным в условиях современного рынка.

Ключевые слова: детские дошкольные учреждения; профессия; рынок труда; успешность; профессиональная ориентация.

Abstract. The article deals with the problem of reconciling modern education with the requirements of the labor market. It is noted that preschool institutions and primary schools play an important role in the choice of the profession of the future. It is on them that the responsible task of educating industriousness, responsibility and creative development of the future profession falls. Some stereotypes that hinder the

formation of competitive specialists are given. It is noted that the desire of parents to determine the future professional orientation of preschoolers, and then adolescents, turns out to be untenable in the conditions of the modern market.

Keywords: preschool institutions; profession; labor market; success; professional orientation.

Проблема профессиональной ориентации подростков широко обсуждается в печати. Имеются соответствующие тесты, множество рекомендаций, адресов престижных учебных заведений. И тем не менее специалисты выступают с неутешительным прогнозом: рынок диктует свои правила – успешными могут стать только конкурентоспособные специалисты [1]. Наблюдается несоответствие между рынком труда в недалекой перспективе и системой образования, которая не нацелена на подготовку конкурентоспособных специалистов. Профессиональная ориентация подростков находится в плену ряда стереотипов. Рассмотрим некоторые из них.

Стереотип 1. *Родители в силу их опыта и собственных представлений навязывают ребенку ту или иную профессию.* В дальнейшем наступает разочарование, однако что-то поменять уже не хватает ни опыта, ни желания [3]. Обратим внимание: ни подростки, ни их родители никогда не жили в эпоху цифровизации и роботизации производства. Проблема конкурентоспособности приобретает сегодня глобальные масштабы. Нашим школьникам в скором времени придется конкурировать уже не друг с другом, а со всем миром. Как известно, на Востоке есть как минимум две страны с населением по полтора миллиарда, где и просыпаются раньше часов на 6 – 7. И вот пока наш ленивый соотечественник утром поворачивается, понежится в кровати, поест и решит, наконец, поработать – вся работа уже будет сделана. И никому он уже не нужен, он оказывается не востребованным на рынке труда, он не обладает теми навыками, которыми обладают машины.

Родители формируют образовательные траектории детей, выбирая образовательное учреждение, принимают решения об инвестициях временных или материальных ресурсов в образование детей, участвуют в формировании их жизненных ориентаций. Роль семьи в определении образовательных карьер особенно велика в дошкольном и начальном школьном образовании [3]. Тем не менее родители, как правило, не в состоянии предвидеть бурные изменения в структуре рынка труда, и их желание сформировать образовательную траекторию ребенка не всегда удачно.

Стереотип 2. *Считается, что тестирование поможет ребенку выбрать профессию.* Тесты не всегда помогают в этом. Помогает педагогическая поддержка ребенка и осознание им того, что он хочет. Необходимо предоставить ребенку возможность прикоснуться к ряду профессий, почувствовать себя в них. Этому во многом способствует детская игра, которая является ведущей в дошкольном учреждении. Детские игры позволяют ребенку не только «поиграть в профессию», но и раскрывают для взрослых его предпочтения, мотивы выбора той или иной игры, той или иной профессии.

Уже в подростковом возрасте следует дать возможность ребенку почувствовать ту или иную профессию изнутри. Он будет слушать других людей, видеть их профессиональные будни, представлять себя в этой профессии. Это и есть один из эффективных способов мотивации к профессии.

Стереотип 3. *Учись хорошо и ты получишь хорошую профессию.* Это работало полстолетия тому назад. В настоящее время армия выпускников вузов огромная. И когда молодые специалисты приходят на производство, то работодатели крайне удивлены тем, что они ничего не умеют, их приходится заново учить элементарным профессиональным приемам. Мир не ждет диплома выпускника, мир ждет человека, который настроен на творческое освоение профессии и стремится к знаниям. Он знает, чего хочет, готов очень много работать и готов что-то дать миру.

Стереотип 4. *Выбирайте топовую профессию.* Нужно выбирать цель (стиль) жизни. Стиль жизни накладывается на любую профессию, и это серьезно влияет на успешность человека. Дети должны получить установку не «Дай мне», а «Что я могу дать миру». Стать лучшим в выбранной профессии. Это во многом достигается через воспитание самостоятельности прежде всего в семье и детском дошкольном учреждении. Последнее как нельзя лучше приспособлено к многочисленным вопросам детей. В школе, как правило, не отвечают на детские вопросы, а, наоборот, задают вопросы детям, которые, возможно, им не интересны. В школе погибают «почемучки». Эту особенность подчеркнул С. Я. Маршак:

Он взрослых изводил вопросом «Почему?»
Его прозвали «маленький философ».
Но только он подрос, как начали ему
Преподавать ответы без вопросов.
И с этих пор он больше никому
Не досаждал вопросом «Почему?».

Стереотип 5. *Начал одно дело, закончи его. Если ребенок занимается музыкой много лет, то он обязательно должен закончить учебу в музыкальной школе. То же относится и к занятию спортом и др.* Сейчас нет чистых профессий, есть профессии на стыке. Чем больше увлечений у ребенка, тем лучше ему будет чувствовать себя в той или иной профессии. Чем лучше у него были учителя, чем более глубокие знания он получил, чем больше он приобрел опыта, тем более интегрированно он сможет мыслить, работать и действовать. Он лучше будет ориентироваться в мире, где все достигается на стыке профессий. Чистых профессий становится все меньше. Чтобы быть успешным, в настоящее время человек должен быть готов осваивать все новые профессии, которые появляются взамен традиционным [3]. Предполагается, что за трудовую жизнь человек должен 10 – 15 раз менять профессию и постоянно повышать свою квалификацию. Еще в 1930 г. английский писатель и публицист Г. Уэллс предложил ввести особую специальность – «профессор предвидения», который, подобно историку, будет анализировать и находить применение будущим технологическим открытиям. И такое время наступило. Сейчас специалисты прогнозируют появление более 350 новых специальностей, которые определяют технологический прогресс той или иной страны. Так, в области индустрии детских товаров и сервисов появится потребность в таких специалистах, как «Архитектор трансмедийных продуктов», «Управленец детским R&D», «Эксперт по «образу будущего» ребенка», «Специалист по детской психологической безопасности» и др. Последний специалист – это профессионал, который проводит тестирование различных детских товаров и сервисов (игрушки, игры, мультфильмы, одежда, мебель и др.) на предмет угроз устойчивости психики и потенциального вреда развитию ребенка, вносит рекомендации по доработке продукта и способам его использования.

Изменения вокруг нас происходят гораздо быстрее, чем мы можем себе представить. Еще десять лет назад мало кто слышал о такой специальности, как «мехатроника». Сегодня студенты и молодые специалисты высокотехнологичных предприятий не только соревнуются в компетенции «мехатроника» на белорусских и международных соревнованиях рабочих профессий, но и показывают по этому направлению самые высокие результаты. В столице филиал "Колледж современных технологий в машиностроении и автосервисе" учреждения образования "Республиканский институт профессионального образования" готовит специалистов по этому направлению [4].

Чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке труда, нужно просто успешно осваивать те предметы, которые предлагает учебная программа средней школы. Это предполагает ответственность, самодисциплину, умение и желание трудиться. Исключительная роль в формировании этих жизненно важных качеств принадлежит детским дошкольным учреждениям: эти качества закладываются и воспитываются в дошкольном учреждении. Вместе с тем, одни из самых низкооплачиваемых сотрудников в стране — это воспитатели дошкольных учреждений и учителя младшей школы. А именно им мы доверяем будущее наших детей. Все, что они зложат в ребенка, останется с ним навсегда. Все, что они испортят, уже никто и никогда не исправит. Это настоящие вершители судеб, и часто они имеют возможность влиять на ребенка даже больше родителей, которые не могут или не хотят углубляться в воспитание и обучение [1]. Пробелы на младшей ступени образования превращаются в настоящие проблемы в дальнейшем, школа и вуз не в состоянии их исправить. Навыками самостоятельной учебы обладают около 5 % абитуриентов. По данным исследователя Е. Ливянта, только 80 % выпускников способны ответить на вопрос, в каком веке войска Наполеона Бонапарта воевали на территории Беларуси, примерно столько же знают, где и в каком году началась Вторая мировая война. Знания выпускников весьма аморфны в области географии, физики, литературы. Удивительно, что только 3 % выпускников могут вспомнить четыре строчки из поэзии Янки Купалы [2].

Библиографический список:

1. Почему молодежь будущего никогда не найдет работу? URL: <https://postupi.online/journal/lyudi-i-mnenia/pochemu-molodezh-budushchego-nikogda-ne-naydet-rabotu/> (дата обращения : 13.10. 2021).

2. Ливянт Е. Б. «Бородино» написал Наполеон... URL: https://www.google.com/search?q=%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%BE+%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BB+%D0%9D%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BE%D0%BD&gs_ivs=1 (дата обращения: 20.05.2015).

3. Шпаковская Л. Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социального неравенства. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-prityazaniya-roditeley-kak-mehanizm-vosproizvodstva-sotsialnogo-neravenstva>. (дата обращения: 10.10.2021).

4. Абитуриенту 2021. URL : <http://www.college-ripo.by/abiturientam>. (дата обращения: 21.10.2021).

Нестерова А.М., учитель начальных классов
МБОУ №32 г. Липецка
89290127228@mail.ru
г. Липецк, Российская Федерация

Совершенствование профессиональной деятельности педагога как важный фактор повышения качества специального образования

Improving the professional activity of a teacher as an important factor in improving the quality of special education

Аннотация. В статье анализируется актуальная проблема педагогической теории и практики обучения детей с нарушением интеллекта. Рассматриваются не менее актуальные вопросы использования эффективных методик в коррекции речи и поведения детей с нарушением интеллекта, адаптированных к ограниченным возможностям. Акцентируется внимание на повышение качества оказываемых образовательных услуг и претерпевает некоторые изменения. Совершенствуется профессиональная деятельность учителя. Мастерство педагога рассматривается как индивидуальный стиль работы, его гуманистическую направленность в организации учебно-воспитательного процесса, с творческим применением знаний, умений, и технологии педагогического воздействия, как важный фактор повышения качества специального образования.

Ключевые слова: специальная педагогика, коррекционное образование, развитие, нарушение интеллекта, педагогическое мастерство.

Abstract. The article analyzes the actual problem of pedagogical theory and practice of teaching children with intellectual disabilities. No less topical issues of the use of effective methods in correcting speech and behavior of children with intellectual disabilities adapted to limited opportunities are considered. Attention is focused on improving the quality of educational services provided and is undergoing some changes. The professional activity of the teacher is being improved. The teacher's skill is considered as an individual style of work, his humanistic orientation in the organization of the educational process, with the creative application of knowledge, skills, and technology of pedagogical influence, as an important factor in improving the quality of special education.

Keywords: special pedagogy, correctional education, development, intellectual disability, pedagogical skills.

Современное образование детей с нарушением интеллекта направлено на повышение качества оказываемых образовательных услуг и претерпевает некоторые изменения. Совершенствуется профессиональная деятельность учителя, реализующего федеральный государственный образовательный

стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), который указывает на деятельностный характер обучения, на формирование реальных видов деятельности на развитие личности обучающегося.

Современные требования специального обучения диктуют необходимость разрабатывать новые технологии коррекции и обучения детей с нарушением интеллекта, активно использовать информационно-коммуникативные технологии, способствующие лучшему усвоению учащимися программного материала разных предметов.

Согласно ФГОС нового поколения современный педагог должен находиться в постоянном творческом поиске. Изучать традиционные и разрабатывать новые коррекционно-развивающие технологии с целью повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса, разрабатывать новые методики коррекционного воздействия, должен осуществлять разработку учебных, методических и дидактических материалов. [6, № 6, ст. 562].

В настоящее время главная задача специального образования своевременно выявить потенциальные компенсаторные возможности каждого ребенка с нарушением интеллекта, обеспечить благоприятные условия для коррекции нарушений познавательных процессов, определить оптимальные пути успешного его обучения и социальной адаптации.

Задача администрации состоит в том, чтобы подстроить систему образования под ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, создать благоприятные условия для их обучения и воспитания, а так же обеспечить комфортную образовательную среду для их успешного развития и для эффективной работы педагогов.

Накоплен значительный опыт в коррекционно-развивающем обучении и воспитании детей с нарушением интеллекта, разработаны основные направления комплексной реабилитации, необходимые рекомендации к воспитанию, развитию и обучению особых детей, их социализации. Необходимость социальной адаптации детей с нарушением интеллекта требует от образовательного учреждения решения серьёзных задач [3, с.51-54].

Дети с нарушением интеллекта - особые дети, имеющие ограниченные возможности и неограниченные трудности в обучении и воспитании, часто могут быть капризны, раздражительны, проявляя вспышки негативизма, упрямства, агрессии.

Отрицательные проявления являются следствием органического поражения центральной нервной системы ребёнка с нарушением в развитии, могут осложняться условиями его неблагополучного семейного воспитания: отсутствие режима, лишения самого элементарного необходимого бытового обеспечения. Эти дети нуждаются в повышенном внимании к ним, в заботливом, добродушном отношении, толерантному отношению педагогов, окружающих взрослых и детей. В процессе организации обучения и воспитания

к детям с нарушением интеллекта предъявляются адекватные требования наряду с заботой, вниманием и любовью к ним – это необходимые условия для воспитания и развития, которые создают и закрепляют у особого ребёнка положительные привычки поведения, и общения.

Воспитание и обучение детей с нарушением интеллекта рассматривается в коррекционной педагогике как целостный непрерывный процесс. Формирование знаний и умений у детей с нарушением интеллекта по изучаемым предметам учебного плана осуществляется в процессе разнообразной доступной деятельности (игровой, предметно-практической, конструктивной, коммуникативной, трудовой и изобразительной, и др.). Процесс обучения носит практическую направленность и способствует комплексному развитию личности особого ребенка. Разнообразные виды деятельности, обеспечивают закрепление умений, использование их на практике и делают их индивидуальным достоянием каждого ребенка с нарушением в развитии, развивают и обогащают его социальный опыт. [4, с.14 - 28].

Работа специального педагога направлена на гуманное и заботливое отношение к ребенку с нарушением интеллекта, на формирование необходимых жизненно-важных компетенций, на оказание необходимой помощи и поддержке в организации комфортных условий в обучении и воспитании, в организации их активной и полноценной жизни и трудовой подготовки. Для педагога дефектолога важна ведущая гуманистическая направленность на достижение образовательной цели в учебном процессе, при гармонично подобранных приемах, методов, средств обучения, с учетом возможностей и потребностей учащихся. [1, с. 15].

Мастерство педагога представляет индивидуальный стиль работы, его гуманистическую направленность в организации учебно-воспитательного процесса, с творческим применением знаний, умений, и технологии педагогического воздействия. [5, с. 15].

Педагогическое мастерство мы рассматриваем, как умение реализовать комплекс знаний и качеств личности, педагога, способствующих высокой самоорганизации в профессиональной деятельности, как важный фактор повышения качества специального образования.

Сумма знаний педагога, высокая способность их реализации в достижении поставленной цели приводит к успешной результативности в профессиональной деятельности.

Новизна современного образования требует от педагога креативности, толерантности, педагогического оптимизма, которые позволяют ему не только сформировать знания, умения и навыки у детей с нарушением интеллекта, но и развивать понимание их практического самостоятельного применения в решении учебных и социальных задач.

Уважительное и требовательное отношение к особому ребенку, вера в него, вера в возможность совершенствования его личностных положительных

качеств, формируют его правильное социальное поведение, соответствующее нормам и морали общества. [2, с. 254].

Содержательная, целенаправленная коррекционно-развивающая работа учителя начальной школы проводится с учетом индивидуальных особенностей и возможностей учащихся и способствует максимальному развитию личности ребёнка с нарушением интеллекта.

Ребенок познает окружающий мир, учится адекватно оценивать свои поступки и поступки других, находить правильное решение в трудных ситуациях.

Библиографический список:

1. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства: учебное пособие. М., 2004.
2. Альшева Т.В., Васенков Г.В., Воронкова В.В. Олигофренопедагогика. /Учебное пособие для вузов. М.: Дрофа, 2009.
3. Бгажнокова И.М. Школа для детей с нарушениями интеллекта. Тенденции, перспектива развития //Дефектология. 2004. № 3. С.51-54.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование: наука – практике // Вестник образования: Тематическое приложение: Специальное образование: состояние, перспективы развития.2003. № 3. С. 14-28.
5. Первухина Е. В. Мастерство педагога в решении профессионально-педагогических задач // Молодой ученый. 2014. №1. С. 562-564.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Приказ Министерства науки и образования РФ № 1559 от 19 декабря 2014

Норкина Е.Л., к.пед.н., доцент

Семеева Н.Л., студент

*кафедра специальной психологии и дефектологии
ФГБДОУ ВО «Марийский государственный университет»*

foxlive787878@mail.ru

г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

**Особенности развития слоговой структуры слова у детей
с задержкой психического развития 6-7 лет**

**Particular qualities of the development of the syllable structure
in children delayed psychological development 6-7 years old**

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития слоговой структуры слова у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Описываются результаты эксперимента, проведенного с целью выявить особенности слоговой структуры слова у детей с задержкой психического развития дошкольного

возраста, и выделяются экспериментально выявленные особенности слоговой структуры слова.

Ключевые слова: дети, задержка психического развития, слоговая структура слова, дошкольный возраст, нарушение речи развитие речи.

Abstract. The article deals with the problem of the development of the syllabic structure of the word in children of 6-7 years of age delayed psychological development. The article describes the results of an experiment conducted with the aim of identifying the particular qualities of the development of the syllable structure in children delayed psychological development of preschool age, and highlights the experimentally revealed features of the syllable structure of a word.

Keywords: children, delayed psychological development, syllabic structure of the word, preschool age, speech impairment, speech development.

Под понятием «слог» подразумевается функциональная произносительная единица устной речи [2]. Ребенок, осваивая значение слова, стремится это слово произнести. Звуковое оформление еще далеко неидеально, но несмотря на это дошкольник начинает говорить именно по причине того, что усвоил воспроизведение слоговых контуров слова [3]. Слоговую структуру слова человек усваивает раньше, чем звуковую и, собственно, это дает ребенку способность начать говорить.

Под понятием «слоговая структура слова» А.К. Маркова понимает умение сменять ударные и безударные слоги всевозможной организации. Слоговая структура слова является кинетической артикуляционной программой [6]. Черты слоговой структуры слова:

- ударность;
- количество слогов в слове;
- линейная последовательность слогов;
- модель самого слога (строение) [4].

Анализ слоговой структуры слова отслеживается в работах таких знаменитых педагогов как Р.И. Лалаева, В.А. Ковшина, И.Д. Коненкова, А.Н. Гвоздев, Н.С. Жукова, Н.Н. Китаева, А.К. Марковой.

Актуальность изучения слоговой структуры слова у детей с задержкой психического развития определяется тем, что слоговая структура речи складывается поэтапно в ходе длительного времени под воздействием всё более целого усвоения ребёнком структурой родного языка. Упущение своевременного устранения этого нарушения в дошкольном возрасте приводит

к довольно тяжелым последствиям его коррекции в школе [7]. Поэтому крайне необходимо установление особенностей развития слоговой структуры слов среди дошкольников с задержкой психического развития.

По причине нарушения созревания и функциональной недостаточности систем мозга у дошкольников с задержкой психического развития в научных трудах фиксируются некие предпосылки нарушения формирования слоговой структуры слова у данной категории дошкольников [5]. У ребёнка с задержкой психического развития весомо затормаживается развитие более молодых систем головного мозга, играющих роль в развитии предпосылок слоговой структуры слова: пространственных, ритмических и динамических факторов мозговой деятельности. Зрелость данных факторов отображаются в возможности дошкольника к логической переработке при восприятии звуковых сигналов и к линейному построению артикуляционных движений.

Нами было осуществлено исследование по установке и систематизации особенностей развития слоговой структуры слова у дошкольников с задержкой психического развития 6-7 лет. Эксперимент осуществлялся на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №80 «Ужара» г.Йошкар-Ола». Экспериментальная группа составила 30 детей 6-7 лет. В своём исследовании мы применяли две диагностические методики установления уровня и выявления особенностей развития слоговой структуры слова у детей 6-7 лет. Ведущей методикой являлась методика А. К. Марковой и З.Е. Агранович «Определение уровня сформированности слоговой структуры слова у детей 6-7 лет» [1]. Включает в себя 4 вида заданий, направленных на исследование:

- способность произнести предложение со словами сложной слоговой структуры;
- способность произносить слоговой структуры сложных слов при ответах на вопросы изолированно;
- исследование сформированности слоговой структуры слов сложной слоговой структуры изолированно от фразовой речи;
- исследование сформированности слоговой структуры слов, состоящая из 13 уровней [1].

В предъявляемом первом задании требовалось произнести предложения со словами сложной слоговой структуры слова. Выполнить задание верно при первом предъявлении материала, но замедленно и сконденсировано, лишь 2 (6,6%) испытуемых. 4 (13,3%) испытуемых справились с заданием при повторном предъявлении материала, но искажая слоговую структуру слов в 2-3

предложениях. 15 (50%) испытуемых исказили слоговую структуру слов в 4-5 предложениях даже после трёхкратного повторения, воспроизводя слоговую структуру сложных слов по слогам. При этом характер ошибок был неустойчивым: дети исправляли сделанные ранее ошибки, но допускали их в других словах, наблюдалось сокращена или искажение согласного в стечении согласных или пропуски слогаобразующей гласной в слове. И 9 (30%) испытуемых во всех ответах допускали грубые искажения слоговой структуры слова, в связи с неудачей отказывались от продолжения выполнения заданий.

Во втором задании исследовалась слоговая структура сложных слов при ответах на вопросы. Полностью выполнить задание верно при первом же предъявлении получилось лишь у 1 (3,3%) испытуемого и у ещё 1 (3,3%) испытуемого отмечалось замедленное воспроизведение слов сложной слоговой структуры слова. У 9 (30%) испытуемых возникли трудности при повторном предъявлении материала, отмечалось искажение слоговой структуры в 2-3 ответах, выявлено искажения отдельных слогов. У большего числа испытуемых, 14 (46,6%), выражено искажение слоговой структуры слов в 4-5 ответах, допуская ответы даже при повторном предъявлении. Наблюдалось повторение, пропуски, искажения отдельных слогов, выявлено искажение согласного в стечении согласных, отмечались антиципации и элизии. 5 (16,6%) испытуемых допускали грубые ошибки во всех ответах.

В третьем задании от испытуемых требовалось отражённое воспроизведение слов сложной слоговой структуры, по необходимости с опорой на наглядный материал. 1 (3,3%) испытуемый справился верно с заданием при первом предъявлении материала. У 4 (13,3%) испытуемых наблюдался замедленный темп воспроизведения слов сложной слоговой структуры. 7 (23,3%) испытуемых совершили искажение слоговой структуры слова при названии картинок и повторном повторении диагностирующего. И 12 (40%) испытуемых грубо исказили слоговую структуру как отраженно, так и при самостоятельном назывании по картинке.

Четвёртое предъявляемое задание направленно на отраженное воспроизвести разные уровни сложности слоговой структуры слова по А.К. Марковой. С 1-3 уровнем слоговой структуры слова справилось 23 (76,6%) испытуемого, у 6 (20%) прослеживалось негрубое замедление темпа воспроизведения материалов. Лишь 1 (3,3%) испытуемого прослеживалось грубое искажение звукозаполняемости слов. 4-6 уровень слоговой структуры слов 19 (63,3%) испытуемым был воспроизведён верно. У 7 (23,3%) прослеживался замедленный темп воспроизведения слов. 2 (6,6%) испытуемых

испытывали сложность воспроизведения и при повторном предъявлении. 1 (3,3%) диагностируемый воспроизвёл большинство слов искажая грубо искажая слоговую структуру и 1 (3,3%) отказался от выполнения данного задания. Более сложные уровни 7-9 слоговой структуры слова был выполнен верно лишь 8 (26,6%) испытуемыми. 10 (33,3%) испытуемых справились с заданием в более замедленном темпе воспроизведения. Наблюдалось повторение и пропуски отдельных слогов. Такой же процент (33,3%) испытуемых произнесли данный материал скандировано даже при повторном предъявлении. Наблюдалось повторение, пропуски, искажения отдельных слогов, повсеместно выявлено искажение согласного в стечении согласных. 2 (6,6%) детей отказались от выполнения задания. Наиболее сложный 10-13 уровень слоговой структуры был верно выполнен лишь 1 (3,3%) испытуемым при первой попытке. 12 (40%) справились с заданием в наиболее замедленном темпе. Наблюдалось искажение согласного в стечении согласных. Наибольшая численность испытуемых 13 (43,3%) выполнили задание в более замедленном темпе при повторном предъявлении материала, отмечались элизии и пропуски слогов. Наблюдалось искажения отдельных слогов. 2 (6,6%) справились с заданием искажая слоговую структуру большинства слов даже при втором предъявлении. Наблюдалось повторение, пропуски, искажения отдельных слогов, пропуски слогаобразующей гласной в слове, повсеместно выявлено сокращена или искажение согласного в стечении согласных, отмечались антиципации и элизии. 2 (6,6%) отказались от выполнения задания.

Вторая методика З.Е. Агранович «Определение уровня сформированности воспроизведения ритмической структуры у детей 6-7 лет» [1]. Включает в себя 3 вида заданий, направленных на:

- исследование способности воспроизведения ритмического рисунка слова ударами;
- отражённое воспроизведение слогов;
- исследование возможности воспроизведения ритмических структур [1].

В данном первом задании от испытуемых требовалось воспроизвести ритмический рисунок слова ударами или хлопками по коленям. Большинство 22 (73,3%) испытуемых справились с заданием при данных трёх попытках. 10 (33,3%) испытуемым потребовались дополнительные попытки на повторение ритмического рисунка.

Во втором предъявляемом задании необходимо было отражённо воспроизвести слоги, называемые педагогом. 26 (86,6%) испытуемых справились с заданием при двух-трёх кратном предъявлении материала.

Меньшему количеству участников, 4 (13,3%), потребовалось большее количество повторений для успешного выполнения задания.

В последнем задании потребовалось воспроизвести предлагаемый педагогом ритмический рисунок. Практически все испытуемые, 28 (93,3%), за предъявляемые две попытки справились с заданием. У 2 (6,6%) наблюдались трудности в понимании инструкции и была необходимость в дополнительных попытках.

Данные диагностик показывают, что у детей с задержкой психического развития имеются трудности в развитии слоговой структуры слов. Таким образом, были выявлены следующие особенности слоговой структуры слова:

1. Негрубые ошибки воспроизведения ритмической структуры слов.
2. Трудности при произнесении предложений со словами сложной слоговой структуры.
3. Трудности при правильном употреблении слов сложной слоговой структуры при ответах на вопросы.
4. Трудности при отражённом воспроизведении слов сложной слоговой структуры.
5. Трудности при отражённом воспроизведении слов разных уровней слоговой структуры слова с опорой на наглядный материал.

Слоговая структура слова оказывает большое влияние на развитие грамматического строя речи дошкольников. Таким образом, нарушенное формирование слоговой структуры слова, препятствующее овладению устной речи, а в дальнейшем и письменной, что является достаточно стойкое и преодолеваемой с трудом категорией речи. Принимая во внимание то, что слоговая структура речи формируется поэтапно, в течение длительного времени, недостаточное внимание к своевременному устранению этого нарушения в дошкольном возрасте влечет к значительным препятствиям её коррекции в школе [3].

Библиографический список

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению слоговой структуры слова у детей. СПб, 2001. 48 с.
2. Бабина Г.В. Шприпова Н.Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: отнтогнез и дизонтогнез. М., 2012. 107 с.
3. Жинкин Н.И. Нарушение речи у дошкольников. М., 2003. 232с.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. М., 1986. 282 с.
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003. 144с.
6. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей. М., 1961. 70 с.

7. Маркова А. К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте. М., 1969. 125с.

Орленко Н.Р., студент

nataliya.voevoda.93@mail.ru

Приходько Е.В., старший преподаватель

кафедра психологии

ekaterina0308@mail.ru

УО «Гомельский государственный университет

имени Франциска Скорины»

г. Гомель, Республика Беларусь

Влияние самооценки на формирование девиантного поведения у воспитанников интернатных учреждений

The influence of self-esteem on the formation of deviant behavior in boarding school pupils

Аннотация. В данной статье рассматриваются понятия «девиантное поведение», «самооценка личности», даётся характеристика основных показателей самооценки и поведения воспитанников интернатных учреждений, особенности взаимосвязи девиантного поведения и самооценки, а также современные подходы к изучению самооценки и девиантного поведения подростков. На основе теоретического анализа сделана попытка обобщения научного опыта по данной теме, а также заявлена необходимость более глубокого изучения особенностей уровня самооценки подростка и её связь с девиантным поведением.

Ключевые слова: подростковый возраст, подросток, самооценка, девиантное поведение, делинквентное поведение.

Abstract. This article examines the concepts of "deviant behavior", "self-esteem of a person", provides a characteristic of the main indicators of self-esteem and behavior of inmates of boarding schools, the peculiarities of the relationship between deviant behavior and self-esteem, as well as modern approaches to the study of self-esteem and deviant behavior of adolescents. On the basis of theoretical analysis, an attempt was made to generalize scientific experience on this topic, and the need for a deeper

study of the characteristics of the level of self-esteem of a teenager and its connection with deviant behavior was stated.

Keywords: adolescence, adolescent, self-esteem, deviant behavior, delinquent behavior.

Одной из важнейших проблем любого образовательного учреждения является проблема девиантного поведения подростков и его раннее выявление. А основными сферами жизни, которые способствуют формированию девиантных форм поведения являются: семья, школа и межличностные отношения. Поэтому, основная цель данной статьи – изучение соотношения между самооценкой подростка и склонности к проявлению девиантного поведения.

Особенно тяжёлая ситуация складывается у воспитанников интернатных учреждений, т.к. у них изначально были созданы неблагоприятные условия для развития эмоциональной сферы. Здесь «дурная» наследственность, длительное проживание в депривационных условиях и т.д. Всю оставшуюся жизнь подростки чувствуют себя несчастными, обиженными и незащищёнными. В результате депривации у детей, воспитывающихся в интернатах, искажается процесс развития самосознания, нарушается система их отношений с другими людьми [1, с.117].

Проблемой девиантного поведения и профилактики девиантного поведения занимались многие исследователи, как зарубежные – В. Дюркгейм, М. Вебер, У. Самнер, Т. Парсонс, Р. Мертон, Р. Миллз, Р. Моррис, Р. Линтон и др., так и отечественные – Ю.А. Клейберг, М.И. Бобнева, С.А. Даштамиров, В.М. Пеньков, В.Д. Плахов, В.А. Ядов. Я.И. Гилинский считал, что поведение людей является девиантным, если их поступки или действия не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам. Коллектив авторов во главе с академиком В.Н. Кудрявцевым рассматривал девиантное поведение как отклонение, отступление от существующих социальных норм, их нарушение, устойчиво проявляющееся отклонение от социальных норм. С.А. Беличева и Кудрявцев разделяют точку зрения, что девиантное поведение является нарушением процесса социализации детей, это такое поведение, которое противоречит принятым в обществе правовым или нравственным нормам. Ю.А. Клейберг рассматривает девиантное поведение как специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним [2].

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский определяют девиантное поведение так: «Отклоняющееся поведение – система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам. В происхождении отклоняющегося поведения особенно большую роль играют дефекты правового и нравственного сознания, содержание потребностей личности, особенности характера, эмоционально-волевой сферы. Е.В. Змановская рассматривает девиантное поведение как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

Проблеме развития самооценки посвящено много исследований как у нас, так и за рубежом. Западноевропейские и американские психологи рассматривают самооценку в основном как механизм, обеспечивающий согласованность требований индивида к себе с внешними условиями, т. е. максимальную уравновешенность личности с окружающей его социальной средой. При этом сама окружающая среда рассматривается как враждебная человеку. Такой подход характерен для З. Фрейда, К. Хорни Э. Фромма и др. В работах этих психологов самооценка выступает как функция личности и рассматривается в связи с аффективно-потребностной сферой личности.

С точки зрения советской психологии роль самооценки не ограничивается приспособительной функцией; самооценка становится одним из механизмов, реализующих активность личности. Большое значение для решения проблемы самооценки имеют работы К. Левина и его учеников, которые занимались специальным изучением мотивов, потребностей, уровня притязаний и их соотношения. В советской психологии исследования проблемы самооценки связаны с изучением проблемы развития и самосознания, что связано с именами Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, Л. И. Божович, М. С. Неймарк, Л. С. Славиной, Е. А. Серебряковой и др. Эти исследования посвящены изучению уровня притязаний детей, их уверенности или неуверенности в себе и связанных с этим особенностей их самооценки.

Самооценка по отношению к ядру личности, является важным регулятором её поведения. От самооценки зависят отношения человека с окружающими его людьми, его негативное или положительное отношение к себе, строгость к себе, соотношение успехов и неудач. Следовательно, самооценка влияет на результат деятельности человека и последующее развитие его личности. Самооценка объективно выражается в том, как человек

оценивает возможности и результаты деятельности других (например, принижает их при завышенной самооценке).

Советские психологи в своих работах показывают влияние самооценки на познавательную деятельность человека (восприятие, представление, решение интеллектуальных задач) и место самооценки в системе межличностных отношений, методы формирования адекватной самооценки детерминированы, а в случае её деформации – её преобразований путём воспитательных воздействий на личность [3].

Отличительной чертой, полностью сформировавшейся самооценки, является дифференцированная самооценка. Человек ясно понимает и выделяет те сферы жизни, те области деятельности, в которых он силён, в которых может достичь высоких достижений, преодолеть серьёзные проблемы, и те, которые являются банальными.

Подростковый возраст – период завершения формирования характера. Нарушение этого формирования характера, происходящее подчас в данном возрасте, сопровождается различными негативными психологическими реакциями, которые нередко выходят далеко за рамки нормы и могут приводить к различным формам асоциального поведения.

Значимым методом обеспечения стабильно устойчивой самооценки считается стремление подростка к одобрению себя и своего поведения со стороны окружающих его людей. Не спроста зачастую можно повстречать абсолютно обратное поведение одного и того же подростка в разных компаниях – в одной он делает одно и получает за это признание и одобрение группы, в другой – взамен с точностью до наоборот за всё тоже признание и одобрение. Устойчивость самооценки достигается за счёт стремления к одобрению себя и своего поведения со стороны окружающих.

Самооценка подростка формируется в ходе его согласования с нравственными ценностями и требованиями, которые принимаются в кругу сверстников. Если подростки меняют круг общения, их самооценка может внезапно измениться. Такая нестабильность связана с тем, что её внутренние основы, критерии, на которых опирался подросток, оценивая себя и других, ещё не сложились, «не укрепились». Задача взрослого человека – вовремя увидеть эти проблемы роста, помочь подростку. Немаловажным является то, что необходимо учитывать фактор самооценки при воспитательной работе с так называемыми девиантными подростками. Отправной точкой для понимания девиантного поведения является концепция социальной нормы, понимающаяся как граница, норма допустимого (разрешённого или обязательного) в

поведении или деятельности людей, которая поддерживает социальную систему. Отклонения от социальных норм бывают положительные и негативные.

Под отклонением в поведении детей и подростков рассматривают проявления действий, которые привлекают внимание и вызывают беспокойство у родителей, учителей, воспитателей. Эти особенности поведения не только указывают на отклонения от общепринятых правил, но несут в себе начала, являющимися источниками будущих провинностей. Нарушения моральных, социальных, правовых норм, требований закона, несут угрозу субъекту поведения, развитию его личности, людям, которые его окружают и обществу в целом. К видам девиантного поведения относят дезадаптивное поведение, антисоциальное (антиобщественное) и асоциальное поведение. Формами проявления девиантного поведения являются: пьянство, курение, правонарушения, суицидальное поведение, отклонения в сексуальном поведении, бродяжничество, вандализм, наркомания. Виды и формы девиантного поведения выражаются во вредных привычках, вредоносность которых подростки не всегда осознают.

Девиантное поведение следует рассматривать и знать во всех его проявлениях родителям, педагогам, руководителям молодежи. Правильное поведение взрослых при наличии факторов, приводящих к девиантному поведению подростков, поможет решить возникшую проблему уже на этапе ее раннего проявления.

Что касается причин проявления девиантного поведения, то здесь следует отметить воспитание и социальную активность самого человека, социальную среду, обучение и наконец саму наследственность.

Особую роль в возникновении нарушений поведения играют особенности подросткового возраста, который характеризуется бурным ростом организма, началом и завершением полового созревания, совершенствованием функции органов различных систем организма, в том числе и центральной нервной системы. Современные условия жизни оказывают на организм ребенка более интенсивное воздействие, чем полвека назад, темп жизни ускорился. Вместе с тем у подростка сохраняются детские интересы, эмоциональная неустойчивость, незрелость гражданских понятий и представлений. Возникает диспропорция между физическим развитием и социальной адаптацией. При неустойчивой нервной системе и еще не сформировавшихся жизненных взглядах и убеждениях, подросток оказывается более восприимчивым к воздействию примеров негативного поведения.

Чем ниже уровень самооценки человека, тем больше вероятность того, что он страдает от одиночества. Заниженная самооценка и трудности в общении снижают социальную активность человека. Люди с высокой самооценкой более независимы и меньше поддаются внушению. Низкая самооценка взаимосвязана практически со всеми видами девиантного поведения: враньё, принадлежностью к преступным группам и совершением правонарушений, наркоманией, алкоголизмом, агрессивным поведением и различными психическими расстройствами. Негативная самооценка тесно связана с девиантным поведением и считается одной из основных глобальных проблем современного общества и психологических причин преступности среди молодежи. В этой связи существенно возрастает роль превентивной психолого-педагогической работы с подростками, в основе которой лежит диагностика риска девиантного поведения и причин его возникновения.

Подростковый возраст является этапом психического развития и характеризуется выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, связанную с поиском собственной ниши в социуме. Завышенные требования, не всегда адекватное мнение о своих возможностях приводят к регулярным конфликтам подростка с учителями и родителями. Самооценка в подростковом возрасте по-своему общему уровню оказывается низкой и неустойчивой из-за активного роста и перестройки всего организма, выработки гормонов. Основная потребность подростка в данный период – быть частью группы, получать ее поддержку, чувствовать единство с ней. Поэтому при целенаправленном взаимодействии с подростками, имеющими девиантные формы поведения, специалисты должны способствовать формированию у этих подростков адекватного самоотношения за счет развития навыков рефлексии, направленности не только внешнего, но и внутреннего локуса контроля, а также расширения представлений о самом себе. Только на основе учета и анализа основных причин отклонения подростков от норм поведения определяются содержание, формы и методы воспитательной работы.

Библиографический список:

- 1 Лопатина И.А. Особенности эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в контексте образа «я» // Наука и школа. 2011. №1. С. 117-121.
- 2 Ковальчук М.А., Тарханова И.Ю. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация. М.: Владос, 2010. 286 с.
- 3 Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: социально – психологические и психиатрические аспекты. Минск: Беларусь, 1988. 265 с.

Погребная О.С., к. психол. наук, доцент
кафедра общей и практической психологии
и социальной работы
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
pogreboss@yandex.ru
г. Ставрополь, Российская Федерация

Формирование идентичности подростков как условие профилактики суицида

Formation of identity of teenagers as a condition of suicide prevention

Аннотация. В статье осуществлен анализ основных факторов, повышающих суицидальный риск у подростков; рассмотрены структурные компоненты идентичности подростков с ориентацией на концепцию Э. Эриксона, а так же выявлены компетенции, формируемые у подростков в соответствии с социальной и «эго-идентичностью». В работе фрагментарно представлена базовая профилактическая программа для обучающихся образовательных организаций с высоким риском развития суицидального поведения. Автором описываются основные цель, задачи программы, ожидаемый результат, целевая аудитория, а также отражены основные направления и формы работы.

Ключевые слова: «социальная идентичность», «эго-идентичность», психотравмирующие события, индивидуальность, социальная солидарность, аксиологическая компетентность, ресурсная компетентность

Abstract. The article analyzes the main factors that increase the risk of suicide in adolescents; the structural components of the identity of adolescents with a focus on the concept of E. Erickson are considered, as well as the competencies formed in adolescents in accordance with social and «ego-identity» are identified. The basic preventive program for students of educational organizations with a high risk of developing suicidal behavior is presented in fragments in the work. The author describes the main purpose, objectives of the program, the expected result, the target audience, and also reflects the main directions and forms of work.

Keywords: «social identity», «ego-identity», traumatic events, individuality, social solidarity, axiological competence, resource competence

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения в нашей стране является первостепенной задачей в деятельности различных служб и ведомств. На фоне демографических проблем в мире вопрос сохранения психосоциального благополучия и жизни подростков приобретает особую важность и социальную ориентированность. Профилактика суицидального поведения в подростковом возрасте должна осуществляться в процессе реализации специализированных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном и правовом, общественном и экономическом, медицинском, педагогическом, социально-психологическом и др. [5].

В своих исследованиях Корнетов А.Н., 1999; Малкина-Пых И.Г., 2005; Кузьмина Т.П., 2012; Моховиков А.Н., 2001, 2013; Тарасова Н.Н., 2010 обращают внимание на *распространенные факторы, повышающие риск суицида у современной молодежи:*

- *особенности семьи, в которой воспитывается ребенок,* психотравмирующие (стрессовые) события его детства, а также наличие психических и поведенческих расстройств;

- *психотравмирующие события, произошедшие в жизни ребенка,* которые могут негативно влиять на чувствительность к стрессовым воздействиям;

- *особенности личности самого подростка:* нестабильность настроения; агрессивное и антисоциальное поведение; склонность к демонстративному поведению; чрезмерная импульсивность, раздражительность; ригидность мышления и поведения; недостаточная способность преодоления проблем и трудностей; неспособность адекватной оценки действительности; идеи переоценки собственной личности, сменяющиеся переживанием никчемности; легко возникающее чувство разочарования; тревога и подавленность;

- *психические и поведенческие расстройства* - являются серьезным фактором риска суицидального поведения в данной возрастной группе. Наиболее релевантными в этом отношении являются расстройства настроения, безысходность, предшествующая суицидальность, расстройства личности и поведения, злоупотребление психоактивными веществами, психотические состояния [3, с. 10].

Исходя из обозначенных факторов, мы полагаем, что профилактику и коррекцию суицидального поведения подростков необходимо осуществлять с ориентацией на «эго-идентичность» и «социальную идентичность». Из-за того, что данные феномены слабо развиты повышается риск совершения суицидальных попыток среди молодежи. При рассмотрении данных феноменов

мы ориентируемся на эпигенетическую концепцию Э. Эриксона, который рассматривает их формирование и дальнейшее развитие взаимосвязано и параллельно [2].

«Эго-идентичность» – это глубинный механизм целостности личности, который определяется Э. Эриксоном как: «...чувство эго-идентичности есть вера в то, что собственная способность поддерживать внутреннюю тождественность и непрерывность соответствует тождественности и непрерывности того значения и образа, которые я вызываю у других». При этом «социальная идентичность» отражает взаимодействие личности с внешним миром, идентификацию с окружением, определение собственной социальной значимости через принятие / непринятие предлагаемых обществом ролей.

Таким образом, Э. Эриксон, с одной стороны, рассматривает идентичность, как процесс, происходящий внутри подростка и составляющий его внутреннюю сущность, а с другой - как процесс, составляющий гармонию персональных переживаний и внешних событий [4].

В структуре идентичности Э. Эриксон выделил четыре элемента:

- *индивидуальность* - подросток осознает, что он и его опыт уникален, он воспринимает себя как отдельную, независимую единицу социума;

- *тождественность, целостность* - подросток ощущает осмысленность и слаженность жизни. Он видит и принимает связь между прошлым, настоящим, будущим, между тем, каким он был и каким хочет стать;

- *синтез* - ощущение внутренней гармонии, единство и синтез образов из детства и настоящего;

- *социальная солидарность* - подросток разделяет идеи социума и отдельной группы, к которой относит себя. Он ожидает признания, уважения, поддержки со стороны референтной группы. Он рассчитывает, что ее участники оценят его причастность [7, с. 103].

Несформированные «эго-идентичность» / «социальная идентичность» или их потеря приводят к тому, что подросток теряет веру в себя, не понимает свое место в мире, разрушается целостность собственного «Я»; формируется чувство неопределенности; происходит фрустрация; наблюдается хроническая тревожность; неспособность сформировать систему ценностей и устойчивых убеждений; развиваются сомнения в правильности своих действий; появляется боязнь будущего; нерешительность в поступках. Опасность таких состояний заключается в том, что у подростков и молодежи появятся: истощение, дезадаптация, десоциализация, изоляция, депрессия, неврозы, зависимости, и самое страшное – суицид [6, с. 3].

Ориентируясь на вышесказанное, становится очевидным, что для сохранения жизни современной молодежи, развития их здоровой личности необходима специализированная программа. Базовая профилактическая программа для обучающихся образовательных организаций с высоким риском развития суицидального поведения «Цена решения» разработана на основании распоряжения Правительства Российской Федерации от 18 сентября 2019 г. № 2098-р «Об утверждении комплекса мер до 2020 года по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних», межведомственного комплекса дополнительных мер по профилактике суицидального поведения несовершеннолетних на 2020-2021 годы, утвержденного постановлением комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве Ставропольского края от 15 октября 2020 г. №5, приказа министерства Ставропольского края №1337-пр от 11 ноября 2020 г. «О мерах по профилактике суицидального поведения среди обучающихся образовательных организаций Ставропольского края».

Исходя из этого, *целью программы является:* снижение рисков суицидального поведения среди молодежи.

Задачи программы: повышение ценностного отношения к будущей личностной и профессиональной жизнедеятельности; развитие «эго-идентичности» / «социальной идентичности»; формирование аксиологической, рефлексивной, ресурсной, коммуникативной, социальной компетентностей; развитие представлений у подростков и молодежи о ценности собственной личности, индивидуальных особенностях и достоинствах; повышение уровня самооценки и положительного самовосприятия; актуализация знаний в области ресурсных состояний собственной личности; формирование психологических ресурсов личности; повышение уровня психоэмоциональной устойчивости и жизнестойкости; развитие эффективных копинг-стратегий в преодолении стрессовых состояний личности; развитие навыков уверенного поведения в кризисных ситуациях; развитие конструктивных способов бесконфликтного взаимодействия с окружающими людьми; повышение уровня осознанности целей собственной жизни; формирование рефлексивной позиции и конструктивного целеполагания.

Целевая аудитория. Программа рассчитана на обучающихся образовательных организаций г. Ставрополя и Ставропольского края.

Реализация программы осуществляется в соответствии со следующими направлениями работы:

- *психологическое консультирование*, заключается в работе психолога непосредственно с обучающимися, ориентированная на разрешение конкретной проблемы и восстановление эмоционального равновесия; формирование собственной системы ценностей, целей и установок, способности делать самостоятельный выбор, контролировать свое поведение и жизнь;

- *психологическая диагностика*, это оценка и выявление психологических особенностей личности обучающихся; изучение их мотивационной, эмоциональной и личностной сфер; определение уровня тревожности, депрессивных реакций и способности противостоять стрессу и другим критическим ситуациям, а также диагностика склонности к суицидальному поведению [1, с. 98];

- *психологическая коррекция*, направлена на психологическую оптимизацию общей модели личности обучающегося и исправление ее отдельных компонентов, формирование у подростков нужных качеств для продолжения личностной и профессиональной жизнедеятельности; развитие высокоэффективных стратегий и навыков поведения: навыков принятия решения и преодоления жизненных проблем; навыков восприятия и использования психологической и социальной поддержки; навыков оценки социальной ситуации и принятия ответственности за собственное поведение в ней; навыков отстаивания своих границ и защиты своего персонального пространства; навыков защиты своего «Я», самоподдержки и взаимоподдержки;

- *психологическое просвещение субъектов образовательного процесса*: родителей, кураторов, заместителей по воспитательной работе в части профилактики суицидального поведения среди подростков [1, с. 99].

Формы и методы работы. Данная программа реализуется с учетом активных методов влияния: просветительские беседы; ролевые и имитационные игры; психогимнастические и развивающие упражнения; арт-терапевтические техники, проективные рисуночные методики, телесно-ориентированные упражнения; кейсы; ролевые и ситуационные игры; аналитическая часть (рефлексия, обсуждение); квесты, фокус-группы, флэш-мобы, круглые столы, дискуссионные площадки, ток-шоу, социальные акции и конкурсы, социально-психологические тренинги, мониторинг.

Прогнозные показатели и ожидаемые результаты. В процессе реализации коррекционной программы у обучающихся:

в части «эго-идентичности», представленной тремя компетентностями, сформируется: аксиологическая компетентность, которая

будет представлена сформированным самопринятием, развитой положительной самооценкой; повысится уровень ценностного отношения к будущей личностной и профессиональной жизнедеятельности; рефлексивная компетентность, которая будет представлена сформированными представлениями о собственных жизненных планах; развитой способностью целеполагания; осознанным пониманием главных ценностных и профессионально-личностных ориентаций в жизни; ресурсная компетентность, которая будет представлена развитым представлением об уникальности собственной личности, индивидуальных особенностях и достоинствах.

в части «социальной идентичности», представленной двумя компетентностями, сформируется: коммуникативная компетентность, которая будет представлена социальными навыками, способностью выстраивать конструктивные межличностные отношения; сформируется способность осуществлять самоконтроль собственного поведения и негативных эмоциональных проявлений; появится желание разрешать конфликтные ситуации социально приемлемым способом; социальная компетентность, которая будет представлена умением эффективно реагировать на критические события в жизни; сформируется способность продуктивно справляться со стрессом, а так же разовьются навыки принятия решения в ситуациях эмоциональной нестабильности; повысится уровень психоэмоциональной устойчивости и жизнестойкости.

При этом следует отметить, что формируемые компетенции напрямую коррелируют с «эго-идентичностью» и «социальной идентичностью». К «эго-идентичности» мы относим: аксиологическую, рефлексивную и ресурсную компетенции, соответственно к «социальной идентичности» – коммуникативную и социальную компетентности.

Библиографический список:

1. Ворсина О.П., Дианова С.В., Чернигова Е.П. Вопросы диагностики и профилактики суицидального поведения детей и подростков // Методические рекомендации для врачей общесоматической сети, школьных психологов. Иркутск, 2015. 47 с.
2. Гордеева О.А. Психологический анализ становления идентичности у подростков // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2010. №3. С.116-119.
3. Закревская О.В. Методические рекомендации на основе обобщения лучших региональных практик по реализации мероприятий по профилактике суицидального поведения // Министерство образования и молодежной политики Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2020. 130 с.

4. Злоказов К.В. Современные модели развития идентичности личности (в контексте эриксоновской традиции) // Педагогическое образование в России. 2015. №11. С.99-108.
5. Методические рекомендации для педагогов-психологов и социальных педагогов образовательных организаций по проведению профилактической работы с несовершеннолетними, склонными к суицидальному поведению. М., 2018. 35 с.
6. Селиванова Е.А. Профилактика суицида у подростков: как уберечь ребенка от игр со смертью // Метеор-Сити. 2017. №3.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.

*Приходько Е. В., старший преподаватель
кафедры психологии
ekaterina0308@mail.ru*

*Туркова Т.В., студент
факультет психологии и педагогики*

*УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»
tanya.turkova.2001@mail.ru
г. Гомель, Республика Беларусь*

Сказкотерапия как коррекция детских страхов

Fairytale therapy as a correction of children's fears

Аннотация. В данной статье можно узнать, что собой представляет страх. Какие авторы рассматривали феномен страха и какими авторами были созданы различные классификации страхов. Можно будет узнать, что такое сказкотерапия и почему этот метод является одним из самых эффективных для коррекции страхов. Также проводилось эмпирическое исследование для того чтобы определить боящегося ребенка и какие у него страхи присутствуют и соответственно в этой статье можно будет ознакомиться с результатами этого исследования. И в завершении была разработана коррекционная программа, с целями и задачами, которой можно будет ознакомиться в данной статье.

Ключевые слова: коррекция, страх, сказкотерапия, сказка, программа, диагностика

Abstract. In this article, you can learn what fear is. Which authors considered the phenomenon of fear and which authors have created various classifications of fears. It

will be possible to find out what fairy tale therapy is and why this method is one of the most effective for correcting fears. An empirical study was also carried out in order to determine the fearful child and what fears he has, and accordingly, in this article it will be possible to familiarize yourself with the results of this study. And in the end, a correction program was developed, with the goals and objectives, which can be found in this article.

Keywords: correction, fear, fairy tale therapy, fairy tale, program, diagnostics

Феномен страха множество раз подвергался изучению и в отраслях психологии, и в отраслях педагогики как отечественными (А. И. Захаров, Панфилова М. А., Зеньковский В.В., Спиваковская А.С., Овчарова Р.В., Неймер Ю.Л. и др.), так и зарубежными (Д. Боулби, Томкинс С., Джемс У., Уотсон Дж. и др.) исследователями.

Страх принадлежит к фундаментальным эмоциям человека. Чувство страха обычно появляется спонтанно, помимо воли и может сопровождаться выраженным чувством волнения, беспокойства или даже ужаса. Причинами страха могут быть какие-то события, условия, ситуация, которые являются сигналом опасности для человека, но также это может быть, как и присутствие чего-то угрожающего или даже отсутствие того, что обеспечивает безопасность.

Страх – это эмоция, которая возникает в ситуациях угрозы или биологическому, или социальному существованию человека и также эта эмоция направлена на источник реальной или воображаемой опасности [1].

В психологических теориях выделяют несколько классификаций страхов, авторами которых являются: Ю.В. Щербатых, А.И. Захаров, А. Карвасарский, А.С. Зобов, Д.Б. Сэдок, Г.И. Каплан, Р.В. Овчарова и другие.

В последнее время вопросы диагностики и коррекции страхов приобрели большое значение из-за их довольно широкого распространения среди детей. И на данный момент остро встаёт необходимость комплексного подхода к решению проблемы коррекции детских страхов.

Одним из самых эффективных методов, который способствует коррекции страхов детей старшего дошкольного возраста является сказкотерапия. Можно выделить таких исследователей, как А. И. Захаров, В. С. Мухина, А. М. Прихожан и др., которые утверждали, что именно метод сказкотерапии помогает преодолевать детские страхи [2].

Сказкотерапия – это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем, переноса сказочных смыслов в реальность;

процесс объективизации проблемных ситуации, активизации потенциала личности, всестороннего образования и воспитания; терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности, нечто нереализованное, может материализоваться мечта, а главное, в ней появляется чувство защищенности и аромат тайны.

Сказка – средство приобщения ребенка к миру человеческих судеб, к истории; это «золотой ключик» к изменению окружающего, его творческому, созидательному преобразованию. Ребенок наполовину живет в воображаемом, нереальном мире, и не просто живет, а активно действует в нем, перестраивая его и себя. Именно из этой сокровищницы он черпает сведения о реальности, которой еще не знает, черты будущего, о котором еще не умеет задумываться [3, с. 42].

Актуальность метода сказкотерапии в том, что сказки – это естественная составляющая повседневной жизни детей. Ребёнок, находясь в сказке, взаимодействует со многими сказочными героями и, как в жизни, ищет пути решения проблем, которые встают перед ним.

Сказка побуждает ребенка сопереживать персонажам, в результате чего у него появляются новые представления о людях, предметах и явлениях окружающего мира, а также новый эмоциональный опыт.

Во время работы над сказкой ребенок может получить способы борьбы с собственными страхами и его эмоциональный мир может становится более ярким. Процесс сказкотерапии может позволить ребенку осознать свои проблемы, а также увидеть пути их решения. Воспринимая сказку, ребенок обычно сравнивает себя со сказочным героем, а это в свою очередь позволяет ему понять, что не только у него есть такие проблемы и переживания. Также сказка помогает найти пути решения возникших конфликтов, выход из различных сложных ситуаций. Все это может положительно влиять на коррекцию страхов детей старшего дошкольного возраста. Знакомство дошкольника со сказкой, инсценировка сюжета способствуют развитию творческих способностей ребенка, психических функций, помогает избавиться от страхов, тревожности и агрессии [2].

Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить, каким конкретно страхам они подвержены. Страхи, которые проявляются в поведении ребенка, отражают далеко не полную картину его внутренних, часто неотделимых от опасений страхов. Поэтому выяснить весь спектр страхов можно только специальным опросом при условии эмоционального контакта с ребенком, доверительных отношений и отсутствия конфликта [4].

Определить боящегося ребенка обычно бывает легко, если при этом учесть и напряженность в поведении, избегание источника угрозы и положительный ответ на вопрос о наличии страха. В последнем случае может присутствовать не столько сам страх, сколько опасения по поводу вероятности того или иного события.

Итак, для того чтобы определить боящегося ребенка и какие у него страхи присутствуют, мы провели эмпирическое исследование, в котором принимали участие 31 ребенок, которые являлись старшими дошкольниками и им было по 5-6 лет, из них 20 мальчиков и 11 девочек.

Для исследования страхов у детей старшего дошкольного возраста, были подобраны следующие психодиагностические методики:

- Методика А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках»;
- Проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи».

Цель данных методик: выявление и уточнение преобладающих видов страхов (страх темноты, смерти, медицинские страхи, одиночества и т. д.) у детей старше 3-х лет.

Итак, в ходе анализа по методике «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой, были получены следующие результаты: дети в этом возрасте наиболее подвержены таким страхам как: умереть; войны; того, что умрут родители; уколов; животных; пожара; огня; нападения; стихий; страшных снов; заболеть, неожиданных и резких звуков.

Также была проведена проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи» и в ходе анализа рисунков были получены результаты: большинство детей нарисовали «Сказочных персонажей»: пикачу, инопланетяне, зомби, приведения, монстры, кощей, шрек, мумия, Сиреноголовой, роботы, что составило 45,16% от общего числа детей; 19, 35% детей нарисовали животных (змеи, кошка, медведь, пауки); 9,68% детей нарисовали стихийные бедствия (водоворот, гроза, вулкан, гроза, черная дыра); 6,45% нарисовали транспортные средства (дорога, самолет); 3,23% детей нарисовали высоту, глубину, темноту, кровь, смерть, нападение, неожиданное падение.

Также можно отметить и то, что какие-то страхи преобладают у мальчиков, а какие-то у девочек.

У мальчиков преобладают такие страхи как: умереть; остаться одному; того, что умрут родители; каких-то детей; животных; транспорт; перед тем как заснуть; стихий; замкнутого пространства; огня; высоты; пожара; больших улиц; врачей; крови; войны; уколов; неожиданных и резких звуков; боли; опоздать в сад.

А у девочек преобладают такие: страх каких-то людей; темноты; сказочных персонажей; воды: глубины.

Дополнительно была выявлена зависимость уровней страха от пола детей с помощью проективной методики «Мои страхи». Выяснилось, что страх сказочных персонажей и у мальчиков, и у девочек практически поровну (мальчики – 45%, девочки – 45,45%); страх животных преобладает у девочек (девочки – 27,27%, мальчики – 15%); страх стихий преобладает у мальчиков (15%, у девочек – 0%); страх транспорта преобладает у мальчиков (10%, у девочек – 0%) и т.д.

Если сравнить количество страхов, которым подвержен ребёнок по методике «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой с возрастными нормами страхов по полу и возрасту у старших дошкольников А.И. Захарова, то можно увидеть, что из 31 человека количество страхов сверх нормы выявлено у 23, если рассматривать это в процентном содержании, то это 74,19% и только у 8 детей количество страхов соответствует норме – 25,81%.

Для детей с высоким уровнем страха характерно то, что они не боятся нападения, детей, мамы и папы, воды, детей, того, что мама и папа их накажут (у мальчиков), перед тем как заснуть (у девочек).

На основе полученных результатов, нами была составлена программа коррекционной работы по устранению страхов у детей старшего дошкольного возраста посредством метода сказкотерапии. Занятия проводились с одной группой детей, в которую входило 10 человек и мальчики и девочки. Возраст детей составляет 5-6 лет. Также нужно отметить, что в эту группу входили дети с высоким уровнем страха.

Программа включает в себя 9 занятий, которые проводятся 2 раза в неделю по 45 – 60 минут.

Цель программы – способствовать устранению страхов у детей старшего дошкольного возраста посредством сказкотерапии.

Задачи программы:

- развитие образного и креативного мышления, воображения;
- использование средств сказкотерапии, арт-терапии, игротерапии для коррекции страхов;
- снижение уровня тревожности;
- нейтрализовать страхи и эмоционально-отрицательные переживания у детей;
- повысить уверенность в себе.

Форма работы: групповая.

Методы и техники, которые использовались в программе:

- Игротерапия;
- Арт-терапия;
- Релаксация;
- Психодиагностика;
- психогимнастические упражнения.

В содержании программы занятий выделяются три блока, которые обеспечивают решение поставленных задач.

Первый блок – развлекательный, который включают как объединение детей, так и задания, которые будут направлены на создание безопасной и доброй обстановки.

Второй блок – коррекционно-направленный и обучающий, сюда входит и коррекция эмоциональных нарушений.

3 блок – развлекательный, обучающий, контрольный.

Если рассматривать контрольный этап, то он позволяет увидеть эффективность коррекционной работы, так как контроль осуществляется с использованием диагностического материала. Результаты этой диагностики будут фиксироваться и сравниваться.

Структура занятий

Ритуал приветствия – 5 минуты.

Разминка – 10 минут.

Коррекционно-развивающий этап – 30-40 минут

Подведение итогов – 5 минут.

Ритуал прощания – 2 минуты.

Ожидаемые результаты от проведения коррекционной программы:

- снижение интенсивности и количества страхов;
- повышение уверенности в себе;
- снижение тревожности;
- сформированные у детей положительные эмоциональные реакции в отношении себя.

Библиографический список:

1 Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Словарь. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

2 Бежаева Д.Н., Зинковенко О.А. Сказкотерапия как средство работы с детскими страхами у дошкольников // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 53-56.

3 Михальченко К. А. История развития и значение сказкотерапии как направления практической психологии // Психологические науки: теория и практика: материалы

Междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012. С. 42-45.

4 Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Питер, 2000. 400 с.

*Приходько Е.В., старший преподаватель
Журавенко И.И., студентка
кафедра психологии
УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»,
ekaterina0308@mail.ru
г. Гомель, Республика Беларусь*

Факторы, способствующие возникновению эмоционального выгорания у медицинских работников

Factors Contributing to Burnout in Healthcare Professionals

Аннотация. Проблема эмоционального выгорания медицинских работников, обусловленная его сложным характером, а также разнообразием факторов его провоцирующих, требует поиска новых исследовательских путей по выявлению причин, обуславливающих эмоциональное выгорание медицинских работников с целью их ликвидации. Существует предположение, что больший вклад в развитие эмоционального выгорания вносят психологические факторы работников, нежели их демографические характеристики, а также факторы рабочей среды. Личностные ресурсы могут стать фактором, сдерживающим формирование эмоционального выгорания. В настоящее время нет определенной и общепризнанной в науке точки зрения на факторы возникновения и протекания эмоционального выгорания.

Цель исследования: описать и систематизировать факторы, способствующие возникновению синдрома эмоционального выгорания среди медицинских работников. Научная новизна: проведена систематизация факторов, способствующих возникновению синдрома эмоционального выгорания среди медицинских работников. Практическая значимость исследования заключается в том, что систематизация теоретических данных может быть использована в рамках проведения психодиагностических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий, направленных на профилактику и

коррекцию эмоционального выгорания, а также в учебных курсах «Клиническая психология», «Социальная психология», «Психология труда», спецкурсах и спецпрактикумах на курсах повышения квалификации и со студентами медицинских заведений.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, факторы эмоционального выгорания, неэмоциональность, трудоголизм, ригидность

Abstract. The problem of emotional burnout of medical workers, due to its complex nature, as well as a variety of factors provoking it, requires the search for new research ways to identify the causes of emotional burnout of medical workers in order to eliminate them. There is a suggestion that psychological workers contribute more to the development of burnout than their demographic characteristics and factors of the work environment. Personal resources can be a factor holding back the formation of burnout. Currently, there is no definite and generally recognized point of view in science on the factors of the occurrence and course of emotional burnout.

Purpose of the study: to describe the factors contributing to the onset of burnout syndrome among healthcare workers with different levels of resilience. Scientific novelty: a systematization of factors contributing to the occurrence of burnout syndrome among medical workers with different levels of resilience has been carried out. The practical significance of the study lies in the fact that the systematization of theoretical data can be used in the framework of psychodiagnostic, psychoprophylactic and psychocorrectional measures aimed at preventing and correcting emotional burnout, as well as in the training courses "Clinical Psychology", "Social Psychology", "Psychology of Labor ", Special courses and special workshops in refresher courses and with students of medical institutions.

Keywords: emotional burnout, factors of emotional burnout, unemotionality, workaholism, rigidity

В современном мире значительно возрос интерес к проблеме психологического здоровья медицинских работников. В условиях пандемии новой коронавирусной инфекции системы здравоохранения всех стран, в том числе, и Республики Беларусь, испытывают значительные сложности. Рост заболеваемости спровоцировал необходимость глобальной реструктуризации медицинских учреждений с целью обеспечения помощи больным COVID-19, при этом медицинские работники вынуждены работать в условиях экстремальной нагрузки и повышенной угрозы заражения. Согласно отечественным и международным данным, высокий уровень нагрузки и угрозы

заражения значительно повышают риск эмоциональной дезадаптации, развития депрессии, тревоги, эмоционального дистресса, и как следствие, эмоционально выгорания [1]. При этом важно подчеркнуть, что, по мнению Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, И.В. Островской [2], синдром эмоционального выгорания наиболее характерен для представителей коммуникативных профессий (типа «человек – человек»), т.е. профессий, которые связаны с оказанием помощи другому человеку, испытывающему негативные переживания и оказавшемуся в критической ситуации.

В настоящее время нет определенной и общепризнанной в науке точки зрения на факторы возникновения и протекания эмоционального выгорания.

В.В. Бойко выделяет ряд внешних и внутренних факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание.

К внутренним факторам, обуславливающим эмоциональное выгорание, В.В. Бойко относит следующие факторы:

Склонность к эмоциональной ригидности: естественно, эмоциональное выгорание как средство психологической защиты возникает быстрее у тех, кто менее реактивен и восприимчив, более эмоционально сдержан. Например, формирование симптомов выгорания будет проходить медленнее у людей импульсивных, обладающих подвижными нервными процессами.

Интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности: данное психологическое явление возникает у людей с повышенной ответственностью за порученное дело, исполняемую роль. Часто встречаются случаи, когда по молодости, неопытности и, может быть, наивности, специалист, работающий с людьми, воспринимает все слишком эмоционально, отдается делу без остатка. Каждый стрессовый случай из практики оставляет глубокий след в душе.

Слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности: здесь имеется два аспекта. Во-первых, профессионал в сфере общения не считает для себя необходимым или почему-то не заинтересован проявлять соучастие и сопереживание субъекту своей деятельности. Соответствующее настроение стимулирует не только эмоциональное выгорание, но и его крайние формы – безразличие, равнодушие, душевную черствость. Во-вторых, человек не привык, не умеет, поощрять себя за сопереживание и соучастие, проявляемые по отношению к субъектам профессиональной деятельности.

Нравственные дефекты и дезориентация личности: возможно профессионал имел нравственный изъян еще до того, как стал работать с

людьми, или приобрел в процессе деятельности. Нравственный дефект обусловлен неспособностью включать во взаимодействие с деловыми партнерами такие моральные категории, как совесть, добродетель, добропорядочность, честность, уважение прав и достоинств другой личности [3, с. 115].

Т.В. Решетова выделяет следующие внутренние факторы, способствующие формированию эмоционального выгорания: неэмоциональность или неумение общаться; алексимития во всех проявлениях (невозможность высказать словами свои ощущения), всегда связано с тревогой; трудоголизм, когда происходит камуфлирование какой-либо проблемы работой (трудоголик чаще всего прикрывает темпом свою профессиональную несостоятельность); люди без ресурсов (социальные связи, родственные связи, любовь, профессиональная состоятельность, экономическая стабильность, цель, здоровье и т. д.) [4, с. 108].

По мнению С.А. Бабанова, наиболее тесная взаимосвязь отмечается между эмоциональным выгоранием и тревожностью и локусом контроля. Если человек большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя, объясняя их своим поведением, характером, способностями, то это показывает наличие у него внутреннего локуса контроля. Если же он имеет склонность приписывать ответственность за все внешним факторам, находя причины в других людях, в окружающей среде, в судьбе или случае, то это свидетельствует о наличии у него внешнего локуса контроля. Практически в большинстве работ этой тематики отмечается положительная корреляционная связь между внешним локусом контроля и составляющими выгорания.

О.В. Пенкер установлена связь между ролевой конфликтностью, ролевой неопределенностью и эмоциональным выгоранием. Работа в ситуации распределенной ответственности ограничивает развитие синдрома эмоционального сгорания, а при нечеткой или неравномерно распределенной ответственности за свои профессиональные действия этот фактор резко возрастает даже при существенно низкой рабочей нагрузке.

Однако одних внутренних предпосылок бывает недостаточно, чтобы вызвать эмоциональное выгорание. К этому должны подключиться внешние факторы, связанные с организацией работы и социально-культурные условия общества.

Группа организационных (внешних) факторов, куда включаются условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические

условия деятельности, является наиболее представительной в области исследований выгорания. Рассмотрим их более подробно.

Хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность: такая деятельность связана с интенсивным общением, точнее, с целенаправленным восприятием партнеров и воздействием на них.

Дестабилизирующая организация деятельности: основные ее признаки общеизвестны – нечеткая организация и планирование труда, недостаток оборудования, плохо структурированная и расплывчатая информация, наличие в ней «бюрократического шума» – мелких подробностей, противоречий, завышенные нормы контингента, с которым связана профессиональная деятельность.

Повышенная ответственность за исполняемые функции и операции: представители массовых профессий обычно работают в режиме внешнего и внутреннего контроля. На всех, кто работает с людьми и честно относится к своим обязанностям, лежит нравственная и юридическая ответственность за благополучие вверенных деловых партнеров – пациентов, учащихся, клиентов и т.д.

Неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности: она определяется двумя основными обстоятельствами – конфликтностью по вертикали, в системе «руководитель-подчиненный», и по горизонтали, в системе «коллега-коллега». Нервозная обстановка побуждает одних рассчитывать эмоции, а других – искать способы экономии психических ресурсов.

Психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения. В процессе профессиональной деятельности почти ежедневно попадает клиент или пациент, который портит вам нервы или «доводит до белого каления». Невольно специалист начинает упреждать подобные случаи и прибегать к экономии эмоциональных ресурсов, убеждая себя при помощи формулы: «не следует обращать внимание».

Профессиональная деятельность медицинского работника, независимо от разновидности исполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. Постоянные стрессовые ситуации, в которые попадает медицинский работник в процессе сложного социального взаимодействия с пациентом, постоянное проникновение в суть социальных проблем пациента, личная незащищенность и другие морально-

психологические факторы оказывают негативное воздействие на здоровье медицинского работника.

Специфика профессиональной деятельности медицинских работников заключается, по мнению Э.А. Соколовой, в том, что медицинским работникам приходится сталкиваться с недовольством населения, связанной с оказываемой им медицинской помощью. Работать многим медицинским работникам приходится в условиях дефицита времени для оказания помощи больным. Нередко по отношению к ним проявляется агрессия со стороны родственников и больных. Специфическими проблемами, связанными с профессиональной деятельностью, являются проблемы сочувствия больному, проблемы и переживания из-за снижения рейтинга медицинского работника в обществе, проблемы и переживания из-за невозможности оказать помощь в адекватном объеме, проблемы общения с пациентами и родственниками. В качестве психотравмирующих можно выделить воспринимаемые проблемы материальных и организационных трудностей и проблемы ухода за больным. К условно психотравмирующим – проблемы оказания неотложной помощи больным, которых медицинский работник воспринимает как своих близких людей, нуждающихся в помощи. Условия возникновения на основе этого фактора внутриличностного конфликта является неэффективность действий медицинского работника и гибель больного.

О.Н. Сеницына указывает, что подверженность медицинских работников эмоциональному выгоранию обусловлена необходимостью взаимодействия с людьми, что требует особых эмоциональных затрат. Также автор указывает, что медицинские работники обладают определенными личными склонностями, побудившими их выбрать подобную деятельность, т.е. для них характерна «клиент-центрированная» ориентация, что является основным источником, «предшественником» выгорания.

А.В. Балахонова, В.Г. Белов, Е.Д. Пятибрат, А.О. Пятибрат также указывают на то, что медицинские работники потенциально подверженные эмоциональному выгоранию ввиду специфики своей профессиональной деятельности, которая заключается в наличии эмоционально насыщенных и часто когнитивно-сложных межличностных контактов, что требует от них субъективного вклада в ежедневные профессиональные дела. Профессиональная деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность и множество факторов, вызывающих стресс, это и сожаление, угнетение из-за неправильного диагноза или ошибки в лечении, зависть к преуспевающим коллегам, разочарование в профессии и т. п.

Наиболее подвержены формированию эмоционального выгорания такие категории медицинских работников, которые осуществляют уход за тяжелыми больными с онкологическими заболеваниями, ВИЧ/СПИДом, в ожоговых и реанимационных отделениях. Сотрудники «тяжелых» отделений постоянно испытывают состояние хронического стресса в связи с негативными психическими переживаниями, интенсивными межличностными взаимодействиями, напряженностью и сложностью труда и др. А в результате постепенно формирующегося профессионального выгорания возникают психическая и физическая усталость, безразличие к работе, снижается качество оказания медицинской помощи, порождается негативное и даже циничное отношение к пациентам.

Таким образом, выделяется ряд внешних и внутренних факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание. К внутренним факторам, обуславливающим эмоциональное выгорание, относят: склонность к эмоциональной ригидности, интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности, неэмоциональность или неумение общаться; алексимития во всех проявлениях; трудоголизм, когда происходит камуфлирование какой-либо проблемы работой; люди без ресурсов (социальные связи, родственные связи, любовь, профессиональная состоятельность, экономическая стабильность, цель, здоровье и т. д.), тревожность и экстернальный локус контроля. К внешним факторам относятся: хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, дестабилизирующая организация деятельности, повышенная ответственность за исполняемые функции, неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, психологически трудный контингент.

Профессиональная деятельность медицинского работника, независимо от разновидности исполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом, что свидетельствует о том, что сама по себе профессиональная деятельность медицинского работника рассматривается в качестве фактора, способствующего развитию эмоционального выгорания.

Библиографический список:

1. Холмогорова А.Б., Петриков С.С., Суроегина А.Ю., Микита О.Ю., Рахманина А.А., Рой А.П. Профессиональное выгорание и его факторы у медицинских работников,

участвующих в оказании помощи больным Covid-19 на разных этапах пандемии // Russian Sklifosovsky Journal of Emergency Medical Care. 2020. № 3. С. 321-337.

2 Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях. СПб.: СПбГУ, 2000. С. 443 – 463

3 Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2009. 278 с.

4 Решетова Т.В., Мазурок В.А., Жигалова Т.Н. Эмоциональное выгорание, астения и депрессия у медицинских и социальных работников – ресурсы коррекции // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2012. № 3. С. 105 – 111.

Равина А.Г., студент

Крутолевич А.Н., к.псих.н., доцент

кафедра психологии

УО «Гомельского государственного университета им. Ф.Скорины»

allo4ka97@list.ru

г. Гомель, Республика Беларусь

Психолого-педагогические условия изучения самооценки и ее влияния на самовоспитание в подростковом возрасте

Psychological and pedagogical conditions for the study of self-esteem and its influence on self-education in adolescence

Аннотация. Основной проблемой данной статьи является рассмотрение формирования самооценки. Самооценка формируется путем сравнения себя с другими или путем сравнения уровня своих устремлений и результатов их деятельности. Самооценка является важным компонентом целостного самосознания человека и служит необходимым условием для того, чтобы человек строил гармоничные отношения с самим собой и с другими людьми, которые общаются и взаимодействуют.

Ключевые слова: самооценка, самовоспитание, завышенная самооценка, заниженная самооценка

Abstract. The main problem of this article is to consider the formation of self-esteem. Self-esteem is formed by comparing oneself with others or by comparing the level of one's aspirations and the results of their activities. Self-esteem is an important component of a person's holistic self-awareness and serves as a prerequisite for a

person to build harmonious relationships with himself and with other people who communicate and interact.

Keywords: self-esteem, self-education, overestimated self-esteem, low self-esteem

Самооценка – наиболее адекватная самооценка формируется непрерывно. Она гибка и проста в перемещении в соответствии с различными стандартами в различных сферах жизни. Поэтому всегда необходимо указывать, насколько конкретная возможность востребована и осуществима в конкретном регионе. Также важно не путать самооценку с оценкой общества. Часто общество прививает человеку внешнюю оценку, которая вообще не имеет к нему никакого отношения. Однако этот человек слишком склонен к коннотациям, неспособен или не желает работать со своей логикой, поэтому он, несомненно, воспринимает оценку извне как свою собственную независимо от изменений извне. Если нет стимула для такого изменения, откуда возьмутся изменения, даже если человек примет очень внешнюю оценку? Ведь внешняя социальная оценка иногда бывает очень безжалостной, и если человек не до конца пересмотрит себя, как правило, посторонний человек не будет в этом участвовать. Причем такое бывает, как с заниженной «оценкой извне», так и с завышенной. В первом случае человек свыкается с мыслью, что он – ничтожество, и все чаще говорит о «заниженной самооценке», нередко даже превращая это в своего рода психологический купон. И забывая о том, что самооценки тут опять же нету. Потому что вряд ли человек задумывается: а за что конкретно он себя так низко ценит, если это он ценит сам, а не внешний социум? Бывает, конечно, что людям опять же лень задуматься, у них уже все зацементировано на уровне подсознания [1].

То же самое относится и к завышенной самооценке. Внешнее общество (как правило, первая семья, родители, матери) оценивает такого человека более чем завышено, а иногда даже для удовлетворения собственных потребностей и повышения своей самооценки. Дети обычно чувствуют себя комфортно при такой переоценке и не пытаются что-либо вписать в эту оценку. Кроме того, иногда вы вообще не замечаете факта явной переоценки. Это именно потому, что у нас еще нет независимых критериев оценки или самосознания, и иногда нам не нужно развивать или использовать их. Если мать говорит: "Этот ребенок самый умный, самый сильный и самый красивый", это правильно, так о чем же вам беспокоиться?

Поэтому, отделяя самооценку от внешней социальной оценки, мы не должны забывать, что внешняя оценка всегда предвзята. По крайней мере, 1

общество, другое общество, невозможно удовлетворить всех, потому что есть рейтинг.

Недооценка собственной оценки, скорее всего, тем меньше социальной роли, которую человек на самом деле играет в жизни. Другими словами, чем меньше различных небольших областей, тем более значимо формировать самооценку каждой из них. Поэтому будет трудно ожидать достаточной самооценки от людей, которые склонны к самооценке только в определенной области. Особенно, если в этой конкретной области человек не очень успешен, потому что эта область не очень подходит для личных способностей и интересов человека. И можно сказать, что наиболее адекватная самооценка формируется там, где у вас достаточно пресловутого рационального эгоизма.

Самообразование начинается с самоуважения. Необходимо четко знать, какие качества вы должны развивать в себе. Самооценка формируется путем сравнения себя с другими или путем сравнения уровня своих устремлений и результатов их деятельности.

Обладая достаточной самооценкой, вы можете ставить правильные цели для саморазвития. Он формируется путем слушания от людей, которые вступают в контакт с семьей, учебными заведениями, праздниками и т.д. что они думают о себе и своих действиях и критически сравнивают их с другими. В результате такого контакта низкая самооценка заставляет субъекта находить непреодолимое препятствие для любого поведения. У меня нет уверенности в себе. Становится все труднее работать, общаться с коллегами и общаться с людьми [1].

Самооценка – это отношение индивида к самому себе, которое постепенно растет и начинает носить привычный характер. Это проявляется как одобрение или неодобрение, а также степень, в которой индивид может верить в свою ценность или значимость.

Самооценка – это личное суждение о собственной ценности, выраженное в индивидуальном отношении.

Самообразование было разработано физиологом Анохином. Основано на принципе заранее обдумывать действия и поступки, которые он намерен совершить в человеческом сознании, а также улучшения и усовершенствования для личного саморазвития. Когда формируется такая " программа разума", личность пробуждается к практическим действиям по ее реализации, и рождается стимул проявить усилия силы воли. Вышеприведенные положения позволяют нам более конкретно обозначить сущность и основные этапы процесса саморазвития.

Первый этап заключается в следующем. Если необходимо преодолеть недостатки своего характера или поведения, прежде всего, важно поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения, а иногда также эффективно указать приблизительные временные рамки. Для того чтобы твердо запомнить цель, эффективно произносить ее вслух в течение нескольких дней, надевать определенную самозащиту и мобилизовать волю для достижения цели.

На этапе 2 мы подробно разработаем программу саморазвития.

Не менее важным является освоение метода самообразования, который является 3-м этапом. Для системы этих методов обычно используются следующие:

- а) самоубеждение;
- б) самообязательство;
- в) самопринуждение;
- г) самоприказ;
- д) самокритика;
- е) мысленный перенос себя в положение другого человека (эмпатия);
- ж) самонаказание.

Однако самым важным этапом самообразования является самостоятельная практика по программе, которая имеет свои цели и очертания. Этот процесс принимает форму регулярного и непрерывного автоматического обучения. То есть осуществлять действия и добровольные усилия, которые в конечном итоге приводят к развитию и формированию соответствующих личностных характеристик и качеств [2]. Аутотренинг требует коррекции самоконтроля и активности для достижения поставленных целей, в результате чего поощряется позитивное саморазвитие и стимулируется личность к непрерывному проявлению воли.

Студенты начинают заниматься самообразованием, когда у них появляется способность анализировать и самооценить свои положительные черты и качества, а также развить внутреннее желание (потребность) для собственного роста и совершенствования. Обычно это происходит в период полового созревания. Следует также учитывать, что некоторые молодые люди и, в некоторых случаях, учащиеся старшего возраста, находящиеся в процессе самообразования, не в состоянии должным образом осуществлять самообразование, пытаясь подражать примерам опасных и предосудительных действий и поступков. Именно поэтому школе необходимо проводить особую работу по саморазвитию со своими учениками [3].

В этом смысле важно воспользоваться такими факторами, как пробуждение личности к саморазвитию.

1. Студенты стимулируются самообразованием стремлением общества к личностному росту и привлекательными социальными идеалами, нравственными моделями и примерами. Для этого необходимо осмысленно раскрыть предполагаемый внешний вид, качества и атрибуты человека в современном обществе. Каждый ученик должен стремиться иметь своего любимого персонажа. Жизнь и работа человека вдохновляют на подражание, саморазвитие и честолюбие.

2. Важным стимулом для саморазвития является желание быть признанным в коллективе, среди сверстников и одноклассников. Если такие устремления имеют здравую моральную направленность, их следует всячески поддерживать. Необходимо уважать позитивные действия и поступки студента, поощрять успех и создавать отношение, которое приветствует каждого члена команды. В то же время следует также обращать внимание на действия, которые задевают самооценку ученика, вызывают раздражение и отвращение.

3. Для повышения учебной мотивации студентов необходимо оказывать положительное влияние, создавая атмосферу конкуренции. Активное участие в учебной и внеклассной деятельности создает множество сцен мастерства, воображения и некоторого рода творчества, и все студенты действительно делают это. В таких обстоятельствах дети стараются закрепить успешный опыт, замечают недостатки и пытаются их преодолеть.

4. В социальной, нравственной, художественной и эстетической сферах положительные примеры, показанные сверстниками и учителями, играют важную роль в стимулировании самообразования. Это вещи, которые поощряют подражание и усиливают стремление к саморазвитию.

5. Поощряйте активное самосовершенствование и самообразование, здраво обсуждая моральные проблемы, обсуждая родственные связи и дисциплинарные нарушения со стороны некоторых студентов.

Эти факторы по-разному влияли на обучение старших школьников. Но, объединив их, вы можете обратиться ко всем студентам и пробудить в них желание и потребность работать самостоятельно.

Роль самооценки в самообразовании может быть как положительной, так и отрицательной. Обладая достаточной самооценкой, молодой человек может выбрать правильные личностные качества, которые он должен культивировать в себе. Не стоит недооценивать свои умственные и физические способности, и в то же время оценивать их правильно, не переоценивая. С помощью этого

нового образования старшеклассники могут выбрать интересующую их профессию, но это не потому, что оценки по этому предмету хорошие и легкие. Недостаточная и низкая самооценка дает хороший результат. Это не удивительно, ведь молодые люди относятся к себе более сурово, более настойчиво стараются улучшить свои качества и начинают искать свое место в жизни. С другой стороны, неадекватная чрезмерная эстетика имеет противоположный эффект по сравнению с адекватной и неадекватной недостаточной эстетикой [4].

Переоценка себя проявляется в преувеличении своих умственных способностей, и не только в этом. Старшеклассники готовятся к любой умственной работе, полагая, что они будут на высоте. То же самое можно сказать и об успехе в спорте или о том, чтобы быть признанным другими. Все это приводит к отсутствию самоутверждения. Молодые люди приходят к мысли, что у них нет недостатков, даже если они у них есть, они незначительны по сравнению с их достоинствами.

Таким образом, самооценка является важным компонентом целостного самосознания человека и служит необходимым условием для того, чтобы человек строил гармоничные отношения с самим собой и с другими людьми, которые общаются и взаимодействуют. Адекватная самооценка коррелирует с позитивным отношением к другим, способностью к самораскрытию и построением глубоких межличностных отношений [5].

Библиографический список:

- 1 Аллахвердян С.Р. Референтное общение как фактор развития адекватной самооценки личности (на материале подросткового возраста): автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 2005. 24 с.
- 2 Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. М.: Академический проект, 2011. 420 с.
- 3 Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 256 с.
- 4 Мандель Б.Р. Возрастная психология: учебное пособие. М.: Инфра-М, 2012. 350 с.
- 5 Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика. М: Институт психотерапии, 2000. 280 с.
- 6 Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. М.: Юрайт, 2012. 575 с.

Разуменко Е.С., студент
кафедры социальной и педагогической психологии
УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»
elenarazumenko17@mail.ru
г. Гомель, Республика Беларусь

Социальный интеллект как предиктор жизненной успешности

Social intelligence as a predictor of success in life

Аннотация. В статье рассматривается социальный интеллект как предиктор жизненной успешности. Данный феномен является способностью, которая определяет успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством. Проблема социального интеллекта привлекает в последнее время все большее внимание исследователей. Во-первых, социальный интеллект является важным практическим качеством, а также компонентом творчества в современном обществе. Во-вторых, проблема социального интеллекта оказывается важной теоретически и даже философски. На современном этапе социальный интеллект до сих пор не является экспериментально разработанной категорией. Данное понятие является важнейшим фактором и фундаментальным основанием для развития жизненной успешности.

Ключевые слова: социальный интеллект, жизненная успешность, успешность, жизненный успех, успех

Abstract. The article examines social intelligence as a predictor of success in life. This phenomenon is an ability that determines the success of communication and social adaptation. Social intelligence is a cognitive component of a person's communication skills and a professionally important quality. The problem of social intelligence has recently attracted more and more attention of researchers. First, social intelligence is an important practical quality as well as a component of creativity in modern society. Secondly, the problem of social intelligence turns out to be important theoretically and even philosophically. At the present stage, social intelligence is still not an experimentally developed category. This concept is the most important factor and fundamental basis for the development of life success.

Keywords: social intelligence, success in life, success, success in life, success

Ключевым конструктом этапов развития и становления индивида как личности является представления о жизненной успешности. Данный феномен определяет вектор развития личности, является обязательным условием постановки жизненных целей.

Как отмечает Н.В. Батурина: «С уверенностью можно сказать, что современное общество – общество достижений и, следовательно, потребность в успехе – одна из фундаментальных потребностей человека» [1, с. 18].

Понятия «жизненный успех» и «жизненная успешность» междисциплинарные: зарождение определения, сущности, механизмов и условий формирования представлений о жизненном успехе принадлежит философии, однако, в последние годы активно ведутся разработки и в других отраслях научного знания, в том числе и в психологии.

Исследователи пытаются наиболее четко обозначить феномены проявления успеха, успешности и ее составляющих, а также определить понятия, которые связаны с жизненной успешностью, выявить сущностные характеристики.

Проблема жизненной успешности в современной отечественной психологии приобретает все большую актуальность. Особое внимание исследователей занимают проблемы жизненного пути, мотивации достижения, самореализации личности (К.А. Абульханова-Славянская, Л.И. Анциферова, Р.А. Ахмеров, Л.Ф. Буралчук, Ф.Е. Василюк, В.Н. Дружинин).

В целом, жизненная успешность может быть рассмотрена с трех позиций:

1) объективная успешность жизни – это совокупность реальных достижений за какой-то период жизни, значимость которых соизмерима с социальными стандартами успешного человека и может быть оценена и суммирована другими людьми, даже незнакомыми лично с человеком;

2) объективно-субъективная жизненная успешность – это совокупность реальных достижений за какой-то достаточно протяженный период жизни, перечень которых выделяет и значимость которых оценивает и соизмеряет с жизненной успешностью других людей и социальными стандартами успешности сам человек;

3) субъективная жизненная успешность – это интегральная оценка успешности жизни человека без выделения конкретных событий и их оценки с точки зрения социальных стандартов успешности, а соизмеримая только с субъективными представлениями человека об успешности жизни.

Анализ современных источников позволяет определить жизненную

успешность как важнейший элемент формирования и развития индивида. Понятие отражает основные ценностные тенденции и устремления человека, являясь при этом регулятивом с огромнейшим ресурсным потенциалом.

Уникальным личностным качеством и одним из важнейших ресурсов жизненной успешности является социальный интеллект.

Разработка проблематики социального интеллекта идет с начала XX в. К зарубежным авторам, которые исследовали феномен социального интеллекта можно отнести Г. Айзенка, Г. Гарднерда, Дж. Гилфорда, Дж. Кильстрема, С. Космитского, Г. Олпорта, Р. Селмана, Р. Стернберга и др.

В Беларуси и России изучение формирования и развития социального интеллекта изучали Н.А. Аминов, М.И. Бобнева, В.Н. Дружинин, Ю.Н. Емельянов, М.Л. Кубышкина, Н.А. Кудрявцева, В.Н. Куницына, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, А.Л. Южанинова, В.В. Солодуха, Т.М. Недвецкая, А.П. Лобанов.

Термин «социальный интеллект» появился в психологии достаточно давно. В ранних работах психологов разработка социального интеллекта происходила в основном в рамках общих теорий интеллекта. Внимание психологов было сосредоточено на проблеме роли интеллекта в социальном взаимодействии.

В конце 90-х годов распространенным было утверждение, что для успешной реализации личности самое важное – способности эффективного взаимодействия с окружающими людьми: способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия.

На современном этапе социальный интеллект до сих пор не является экспериментально разработанной категорией. На это указывает С.С. Белова: «всем следует признать, к сожалению, отсутствие, как весомых современных теорий, так и масштабных эмпирических поисков в этой области» [2, с.109].

Как отмечает А.И. Савенков, с точки зрения разговорного языка использовать понятие «социальный интеллект» крайне неудачно. Это связано с тем, что термин «интеллект» большинством психологов относится к когнитивной сфере, а определение «социальный» относится к аффективной сфере и таким образом характеризует другие грани личностного развития. Однако, можно согласиться с данной терминологией и принять ее как условную, допустимую при создании новых терминов. Так, социальный

интеллект выступает как важнейший предиктор жизненной успешности. Данное понятие является важнейшим фактором и фундаментальным основанием для развития жизненной успешности.

При рассмотрении концепции социального интеллекта можно выделить два его фактора:

1. «Кристаллизованные социальные знания» – знания о хорошо знакомых социальных событиях.

2. «Социально когнитивная гибкость» – способность применения социальных знаний в новых социальных ситуациях.

Впервые проблема социального интеллекта как самостоятельной категории была сформулирована Э. Торндайком в 1920 году. Ему и принадлежит первая попытка дать определение понятию «социального интеллекта». Э. Торндайк определил его как способность понимать людей и управлять ими; поступать мудро в человеческих отношениях.

К всеобщему сожалению, это определение было настолько широким, что неизбежно предполагает различные интерпретации и трактовки. В последующем многие психологи пытались сформулировать более точное определение социального интеллекта.

После Э. Торндайка внес свой вклад в изучение данного понятия Г. Олпорт. Под социальным интеллектом он подразумевал особый социальный дар. Этот «социальный дар» обеспечивает гибкость в отношениях с людьми. Продуктом данного взаимодействия является социальное приспособление. Г. Олпорт первым обратил внимание на взаимодействие с людьми, выделив целый ряд личностных качеств, отражающий взаимодействие социальных способностей. Данный ряд качеств создан им для лучшего понимания других людей.

Особый интерес представляет, разработанная Дж. Гилфордом многофакторная модель интеллекта, в которой особая роль отводится социальному интеллекту. Данная модель представляет собой открытую систему, в которую входило около 120 элементов. На современном этапе в систему входит уже более 180 элементов. В своих работах он подчеркивает, что понимание других людей и самого себя имеет в значительной степени невербальный характер. Большое количество выделенных факторов является прекрасной базой для разработки методов, методик и программ для диагностики интеллекта.

Подход Дж. Гилфорда представляет собой редкий случай последовательного теоретизирования, встраивающего социальный интеллект в

систему интеллектуальных способностей.

В Беларуси описанием и объяснением значительны аспектов функционирования социального интеллекта занимается А.П. Лобанов. Автор, делает выводы о том, что социальный интеллект согласуется с концепцией множественного интеллекта и представляет собой автономное образование по отношению к парциальным способностям эмоционального интеллекта.

Интересной является также мысль белорусского психолога В.В. Солодухи, которая определяет социальный интеллект как:

- личностное образование, которое формируется под влиянием личностных свойств, и его развитие предполагает влияние факторов окружающей среды, а также наличие личностных качеств, способствующих или препятствующих приобретению социального опыта;

- согласованную группу ментальных способностей, которая обладает когнитивными и поведенческими аспектами [3, с. 27-28].

Автор убежден, что социальный интеллект необходимо рассматривать в качестве когнитивной основы социальной и коммуникативной компетентностей.

Таким образом, суммируя различные подходы к пониманию социального интеллекта можно заключить, что данный феномен является способностью, которая определяет успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов. Также он обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций. Этот феномен является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и профессионально важным качеством. Иначе говоря, высокий уровень развития социального интеллекта способствует достижению личностью успеха.

Социальный интеллект как предиктор жизненной успешности является социально значимой темой в психологической науке. Развитие данного феномена лежит в основе успешного социального взаимодействия. Также социальный интеллект определяет готовность человека творчески работать в команде, быть лидером группы, обеспечивает то, что можно назвать социальной компетентностью.

Эффективными методами повышения уровня социального интеллекта многие авторы считают тренинги, фильмотерапию, анализ видеосюжетов, проигрывание проблемных ситуаций, техники эмпатийного слушания,

упражнения на развития невербальных средств общения, а также сюжетно-ролевые игры.

Библиографический список:

1 Батурина Н.В., Черняева Ю.Е. Соотношение успеха, жизненной успешности и личностного благополучия // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. №4. С. 18-23.

2 Белова С.С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: теория, измерение, исследование. 2007. №1. С. 109-118.

3 Солодуха В.В. Соотношение понятий "социальный интеллект", "социальная компетентность" и "коммуникативная компетентность" // Вестник БГПУ. 2013. №1. С. 24-28.

*Репенко М.С., магистрант
Устинова Н.В., канд. психол. наук, доцент
кафедры психологии
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
mari_r8@mail.ru
г. Донецк, Донецкая Народная Республика*

**Особенности динамики тревожности и самооценки подростков,
обучающихся в условиях дистанционного обучения**

**Features of the dynamics of anxiety and self-esteem of adolescents
studying in conditions of distance learning**

Аннотация. В статье показана динамика уровней тревожности и самооценки подростков в условиях очного и дистанционного обучения, выявлены особенности проявления тревожности и самооценки у подростков в условиях дистанционного и после дистанционного периодов обучения. Установлено, что существуют различия в особенностях проявления тревожности и самооценки у подростков в условиях дистанционного обучения в сравнении с очным обучением. Результаты исследования могут применяться для улучшения организации дистанционного обучения.

Ключевые слова: подростки, тревожность, самооценка, дистанционное обучение.

Abstract. The article shows the dynamics of the levels of anxiety and self-esteem of adolescents in the conditions of full-time and distance learning, revealed the features

of the manifestation of anxiety and self-esteem in adolescents in the conditions of distance and after distance learning periods. It was found that there are differences in the characteristics of the manifestation of anxiety and self-esteem in adolescents in the conditions of distance learning in comparison with full-time education. The research results can be used to improve the organization of distance learning.

Keywords: adolescents, anxiety, self-esteem, distance learning.

Одними из наиболее актуальных проблем в современной психологии являются вопросы тревожности и самооценки, занимающие особое место в современном образовательном процессе. Многие исследователи отмечают, что частыми причинами возникновения подростковой тревожности являются: трудности в школе, большие учебные нагрузки и сложность изучаемого материала. С приобретением устойчивой формы, состояние тревожности приводит к снижению самооценки, и, следовательно, к снижению учебной продуктивности, конфликтам с учителями и родителями.

Высокая степень риска сочетания повышенной тревожности и сниженной самооценки характерна для школьников подросткового возраста из-за особенностей данного возраста, личностной нестабильности, связанной с бурным ростом самосознания. Так, к росту неадекватности самооценки, к излишней самоуверенности или, наоборот, к росту тревожности и пессимизма, может приводить характерное для периода перехода в подростничество «вытягивание» временной перспективы в сторону отдаленного будущего.

В современных условиях поток информации постоянно возрастает и знания стремительно обновляются. Переход на дистанционное обучение, представляющее собой новый формат получения знаний и их оценивания, является резкой сменой информационной среды и способен привести к повышению напряжения, трансформациям в социальных коммуникациях, росту тревожности, повлиять на самооценку и самосознание.

Следовательно, чрезвычайно актуальным является исследование тревожности и самооценки подростков в период дистанционного обучения.

В процессе исследования нами была выдвинута гипотеза, что существуют различия в особенностях проявления тревожности и самооценки у подростков в условиях дистанционного обучения в сравнении с очным обучением.

Опираясь на периодизацию Д.Б. Эльконина, нами было проведено эмпирическое исследование уровня тревожности и самооценки у младших и старших подростков. Общий объем выборки составил 47 человек: 26 мальчиков

и 21 девочка в возрасте 13 – 17 лет, из них младших подростков – 32 человека, старших – 15 человек.

Исследование тревожности и самооценки проводилось на протяжении 2019-2021 годов. Данные за 2019 и 2021 года были получены в период очного обучения, за 2020 год – в период дистанционного обучения.

Для проведения исследования нами были использованы: шкала личностной тревожности для учащихся А.М.Прихожан; тест школьной тревожности Б.Н. Филлипса; тест-опросник «Определение уровня самооценки» (С.В.Ковалев); исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан. С целью выявления статистической значимости полученных различий использовался t-критерий Стьюдента.

В результате диагностики по шкале личностной тревожности для учащихся А.М.Прихожан, было выявлено, что за весь исследуемый период среднегрупповые значения по всем видам тревожности соответствуют нормальному уровню тревожности, необходимому для адаптации и продуктивной деятельности.

По показателю школьной тревожности за период 2019-2020 наблюдается рост среднегруппового значения (с 9,28 до 11,98 баллов), что свидетельствует о повышении степени возникновения чувства тревоги в различных школьных ситуациях, что может быть связано с непривычными для учащихся условиями обучения; за период 2020-2021 – снижение (с 11,98 до 9,57 баллов), что может быть связано с возвратом к привычным школьным условиям обучения.

По показателю самооценочной тревожности за период 2019-2020 наблюдается рост среднегруппового значения (с 10,06 до 12,02 баллов), что свидетельствует о повышении уровня тревоги, вызванной оценкой своих возможностей по сравнению со сверстниками, что может быть связано с изменившимися условиями взаимодействия с другими людьми, вследствие чего возможны изменения в оценке самого себя; за период 2020-2021 – снижение (с 12,02 до 11,15 баллов), что может быть связано с возвратом к привычным формам взаимодействия с другими людьми.

По показателю межличностной тревожности наблюдается рост среднегруппового значения за периоды 2019-2020 (с 9,7 до 10,7 баллов) и 2020-2021 (с 10,7 до 10,89 баллов). Это свидетельствует о повышении во время и после дистанционного обучения уровня тревоги при общении с учителями, одноклассниками и другими людьми, что может быть связано с уменьшением контактов с людьми и изменившимися условиями взаимодействия с ними во время дистанционного обучения.

По показателю магической тревожности за период 2019-2020 наблюдается рост среднегруппового значения (с 6,11 до 8,32 баллов), что свидетельствует о повышении уровня тревожных состояний, имеющих личностный характер, боязни потусторонних существ, что может быть вызвано эпидемиологической обстановкой в мире и ростом уровня напряжения в семье; за период 2020-2021 – снижение (с 8,32 до 5,53 баллов), что может быть связано с улучшением эпидемиологической обстановки и адаптацией к ней.

По показателю общей тревожности за период 2019-2020 наблюдается рост среднегруппового значения (с 35,15 до 43,02 баллов), что свидетельствует о повышении общего уровня развития тревожных состояний, что может быть связано с переходом на дистанционную форму обучения, непривычную для учащихся; за период 2020-2021 – снижение (с 43,02 до 37,15 баллов), что может быть связано с возвратом к привычным условиям жизни и обучения.

В результате диагностики по тесту школьной тревожности Б.Н.Филлипса, было выявлено, что за весь исследуемый период все среднегрупповые значения соответствуют нормальному уровню тревожности.

По фактору «переживание социального стресса» за период 2019-2020 наблюдается снижение среднегруппового значения (с 35% до 32%), что свидетельствует о снижении уровня напряжения эмоционального состояния, на фоне которого развиваются социальные контакты, что может быть связано с уменьшением социальных контактов с людьми из-за перехода на дистанционную форму обучения; за период 2020-2021 – значение остается прежним, что может быть связано с сохранением режима соблюдения социальной дистанции, что могло повлиять на уменьшение контактов подростков с другими людьми.

По фактору «фрустрация потребности в достижении успеха» за период 2019-2020 наблюдается снижение среднегруппового значения (с 38% до 36%), что свидетельствует о снижении неблагоприятного психического фона, не позволяющего учащемуся развивать свои потребности в успехе, что может быть связано с переходом к более комфортной домашней среде обучения; за период 2020-2021 – рост (с 36% до 41%), что может быть связано с возвращением к школьной среде обучения.

По фактору «страх самовыражения» наблюдается рост среднегруппового значения за периоды 2019-2020 (с 29% до 35%) и 2020-2021 (с 35% до 46%). Это свидетельствует о росте во время и после дистанционного обучения уровня негативных эмоциональных переживаний ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, что может быть

связано с особенностями подросткового возраста. К тому же, нестабильная и неизвестная ситуация с дистанционным обучением могла послужить триггером к возникновению противоречий в самовосприятии подростков.

По фактору «страх ситуации проверки знаний» наблюдается снижение среднегруппового значения за периоды 2019-2020 (с 42% до 39%) и 2020-2021 (с 39% до 38%). Это свидетельствует о снижении в период дистанционного обучения уровня тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений и возможностей, что может быть связано с отсутствием ситуаций проверки знаний во время уроков, перед все классом.

По фактору «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» за период 2019-2020 наблюдается снижение среднегруппового значения (с 48% до 46%), что свидетельствует о снижении уровня ориентации на значимость других в оценке своих результатов, что может быть связано с уменьшением социальных контактов с другими людьми; за период 2020-2021 – рост (с 46% до 47%), что может быть связано с возобновлением социальных контактов.

По фактору «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» за период 2019-2020 наблюдается рост среднегруппового значения (с 17% до 24%), что свидетельствует о снижении приспособляемости к ситуациям стрессогенного характера, что может быть связано с состоянием неожиданности дистанционного обучения и неблагоприятной эпидемиологической обстановкой в мире; за период 2020-2021 – снижение (с 24% до 22%), что может быть связано с адаптацией к окружающей обстановке.

По фактору «проблемы и страхи в отношениях с учителями» за период 2019-2020 наблюдается снижение среднегруппового значения (с 45% до 44%), что свидетельствует о снижении общего негативного эмоционального фона отношений с взрослыми в школе, снижающего успешность обучения подростка, что может быть связано с уменьшением личных контактов с учителями; за период 2020-2021 – значение остается прежним.

По фактору «общая тревожность в школе» за период 2019-2020 наблюдается снижение среднегруппового значения (с 32% до 31%), что свидетельствует о снижении общего негативного эмоционального состояния, связанного с различными формами включения подростка в жизнь школы, что может быть связано с переходом к дистанционной форме обучения, исключая нахождение подростков в школьных условиях; за период 2020-2021 – рост (с 31% до 35%), что может быть связано с возвращением к школьным условиям обучения.

В результате диагностики по тесту-опроснику «Определение уровня самооценки» (С.В.Ковалев), было выявлено, что за весь исследуемый период среднегрупповое значение соответствует среднему уровню самооценки.

За период 2019-2020 наблюдается рост среднегруппового значения на 2,5 балла, что свидетельствует о росте уровня самооценки, что может быть связано с ростом личного удовлетворения из-за полученного опыта во время дистанционного обучения и успешно пройденной адаптации; за период 2020-2021 – снижение на 0,8 балла, что может быть связано со сложностями реадаптации к прежним школьным условиям.

В результате диагностики по методике исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М.Прихожан, было выявлено, что за весь исследуемый период наибольшему количеству учащихся (64% в 2019 году; 70% в 2020 году; 60% в 2021 году) свойственен адекватный уровень самооценки.

Среднегрупповое значение уровня самооценки за период 2019-2020 снизилось по всем шкалам, за исключением шкалы «ум»; за период 2020-2021 снизилось по шкалам «ум», «авторитет у сверстников», «внешность», среднее, выросло по шкалам «характер», «способности», «уверенность в себе». Подобное несоответствие изменений уровней самооценки по разным шкалам может быть связано с ростом личного удовлетворения из-за полученного опыта во время дистанционного обучения, и, в то же время, со сложностями адаптации к новым условиям обучения. Также данные показатели могут быть обусловлены неустойчивостью характеристик, свойственных подростковому возрасту.

В результате проведенного статистического анализа данных было выявлено, что наиболее значимые изменения во время дистанционного периода обучения наблюдались по школьной ($t=2,8$; $p\leq 0,01$), самооценочной ($t=2,2$; $p\leq 0,05$), магической ($t=2$; $p\leq 0,05$) и общей ($t=2,5$; $p\leq 0,05$) тревожности, в после дистанционный период – по магической ($t=2,7$; $p\leq 0,01$) и школьной ($t=2,5$; $p\leq 0,05$) тревожности, факторам «фрустрация потребности в достижении успеха» ($t=2,7$; $p\leq 0,01$) и «страх самовыражения» ($t=2,1$; $p\leq 0,05$).

Проведенный анализ показал, что существуют различия в особенностях проявления тревожности и самооценки у подростков в условиях дистанционного обучения в сравнении с очным обучением, что полностью подтверждает гипотезу исследования. Результаты данного исследования могут применяться психологами, учителями, студентами для изучения особенностей тревожности и самооценки у подростков в условиях дистанционного обучения и для улучшения организации дистанционного обучения.

Русинова Ю. А., студент
психолого-педагогический факультет
Карандаева Т. А., канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
rusinova.y00@gmail.com
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация

**Использование информационно-коммуникационных технологий
в коррекции дисграфии у младших школьников с нарушением слуха**

**The use of information and communication technologies in the correction
of dysgraphia in younger schoolchildren with hearing impairment**

Аннотация. Статья посвящена использованию информационно-коммуникационных технологий в коррекции дисграфии у детей младшего школьного возраста. Статья содержит анализ научной и методической литературы по проблеме, а также основные методы, способствующие выявлению данного нарушения у учащихся. Представлены результаты диагностики письменной речи младших школьников с нарушением слуха. В статье рассматриваются преимущества использования информационно-коммуникационных технологий и правила их применения.

Ключевые слова: дисграфия, младшие школьники, письменная речь, нарушение слуха, диагностика, коррекция, информационно-коммуникационные технологии.

Abstract. The article is devoted to the use of information and computer technologies for the correction of dysgraphia in children of primary school age. The article contains an analysis of scientific and methodological literature on the problem, as well as the main methods that contribute to the identification of this disorder in students. The results of diagnostics of written speech of younger schoolchildren with hearing impairment are presented. The article discusses the advantages of using information and communication technologies and the rules for their application.

Keywords: dysgraphia, primary school children, writing, hearing impairment, diagnostics, correction, information and communication technologies.

Информационно-коммуникационные технологии являются неотъемлемой частью коррекционно-образовательного процесса. Внедрение таких технологий

представляет собой новый этап в процессе обучения. Информационно-коммуникационные технологии способствуют коррекционно-развивающей работе с детьми, в консультативно-просветительской работе с родителями и коллегами, ведению документации, в работе в социальных сетях, для организации профессиональной деятельности.

Занятия по коррекции дисграфии с использованием информационно-коммуникационных технологий актуальны, их любят дети. Занятия с применением информационно-коммуникационных технологий являются стимулом для развития детей и эффективным средством коррекционного воздействия, такие занятия помогают преодолевать речевые нарушения, а также способствуют формированию коммуникативных особенностей детей.

В настоящее время «проблема воспитания и обучения детей с недостатками слуха остается актуальной как в нашей стране, так и за рубежом. Нарушение слуха у детей препятствует их нормальному речевому развитию. Поэтому перед специалистами встает вопрос как правильно в процессе обучения сформировать у слабослышащих детей устную и письменную речь, имеющую свои специфические особенности»[4, с. 254].

Существуют различные подходы к определению дисграфии, различия касаются симптоматики и механизмов данного нарушения, общим во всех определениях является то, что дисграфия – это нарушение процесса письма.

В «Психологическом словаре» под дисграфией понимается «нарушение процесса письма, проявляющееся в повторяющихся, стойких ошибках, которые обусловлены несформированной высшей психической деятельностью, участвующей в процессе письма»[1].

Л. С. Волкова определяет дисграфию как «частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в нестойкости оптико-пространственного образа буквы, в смещениях или пропусках букв, в искажениях звуко-слогового состава слова и структуры предложений»[2].

Возникновение множества классификаций дисграфии обусловлено сложностью рассматриваемой проблемы, вариативностью патогенетических факторов и механизмов данного нарушения.

Нами было проведено исследование особенностей письменной речи у младших школьников с нарушением слуха. Экспериментальной базой исследования послужила ГБОУ Республики Марий Эл «Семеновская школа-интернат». В эксперименте приняли участие 10 учащихся 2А класса.

Методика обследования письма младших школьников Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой была использована нами для проведения обследования детей.

Методика ориентирована на выявление у младших школьников специфических нарушений письма. Обследование состоит из трех частей: диктант, списывание с печатного и рукописного текста.

По результатам исследования можно сделать вывод, что для детей с нарушениями слуха наибольшую трудность представляют диктанты, так как они связаны с работой слухового анализатора. По результатам исследования, представленного на Рисунке 1 и Рисунке 2 можно сделать вывод.



Рисунок 1. Результаты выполнения задания «Списывание (с печатного текста)»



Рисунок 2. Результаты выполнения задания «Списывание (с рукописного текста)»

Количество ошибок, связанных с заменами и смешениями букв, больше всех остальных. В группе слабослышащих младших школьников преобладают артикуляторно-акустическая дисграфия и моторная дисграфия, у части обучающихся наблюдались признаки дисграфии, которые связаны с нарушением языкового анализа и синтеза. По результатам констатирующего этапа эксперимента видно, что необходимо проводить работу, направленную на коррекцию нарушений письменной речи у детей данной группы, задействуя сохранный зрительный анализатор, стало быть, используя информационно-коммуникационные технологии.

На формирующем этапе эксперимента были разработаны занятия, основанные на применении информационно-коммуникационных технологий и направленные на коррекцию специфических ошибок письма по следующим направлениям:

- развитие фонематического слуха;
- формирование правильного звукопроизношения;
- развитие зрительного внимания, памяти, логического мышления;
- развитие навыков языкового анализа и синтеза;
- развитие мелкой моторики.

Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекции дисграфии у младших школьников с нарушением слуха способствует эффективности коррекционно-образовательного процесса. В сравнении с традиционными формами обучения младших школьников с нарушениями слуха информационно-коммуникационные технологии имеют ряд преимуществ. Представление информации в игровой форме с использованием информационно-коммуникационных технологий привлекает внимание детей и вызывает заинтересованность к занятиям, повышает познавательный интерес. Информационно-коммуникационные технологии передают информацию через текст, звук и видео, что позволяет детям легче понимать сложный материал, а преподавателю – проводить занятия более ярко и динамично. Применение информационно-коммуникационных технологий дает возможность индивидуального обучения, ребенок становится более уверенным в своих силах, создается ситуация успеха для каждого ученика.

Использование информационно-коммуникационных технологий не должно противоречить использованию здоровье-сберегающих технологий в коррекционной работе учителя-логопеда. Во время занятий обязательно проводятся зрительные гимнастики (до и /или после занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий) и физкультминутки. Если у

ребенка имеются невротические расстройства, нарушения зрения и судорожные реакции, то следует посоветоваться со специалистами. Использование информационно-коммуникационных технологий применяется не более 10-15 минут, 2-3 раза в неделю с учетом индивидуальных особенностей, психофизического состояния ребенка и наличия заболеваний.

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий в коррекции дисграфии у младших школьников с нарушением слуха дает положительные результаты. Постоянное совершенствование информационно-коммуникационных технологий предоставляет нам новые возможности для коррекции и развития речевых и познавательных способностей детей.

Библиографический список:

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2003. 666 с.
2. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.заведений / под ред. Л.С. Волковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 703 с.
3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. М.: Сфера: В. Секачев, 2008. 125 с.
4. Русинова Ю.А, Карандаева Т. А. Особенности письменной речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник научных статей по материалам XI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Йошкар-Ола: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2021. С. 254-258.

*Скрипкина А.Н., студентка
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
Skripkina.2019@mail.ru
г. Липецк, Российская Федерация*

**Проблемы семейного воспитания
в развитии российского начального образования**

**Problems of family education and their role in the development
of modern Russian primary education**

Аннотация. В статье рассмотрены такие проблемы семейного воспитания как трансформация нерешенных психологических проблем родителей на своих

детей, использование «родительских директивов» и их влияние на психику ребенка. По мнению авторов, в настоящее время необходимо немедленное решение данных проблем воспитания детей в семье, так как семейное воспитание тесно связано с современным российским начальным образованием.

Ключевые слова: семья, проблемы семейного воспитания, начальное образование, ребёнок, родители.

Annotation. The article deals with such problems of family education as the transformation of unresolved psychological problems of parents on their children, the use of "parental directives" and their impact on the child's psyche. According to the authors, at present it is necessary to immediately solve these problems of raising children in the family, since family education is closely connected with modern Russian primary education.

Keywords: family, problems of family education, primary education, child, parents.

На современном этапе начальное образование в России претерпевает серьёзные изменения. Эти преобразования носят позитивный характер. В 2011 году в Российскую систему начального образования был введен Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Данный стандарт определил совершенно другой подход к обучению младших школьников – деятельностный подход. По ФГОС НОО начальная школа была обязана уйти от привычных знаний, умений, навыков и прийти к универсальным учебным действиям [1]. По мимо этого Российские младшие школьники принимает активное участие в международных сравнительных исследованиях, таких как PISA, TIMSS и другие. Всё это говорит о том, что начальная школа в России идет в ногу с мировым уровнем развития образования. Но с другой стороны, на данном этапе первая ступень образования имеет и множество серьезных проблем, основной из которых является кризис семьи, что влечет за собой кризис семейного воспитания.

Актуальность данной статьи заключается в том, что на современном этапе необходимо определить основные проблемы семейного воспитания детей для нахождения путей их решения. Ведь для достижения высоких результатов начального образования в России важна тесная связь семейного воспитания и обучения в школе.

Многие ученые в своих трудах разрабатывали проблему семейного воспитания. Этим занимались следующие исследователи: Р. Бендлер, Э. Бернэ,

Т.П.Гаврилова, Р.М. Гулдинг, А.В. Мудрик, Н.И. Новиков, Н.Я.Соловьев, В.А.Сыченко.

Рассмотрим толкование понятия «семья». «Семья – это малая социальная группа, основанная на брачном союзе и кровной родстве, члены которой связана общностью быта, взаимной помощью, моральной ответственностью, в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой», - такое определение дает А.В. Мудрик [2].

В настоящее время семья переживает немало проблем. Это и слабая социальная защищённость, и материальные трудности, которые испытывает семья. Всё это приводит к уменьшению рождаемости в России. В связи с этим сформировался новый тип семьи – бездетная.

Семью можно классифицировать по многим признакам. По типу проживания она подразделяется на патрилокальную, матрилокальную, неолокальную и унилокальную. Патрилокальная семья – это семья, которая проживает с семьёй мужа или по соседству с ней. Матрилокальная семья – это семья, проживающая с семьёй жены. Неолокальная семья живет отдельно от всех. Самый распространенный тип семейных отношений в настоящее время это уникальный тип. При данном типе муж с женой живут там, где есть возможность совместного проживания, часто снимают жильё в наём.

С точки зрения А.Г.Харчева – советского социолога, первостепенная функция семьи - репродуктивная функция. Репродуктивная функция заключается в рождении детей. Но нельзя сказать, что семья должна только родить ребёнка. В обязанности родителей входит забота о психическом, физическом, духовном и нравственном развитии своего ребёнка. Они должны нести ответственность за его воспитание и развитие. Как отмечают социологи, в настоящее время рождаемость падает.

В современном обществе помимо падения рождаемости увеличивается количество разведенных пар. Н.Я.Соловьев, В.А.Сыченко и другие в своих трудах утверждают, что развод пагубно отражается на психике ребёнка. Они доказывают отрицательные последствия разводов: ухудшение воспитания детей, увеличение случаев их психических заболеваний, алкоголизм родителей, разрушение кровнородственных связей, ухудшение материального положения, дисгармония воспроизводства населения.

Т.П.Гаврилова также изучала влияние разводов на детей. Она доказывает, что нарушение контактов ребёнка с мамой и папой приводит к его

острым переживаниям. Распад семьи для ребёнка – это разрушение привычного семейного устройства, взаимоотношений между родителем и ребёнком. Развод ставит его в новые условия и ему приходится перестраивать свои взаимоотношения с каждым из родителей. Дети в возрасте от 2 до 3 лет весьма остро воспринимают развод, они начинают часто плакать, бывают агрессивны. Ухудшается память ребёнка, его внимание. Часто нарушается режим сна. Многие исследователи доказывают, что психика ребёнка тесно связана с непосредственным общением его с обоими родителями. Распад семьи заставляет ребёнка чувствовать себя одиноким, у него возникает чувство неполноценности.

Часто у родителей существуют свои нерешенные психологические проблемы, которые они трансформируют на собственных детей. Как итог, эти проблемы проявляются у детей в углублённом виде. Скрытым формам программирования развития детей в семье уделяется большое внимание в работах представителей транзактного анализа – Э. Бернэ и Р.М. Гулдинг, что использует в своём труде Н.И. Новиков.

Родители, часто не задумываясь, бросаются словами, которые пагубно отражаются на их детях. Например, в детстве ребёнку часто говорили, что он: «тюфяк, разгильдяй, оболтус», в итоге он начинает в это верить. Но для начала внутри ребёнка появляются противоречия между чувством того, что он не такой уж и плохой, так как он пытается угодить своей семье и чувством того, что, несмотря на все его усилия, родители не замечают этого, потому что им нужно подогнать дитя под свои рамки. В результате у ребёнка возникает стрессовая ситуация, выход из которой он часто не может найти. Существует два выхода из данной ситуации. Первый вариант заключается в том, что ребёнок подстраивается под требования семьи, при этом скрывает свои качества личности. Второе решение заключается в протесте родителям, что порождает постоянные конфликты в семье. Все два способа действий неблагоприятно влияют на психику ребёнка. Как итог, возникновение неврозов, психических заболеваний, что сопровождает ребёнка всю его дальнейшую жизнь.

К сожалению, лишь малой части родителей удастся не использовать директивы. На практике большинство родителей не имеют ни педагогической, ни психологической подготовки, поэтому им сложно отказаться от директив, многие даже не подозревают об их существовании.

Подводя итоги выше сказанному следует отметить, что современное семейное воспитание имеет ряд серьезных проблем, которые требуют

немедленного решения, ведь качество начального образования в России тесно связано с тем каким ребёнок выходит из семьи.

Библиографический список:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 13.03.2020).
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.

*Смирнова Е.М., педагог-психолог
ГБПОУ РМЭ «Строительно-промышленный техникум»
lena-smirnova2@yandex.ru
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

**Взаимодействие семьи и техникума как основополагающая
профилактики социально опасного поведения обучающихся**

**Interaction of family and college as a fundamental prevention
of socially dangerous behavior of students**

Аннотация. В статье рассматривается проблема социально опасного поведения обучающихся и акцентируется внимание на необходимости привлечения родителей (законных представителей) для профилактики негативных явлений в молодежной среде.

Ключевые слова: семья, родители, профилактика, социально опасное поведение, студенты.

Abstract. The article deals with the problem of socially dangerous behavior of students and focuses on the need to involve parents (legal representatives) for the prevention of negative phenomena in the youth environment.

Keywords: family, parents, prevention, socially dangerous behavior, students.

По данным МВД Республики Марий Эл за последние 9 месяцев 2021 года на диспансерном наблюдении с диагнозом «употребление наркотических веществ с вредными последствиями» зарегистрировано 964 человека (из них в городе Йошкар-Ола – 564 человека, в городе Волжск – 134 человек, в городе

Козьмодемьянск – 36 человек). По сравнению с аналогичным периодом 2020 года в 2021 году в некоторых районах республики этот показатель увеличился: Медведевский район (62 человека), Звениговский район (33 человека), Волжский район (32 человека), Оршанский район (21 человек).

С диагнозом «синдром зависимости от наркотических веществ (наркомания)» за последние 9 месяцев 2021 года на диспансерном наблюдении по Республике Марий Эл находится 835 человек, из них один человек до 18 лет. В таких районах как Килемарский, Моркинский, Оршанский отмечается тенденция к увеличению количества зарегистрированных больных с выше указанным диагнозом.

Так же по итогам 9 месяцев 2021 года на территории республики пресечено 35 наркопреступлений, к уголовной ответственности привлечено 20 человек. В 2021 году произведено 181 факт изъятия наркотических средства, ликвидировано две нарколаборатории, а за 9 месяцев 2021 года выявлено и пресечено 485 административных правонарушений, связанных с незаконным оборотом и потреблением наркотических средств

Данная статистика свидетельствует о том, что проблема незаконного оборота и потребления наркотических средств остается актуальной и требует поиска новых путей решения. Особенно остро вопрос профилактики звучит в сфере профилактики распространения и потребления наркотических средств в подростковой и молодежной среде.

На сегодняшний день одним из главных субъектов профилактики выступает родительская аудитория. В ГБПОУ РМЭ «Строительно-промышленный техникум» обучается свыше 300 студентов, воспитывающихся как в полных, так и в неполных семьях, а также есть семьи, в которых родители состоят на учете за надлежащее исполнение родительских обязанностей.

С целью обозначения проблемных вопросов, которые находятся в зоне повышенного внимания родителей, было проведено анонимное анкетирование 25 родителей (законных представителей) обучающихся первого курса.

Опрос показал, что респондентов в большей степени волнуют:

1. проблемы в детско-родительских отношениях: непонимание родителями происходящего с ребенком (12 человек), отсутствие контакта между ребенком и взрослыми (12 человек);

2. проблемы поведения своего ребенка: употребление наркотических средств (10 человек), изменения во внешности, поведении, физическом состоянии (10 человек), уходы из дома (9 человек), общение ребенка с

«плохой» компанией (9 человек), курение (электронные сигареты) – 8 человек, употребление алкогольной продукции (7 человек).

Среди наиболее предпочтительных форм взаимодействия с психологической службой техникума родители называют собрания (11 человек), индивидуальные консультации (11 человек), анкетирование (8 человек), беседы (7 человек), открытые мероприятия (6 человек) и консультирование по телефону (4 человека).

Можно сделать вывод, что родители (законные представители) обучающихся заинтересованы в сотрудничестве с психологической службой и в совместном решении проблем. Но данная работа может осложняться такими факторами как проживание большей части родительского сообщества в сельской местности, что делает невозможным частое личное общение, а также наличие социально опасного положения семей, в которых отмечается попустительский стиль воспитания, алкоголизация, конфликтная и/или криминогенная обстановка.

Для того, чтобы деятельность родителей (законных представителей) как субъекта профилактики была эффективной, со стороны психологической службы важно:

1. информировать родителей о возможных признаках [1], которые могут их насторожить и быть поводом для обращения в психологическую службу (изменения в психическом состоянии, внешности, резкой смене настроения и поведения, появление специфической лексики и т.п.);

2. акцентировать внимание родителей на обязательном владении информацией о ближайшем круге общения ребенка и его свободном времяпрепровождении (друзья, одноклассники, знакомые, с кем общается в социальных сетях, подписки на группы, блогеров, размещение информации на своей странице);

3. обучать родителей оказывать эмоциональную поддержку и безусловное принятие ребенку, что может предупредить формирование зависимого поведения;

4. не менее важным условием является дополнительное информирование родительского сообщества о муниципальных и региональных службах, с которыми они могут взаимодействовать по вопросам профилактики аддиктивного поведения обучающихся.

Таким образом, родители, семья и их взаимодействие с психологической службой образовательной организацией на сегодняшний день является необходимым условием эффективной профилактической работы.

Библиографический список:

1. Навигатор профилактики и памяткам по различным видам девиантного поведения: методические материалы по признакам девиаций, действиям специалистов системы образования в ситуациях социальных рисков и профилактике девиантного поведения обучающихся // Московский государственный психолого-педагогический университет. М.: МГППУ, 2018. URL: https://mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour (дата обращения: 15.11.2021).

*Терехова Т.П., учитель
МБОУ № 16
terekhova_lipetsk@mail.ru
г. Липецк, Российская Федерация*

**Психологические проблемы качества образовательного процесса
на уроках русского языка**

**Psychological problems of the quality of the educational process
in Russian lessons**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы педагогической теории и практики реализации дидактических принципов на уроках русского языка, способствующие качественному образованию младших школьников. Анализируется история научных исследований в области дидактики, достижения ученых, их учение, рассматриваются адекватные технологии в эффективном взаимодействии теории и практики. Указывается на то, что педагогика всегда стремилась выявить те принципы обучения, которые обобщали решения необходимых задач в обучении, воспитании и социальном развитии младшего школьника, и способствовали достижению высоких результатов.

Акцентируется внимание на том, что теоретическая нормативно-прикладная функция дидактики состоит в организации реализации принципов обучения и воспитания в соответствии с закономерностями и законами образовательного процесса, обосновывает и рекомендует применение соответствующих форм, методов и приёмов, средств в процессе обучения, регламентирует содержание образования, внедряет и адаптирует теоретические современные взгляды в практическую деятельность.

Ключевые слова: дидактические принципы, реализация, воспитание, образование, развитие, закономерности.

Abstract. The article discusses the current issues of pedagogical theory and practice of the implementation of didactic principles in the lessons of the Russian language, contributing to the quality education of younger schoolchildren. The history of scientific research in the field of didactics, the achievements of scientists, their teaching are analyzed, adequate technologies in the effective interaction of theory and practice are considered. It is pointed out that pedagogy has always sought to identify those principles of teaching that generalized solutions to the necessary tasks in the education, upbringing and social development of a younger student, and contributed to achieving high results

Attention is focused on the fact that the theoretical normative and applied function of didactics is to organize the implementation of the principles of teaching and upbringing in accordance with the laws and laws of the educational process, substantiates and recommends the use of appropriate forms, methods and techniques, tools in the learning process, regulates the content of education, introduces and adapts theoretical modern views in practical activities.

Keywords: didactic principles, implementation, upbringing, education, development, regularities.

Обучение русскому языку младших школьников способствует их социальному развитию, причем русский язык является мощным фактором формирования качественных знаний и умений, становления индивидуальной личности ребёнка.

В процессе изучения русского языка младший школьник получает знания, формирует практические умения, позволяющие ему успешно освоить программный материал по другим предметам, реализовать свои знания в дальнейшей в жизни. Главная задача учителя создать благоприятные условия для обучения, воспитания и дальнейшей социализации ребенка. Социализация подразумевает социальную активность в различных жизненных ситуациях, стремление быть полезным обществу.

Современный педагог должен владеть профессиональными, коммуникативными навыками, высокой культурой.

Русский язык это основная база для ребенка в процессе обучения, средство развития мыслительных процессов, креативности, интеллектуальных способностей, способствующих социализации личности.

Процесс социализации личности младшего школьника средствами родного языка в современном информационно-гуманитарном образовательном пространстве приобретает первостепенное значение. Речь как психический процесс, активно участвующий в познавательной деятельности младших школьников является ключом познания окружающего мира. Хорошо известно, что язык моделирует поведение человека, воспитывает поведенческий стереотип. Сегодня в школе при изучении русского языка важен культуроведческий аспект. Закономерности обучения отражают зависимость между деятельностью педагога и ребёнка и содержанием образования. [1, с 81]

На мой взгляд, все эти задачи можно успешно решать на уроках русского языка, важно лишь найти эффективные условия, механизмы и средства качественного образования школьников в процессе обучения русскому языку.

Современная концепция начального образования школьников ориентирована на получение новых знаний в сочетании со всесторонним развитием личностной сферы ребенка. В настоящее время состояние образования требует системного более качественного творческого подхода в обучении и воспитании детей с приоритетом углубленного изучения родного русского языка.

Система образования активно реагирует на важные достижения, происходящие в фундаментальной науке. Разработанные теории образования в едином образовательном процессе, на базе дидактических принципов обучения активно внедряются в педагогическую практику, образуя новую парадигму, которая является мощным катализатором конструктивных изменений в системе образования и в обществе.

Принцип является исходным положением в организации образовательного процесса, и как нормативная функция дидактики организует деятельность педагога и учащихся начальной школы на уроках русского языка. Принципы обучения создавались на основе обобщения опыта успешной деятельности педагогов, использование которых способствовали ещё большей эффективности учебно-воспитательного процесса (например, принципы научности, наглядности, принцип индивидуального и дифференцированного подхода в обучении и др.).

Теоретическая нормативно-прикладная функция дидактики состоит в организации реализации принципов обучения и воспитания в соответствии с закономерностями и законами образовательного процесса, обосновывает и рекомендует применение соответствующих форм, методов и приёмов, средств в

процессе обучения, регламентирует содержание образования, внедряет и адаптирует теоретические современные взгляды в практическую деятельность.

Научные исследования в области дидактики опережают практику и подыскивают адекватные технологии в эффективном взаимодействии теории и практики. Важный компонент дидактики – содержание образования.

В нашей стране за многие годы сложилось представление о том, что учение это увлекательный и познавательный труд, потому что приобщает школьников к новому, тайному, интересному в области родного языка.

Приоритетным направлением обновления современной дидактики является направление на технологию обучения, предусматривающие передачу культурно-исторического опыта, на развитие личностного, творческого потенциала педагога и учащихся.

Русский язык является одним из сложных, абстрактных и самых интересных предметов в школе. Поэтому необходимо развивать у учащихся интерес ещё в начальной школе к этому предмету, сделать его более доступным, радостным и увлекательным. Этому способствует реализация дидактических принципов, их творческое сочетание на уроках русского языка.

Творческое сочетание дидактических принципов на уроках русского языка в начальной школе не только повышает качество самого обучения, но способствует повышению познавательного интереса к предмету, повышает глубину и прочность полученных знаний младших школьников.

Педагогика всегда стремилась выявить те принципы обучения, которые обобщали решения необходимых задач в обучении и воспитании и способствовали достижению высоких результатов.

Решение поставленных задач начинается с определения логической системы последовательного построения принципов. Эту идею старался обосновать Ян Амос в своём сочинении «Великая дидактика». Учёный, руководствуясь своим опытом и педагогическим опытом разных стран, попытался обосновать объективные закономерности обучения и привести их в определённую систему, способствующей организации педагогического процесса и эффективности практической деятельности.

Ян Амос Коменский – родоначальник педагогической науки, знаменитый философ, педагог разработал классно-урочную систему обучения в школе, обосновал принципы обучения и воспитания, впервые создал стройную систему всеобщего образования.

К.Д. Ушинский разработал детально основные принципы дидактики в отечественной педагогике и предложил оптимальные условия их реализации в

практической деятельности. Обосновывая принцип народности, он видел духовно-нравственное патриотическое воспитание в историческом процессе, в творческой силе народа и признавал его право на полноценное образование, считая, что земская школа соответствует духу, характеру и потребностям народа. К.Д. Ушинский рассматривал концепцию народности в воспитании как структуру построения всей педагогической системы. Об этом он писал в статье «О народности в общественном воспитании». Успешность обучения К.Д. Ушинский связывал с посильным, доступным усвоением знаний и умений, являющихся залогом осознанного освоения программного материала.

Формирование знаний, умений и навыков должно проводиться в определённой последовательности и системе, так как «только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, даёт нам полную власть над нашими знаниями» [3 с. 224].

Принцип прочности знаний, педагог связывал с активным повторением и многократным выполнением тренировочных практических упражнений на закрепление. При использовании принципа наглядности К.Д. Ушинский призывал обращать внимание на индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, а так же учитывать специфику предмета (в начальной школе используется больше наглядности на уроке, и она конкретна, в старших классах больше схем, таблиц, и т.д.). К.Д. Ушинским определены основные принципы обучения: принцип систематичности и последовательности, принцип наглядности, принцип воспитывающего и развивающего обучения нашли признание и дальнейшую доработку в других трудах, актуальны и в настоящее время [3]

Развивающее обучение рассматривалось с разных теоретических позиций в педагогических концепциях Л. С. Выготского, Ф.А. Дистервега, Ф. Фребеля, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, К.Д. Ушинского и др. Развивающее обучение ориентировано на развитие познавательных, физических, нравственных способностей учащихся, опирающееся на активизацию их потенциальных возможностей. Теория учёного о «зоне актуального и ближайшего развития» Л.С. Выготского лежит в основе обучения в теории и практике современного педагогического образования.

Развитие познавательного интереса младшего школьника на уроках русского языка - один из важнейших факторов успешности учения в начальной школе. [1, с. 19].

Развитию познавательного интереса у учащихся к языку способствует реализация дидактических принципов, их творческое сочетание на уроках

русского языка. Каждый принцип обучения выражает определенную закономерность обучения. Например, «все знания даются в системе и определённой последовательности», воспитание и обучение ребёнка тесно взаимосвязаны, ребёнок воспитывается в процессе обучения.

Из многих педагогических законов и закономерностей формулируется несколько принципов обучения. Знание принципов и закономерностей образовательного процесса является необходимым условием его правильной организации и научного управления за этим процессом на уроках русского языка. Закономерности и законы реализуются по правилам, называющиеся принципами обучения. Выполнение педагогом принципов дидактики важно, так как это непосредственное исполнение законов обучения [2, с. 56]. Например, закон развивающего и воспитывающего обучения предусматривает интеграции всех компонентов обучения, влияющих на формирование личности ребёнка; закон единства теории и практики в обучении, означает, что практики не бывает без теоретических знаний, а теория создаётся на основе эффективной практикой деятельности, обобщение передового опыта.

Реализация дидактических принципов на уроках русского языка в начальной школе способствует развитию стойкого интереса к родному языку, повышает качество образования, формирует прочные филологические знания и умения младших школьников.

Использование дидактических игр на уроке русского языка, предоставляет возможность младшим школьникам раскрыть свои потенциальные возможности и способности. Реализация принципа сознательности и активности создает комфортные условия успешного обучения младшего школьника, способствует развитию творческого мышления, смекалки, находчивости, сообразительности, ситуации успеха, а стало быть, и успешной успеваемости по всем предметам. Организация обучения русскому языку младших школьников согласно дидактическим принципам способствует развитию речи, коммуникативных навыков, формированию стойкого познавательного интереса у детей к русскому языку. Активизация внимания учащихся на уроке русского языка осуществляется различными способами: с помощью наглядности, использования занимательной информации, интерактивной доски и создания игровых проблемных ситуаций. На уроке мною используются информационные компьютерные средства для активизации познавательной деятельности и повышения качества образования учащихся.

В заключении необходимо отметить, что данная проблема требует постоянного научного изучения и практического уточнения, поисков

эффективных методов и приёмов обучения учащихся начальной школы, творческого подхода в обучении, воспитании, развитии и социализации детей.

Библиографический список:

1. Капустина Н.Г. Познавательный интерес младших школьников. // Начальная школа полюс до и после. 2005. № 2. 19 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1979.

Фархутдинова Ю.Н., к.псих.н., доцент
кафедры психологии
Дьякова Я.А., магистрант
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
julia82.06@mail.ru
г. Донецк, ДНР

**Психологические проблемы внедрения информационных технологий
в образовательный процесс**

**Psychological problems of the implementation
of information technologies in the educational process**

Аннотация. В статье исследованы основные направления информатизации в образовательном процессе. Рассмотрены психологические особенности внедрения информационных технологий в процесс образования. Дан анализ влияния информационных технологий на развитие мотивации к обучению, формирование определенных типов мышления.

Ключевые слова: образование, информатизация, информационные технологии, образовательный процесс.

Abstract. The article examines the main directions of informatization in the educational process. The psychological features of the implementation of information technologies in the education process are considered. The analysis of the influence of information technologies on the development of motivation for learning, the formation of certain types of thinking is given.

Keywords: education, informatization, information technology, educational process.

На современном этапе одной из целей образовательного процесса является формирование всесторонне развитой личности, быстро вникающей в новые течения и процессы общественной жизни, владеющей широким кругозором, обладающей системой устойчивых принципов и понятий, норм поведения [4, с.10]. В связи с этим всё более актуальными становятся вопросы, связанные с внедрением информационных технологий в образовательный процесс.

Теоретические основы использования информационных технологий в качестве средства обучения рассматривались в трудах В.П. Беспалько, И.Н. Васильевой, Б.С. Гершунского, К.К. Колина; М. Ксикзентмихали, С. Маки, Д. Сэмпси и др.

Так, исходя из результатов исследований выяснено, что информатизация образования позволит:

- создать открытую систему, в которой для каждого из участников учебного процесса можно составить индивидуальный образовательный маршрут;
- сменить организацию процесса познания путем смещения его в сторону системного мышления;
- организовать эффективную систему управления информационно-методическим обеспечением образования;
- создать и внедрить грамотную систему развития познавательной деятельности в ходе учебного процесса;
- задействовать различные свойства компьютера, которые помогут индивидуализировать процесс познания и возможность обратиться к новым познавательным средствам;
- создать и поддерживать на должном уровне систему дистанционного обучения [2, с.57].

Согласно теории К.К. Колина, процесс информатизации сферы образования проходит через изменения по двум основным направлениям:

- неуправляемая информатизация, которая реализуется без финансовой поддержки по инициативе педагогов и проявляет себя в свободном и творческом виде;
- управляемая информатизация, которая имеет финансовую поддержку со стороны отдела образования и строит свою работу на основании общих принципов и конкретной программы [8].

Важным этапом в программе информатизации является введение информационных технологий в процесс обучения, где информация выступает

предметом и результатом труда [3, с.15]. При этом качество передаваемых знаний зависят как от используемых материалов, грамотной организации учебного процесса, качества преподносимых знаний и уровня подготовки педагогов, так и от умений быстро обучаться современным методам поиска, отбора и использования информации.

Среди информационных технологий выделяют программированное обучение, интеллектуальное обучение, экспертные системы, гипертекст и мультимедиа, микромиры, имитационное обучение, демонстрации [12, с.44]

С. Маки утверждал, что наиболее верной стратегией удачного совмещения традиционной формы обучения с информационными технологиями будет оптимизация образовательной программы. Так, исследователь охарактеризовал понятие подхода к обучению как «совокупность мотивов и стратегий, используемых учащимися для достижения поставленных образовательных целей» [6, с.16]. В своих исследованиях С. Маки выделял следующие подходы к обучению:

- *поверхностный подход*, при котором участники образовательного процесса стараются сократить учебную нагрузку до минимума и по возможности избегать неудач во время процесса обучения;
- *углубленный подход*, когда учащиеся стараются как можно глубже проникнуть в суть изучаемой проблемы и для этого стараются использовать любые средства, чтобы узнать больше нужной информации;
- *подход, ориентированный на достижение* служит фактором самоутверждения человека в конкретной профессиональной сфере. В таком подходе важное значение имеет только самоощущение (самооценка) обучающегося в процессе.

Важно, что исследователь соотносит данные стили обучения с процессом информатизации.

Студенты, у которых *поверхностный подход* или *ориентированный на обучение*, как правило, испытывают неуверенность в том, что включение в образовательный процесс компьютеризации может качественно изменить процесс обучения. Для таких обучающихся использование компьютера ограничивается развлекательными целями.

Студенты с *углублённым подходом* в обучении тяготеют к данной инновации. Они получают как удовольствие от работы за компьютером, так и рассматривают его в качестве приобретения новых знаний для обучающих целей [6, с.17].

Важным является рассмотрение психологических особенностей внедрения информатизации в образовательный процесс. С одной стороны, этот процесс способствует развитию прогностического и оперативного мышления, формированию специализированной мотивации применения компьютера для решения учебных задач, индивидуализации; с другой стороны – обеднению вербального мышления, сужению уровня социальной деятельности обучающихся, появлению риска чрезмерной индивидуализации и замкнутости [10, с.222].

По мнению американского психолога М. Ксикзентмихали, у учащихся прослеживаются различия в осознании потребности повышать уровень своих знаний в образовательном процессе. Поэтому необходимым является разработка специальных условий для активизации действий в процессе обучения, создания и подкрепления положительной мотивации к обучению, создание комфортных условий для работы.

Следует отметить, что информатизация в системе образования способна влиять и на развитие позитивного отношения к обучению с помощью принципа побуждения к поиску правильного ответа. В результате этого можно преодолеть одну из наиболее распространённых причин негативного отношения к учёбе, а именно неудачи в решении учебных задач [1, с.87].

Однако ряд исследователей выделяет и негативные стороны процесса информатизации. Так, по мнению Д. Сэмпси, имеет место возникновение так называемой компьютерной тревожности. На современном этапе нет чёткого определения этого понятия, а также не разработаны общепризнанные и общедоступные методы профилактики этого явления. Ссылаясь на исследования, компьютерную тревожность можно охарактеризовать как страх, возникающий при взаимодействии с техникой или мысленном упоминании о ней. Также известно, что уровень компьютерной тревожности может указывать на то, насколько будет успешен процесс работы за компьютером [3, с.12].

Таким образом, процесс внедрения информационных технологий в образовательную систему происходит с учетом физиологических и психологических особенностей, оптимального сочетания всех компонентов информационной среды с традиционной учебной деятельностью. Поиск наиболее эффективных способов применения информационных технологий, изучение аспектов взаимодействия человека и компьютера являются важными задачами для дальнейших исследований. Важно понимать, что структура и содержание современного образования создают качественные изменения характера мышления и внутренних мотивов для образовательной деятельности.

Библиографический список:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии: монография. М.: Педагогика, 1999. 192 с.
2. Васильева И.Н., Осипова Е.М., Петрова Н.Н. Психологические аспекты применения информационных технологий // Вопросы психологии. Москва. 2002. № 3. С. 55-63
3. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы: монография. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
4. Голиков Ю.Я. Методология психологических проблем проектирования техники: монография. М.: ПЕР СЭ, 2003. 222 с.
5. Доронина О.В. Страх перед компьютером: природа, профилактика, преодоление // Вопросы психологии. Москва, 1993. № 1. С. 68-70.
6. Калягин И., Михайлов Г. Новые информационные технологии и учебная техника // Высшее образование в России. Москва, 1996. № 1. С. 15-17.
7. Козлов В.А. Открытые информационные системы: монография. М.: Финансы и статистика, 1999. 222 с.
8. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты//Alma Mater. 2002. .№2. С. 16. URL: <https://docplayer.com/217370-Informatizaciya-obrazovaniya-novye-prioritety.html>
9. Молоков Ю.Г., Молокова А.В. Актуальные вопросы информатизации образования // Образовательные технологии: материалы из сборника научных трудов. Новосибирск, ИПСО РАО, 1997. С. 23-31.
10. Сайков Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: монография. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. 406 с.
11. Сухова Е.И. Педагогические основы саморазвития студентов в мультимедийной среде: автореф. на соиск. ученой степ. докт. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Якутск, 2010. 43 с.
12. Тихонов А., Лобанов В., Иванников А. Время информатизации // Высшее образование в России. Москва. 1996. № 2. С. 30-33.

*Федосеева М.З., старший преподаватель
Хайбрахманов А.А., студент
экономический факультет
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный
технологический университет»
axaibrahmanov@gmail.com
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация*

Актуальные психологические проблемы в образовании

Current psychological problems in education

Аннотация. В статье раскрыты некоторые проблемы психологии в сфере образования. Раскрыты психологические особенности субъектов образования с учетом их возрастных и статусных позиций. Описаны условия функционирования и причины нарушений. Было проведено исследование на основе интервьюирования, сравнения, наблюдения, анализа и синтеза.

Ключевые слова: психология, образование, система

Abstract. The article presents some problems of psychology in the field of education. The psychological features of the subjects of education are revealed, taking into account their age and status positions. The operating conditions and the causes of possible violations are described in detail. The study was conducted on the basis of interviewing, comparison, observation, analysis and synthesis.

Keywords: psychology, education, system

Изменения, которые бок о бок идут с обществом, приобретают все более глобальные масштабы. Образование – часть социальной системы, которая не должна испытывать стаз или регресс. Оно же напрямую затрагивает психологию. Субъекты и объекты в образовательном процессе прямо или косвенно взаимодействуют друг с другом, приобретая профессиональный или жизненный опыт. Люди разных возрастов, мнений, умений, жизненных принципов должны взаимодействовать, используя психологию.

В современном темпе общество переживает серьёзные социально-экономические, правовые, нравственные, духовные изменения, которые влекут за собой значительные перемены в образовании. Решение этих серьёзных, разнообразных проблем связано с большими трудностями и затратами не только материального, но и морального характера.

Союз человека и общества в период радикальных перемен сопровождается напряжённостью и противоречивостью.

Поэтому актуальной потребностью сегодняшнего дня становится необходимость психологического сопровождения личности на всех этапах её становления, развития и деятельности.

Основные проблемы психологии в образовании:

1. Детская одарённость
2. Адаптация в новых условиях
3. Индивидуализация обучения
4. Готовность к обучению

Детская одарённость – фактор психики, который способствует быстрому развитию ребенка. Этот дар очень важен для ребёнка, ведь с помощью его он может усваивать материал гораздо продуктивнее, нежели других детей. Но из-за него ребёнок подвергается презрительному отношению со стороны сверстников. В обществе принято, чтобы люди имели круг общения равный себе. Если парню 15 лет, то и общаться он должен со сверстниками, а большую часть времени уделять на общение со своим полом. Психологическое давление от одноклассников, одноклассников, друзей, учителей, преподавателей сводит на нет, всё образование этого ребёнка. Он теряет интерес и замыкается в себе.

Один из вопросов, которые были заданы студентам: «Вы одарённый ребёнок?». При условии, что человек быстро обучаем, хорошо помнит информацию; гораздо умнее сверстников, подтверждённое тем, что он раньше поступил в школу или институт. Среди 50 студентов СПбГУ и МАИ 10% ответили, что они соответствуют этим требованиям. Это составляет 5 студентов. Среди этих 5 студентов было выяснено, что их всех ненавидели и призирали за их особенность.

Адаптация в новых условиях – естественный процесс, который возникает не только при переходе из одного учебного учреждения в другое, а буквально каждый день. У кого-то плохое настроение, кто-то чем-то недоволен, и, вся эта атмосфера влияет на психику человека. Все люди в одном кабинете. При таком напряжении, знания, которые должен был получить человек не усваиваются. Одним из следующих вопросов был: «Как часто вы видите, что атмосфера, во время обучения в классе, меняется?» Из тех же 50 человек, только 1 сказал, что замечает незначительные изменения.

Индивидуализация обучения – процесс образования, при котором личные особенности важнее, чем уравнивание под единый стандарт. Все люди разные, невозможно подогнать какие-либо стандарты.

Каждый человек развивается в своём темпе. Психология в данном случае играет огромную роль. Она помогает человеку не стать роботом, который бездумно выполняет приказы. Что человек – это личность, и, она индивидуальна. Так же психологической проблемой является отстранённость от других людей при данном обучении. Человек – социальное животное, ему необходим контакт с множеством других людей. Индивидуализм в обучении только ухудшает это. На вопрос о том, хотят ли студенты индивидуальное обучение, равно половина согласилась. Проблема такого обучения стоит остро, ведь существуют дети, которые обучаются на дому из-за каких-либо обстоятельств. Вряд-ли они рады такому обучению.

Готовность к обучению - ещё одна важная проблема. Человек по своей природе любознателен, но обучение – это серьёзный и важный процесс. Обучение никогда не даётся легко. Из-за этого психологически слабые люди теряют интерес к процессу обучения. Для них более удобная жизнь – это жизнь где не надо учиться. Эти люди нуждаются в психологической поддержке со стороны. Очень важно, чтобы люди хотели обучаться. Из 50 человек, которые были опрошены, лишь 15 человек действительно хотят обучаться. Остальных либо заставили, либо они не видели другого варианта.

*Финькевич Л.В., к.псих. н., доцент
Бондарь Н.П., преподаватель
УО «Белорусский государственный педагогический
университет им.Максима Танка»
ludfink@yandex.ru
г. Минск, Республика Беларусь*

Опыт разработки и использования интерактивного электронного учебно-методического комплекса «Конфликтология»

Experience in the development and use of an interactive electronic educational and methodological complex "Conflictology"

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность использования наряду с традиционными инновационных форм организации образовательного процесса в вузе – online-обучения. С позиций культурно-исторической и когнитивной психологии определены концептуальные основания разработки научно-методического обеспечения для реализации перехода к информационно-коммуникативной технологии в преподавании дисциплины. Представлен опыт разработки ИЭУМК по дисциплине «Конфликтология» и особенности его практического использования при обучении студентов по специальности «Дошкольное образование».

Ключевые слова: интерактивный учебно-методический комплекс, информационно-коммуникативные технологии, личностно-профессиональное развитие

Abstract. The article substantiates the feasibility of using innovative forms of organizing the educational process at a university, such as online learning, along with traditional learning. From the standpoint of cultural, historical and cognitive psychology, the conceptual foundations of the scientific and methodological support's development for the transition to information and communication technology in teaching the discipline are determined. The experience of the development of IEMC in the discipline "Conflictology" and the peculiarities of its practical use in teaching students in the specialty "Preschool education" are presented.

Keywords: interactive educational and methodological complex, information and communication technologies, personal and professional development

Отличительной характеристикой образования в современном информационном обществе, без которой невозможно достижение целей устойчивого развития, выступает тенденция к построению инновационного образования. При этом приоритет отдаётся личностно ориентированному личностно развивающему обучению, что решает вопрос соотношения обучения и развития в контексте культурно-исторической психологии: признание ведущей роли развивающего обучения как фактора общего психического и социального развития. Не вызывает сомнения, что опережающий характер образования во многом опосредуется тенденциями к его компьютеризации, интернетизации. В тоже время, общепризнанным ключевым принципом построения образовательной системы в современном мире является гуманистическая направленность образования на всех его ступенях. В этой связи актуализируется проблема поиска наиболее оптимальных форм построения образовательного процесса и разработки корректного качественного учебно-методического обеспечения.

Нам видится, что форма образовательной деятельности, наряду с другими педагогическими условиями, призвана стимулировать стремление студентов к принятию как смыслообразующей цели достижения компетентности в учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, формируется внутренняя мотивация личности современного студента, направляющая его активность на осознание ценности образования, саморазвития, самовоспитания, а не только на высокие баллы успеваемости. Мотив, как осознаваемая потребность, помимо побудительной силы, придаёт учебно-профессиональной деятельности студента субъективный личностный смысл, от которого зависит качество формируемой системы знаний, умений и личностных компетенций. Отсюда

следует, что возможно управлять становлением личностно-профессиональных компетенций студента посредством использования вариативных форм построения и содержания образовательного процесса, в частности, использования как традиционных, так и инновационных педагогических технологий.

Можно утверждать, что в настоящее время информационные технологии в большинстве развитых мировых образовательных систем успешно интегрированы с традиционными педагогическими технологиями. В ситуации переживаемой миром пандемии, благодаря информационно-коммуникативным технологиям успешно реализуются образовательные программы на всех ступенях образования: создана возможность дистанционного обучения от дошкольного возраста до повышения квалификации и переподготовки специалистов.

Бесспорно, информационно-коммуникативные технологии соответствуют духу времени, особенностям интеллектуального и социального развития современной студенческой молодёжи, а также, что немаловажно, учитывают вызовы и риски современной экономической, экологической, демографической ситуаций. Вместе с тем, представляется важным понимание электронного обучения не просто как комплекта программ, телекоммуникационных платформ и прочих технологических элементов, а как своеобразной формы организации педагогического процесса.

При таком подходе к пониманию электронного обучения очевидной становится необходимость разработки своеобразного, адекватного этой форме организации педагогического процесса как online-обучения, организационного и методического инструментария. Основной, на наш взгляд, компонент научно-методического и информационного обеспечения при использовании ИКТ в современном вузовском образовании – электронный образовательный ресурс – интерактивный электронный учебно-методический комплекс (ИЭУМК) по учебной дисциплине. Ключевыми концептуальными основаниями при разработке нами ИЭУМК «Конфликтология» для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», выступили идеи Г. Крайга, У. Найссера [3; 6] в области когнитивной психологии; концепция развивающего обучения Л.С. Выготского [1]; концепция формирования психологической культуры личности педагога Я.Л. Коломинского [2]; модульный принцип построения и рациональный подход к сочетанию решения задач развития интеллекта при мотивационно-эмоциональном подкреплении в процессе коммуникации А.П. Лобанова [5]; принцип реципрокного детерминизма

Г. Лефрансуа, А.Л. Венгера [4]; модель уместности и поздней селекции Э. Тульвинга, Р. Солсо [7]; концепция самоэффективности А. Бандура [8].

ИЭУМК имеет модульную структуру, соответствующую учебной программе и учебно-методической карте учебной дисциплины. Также ИЭУМК содержит описание ресурса (включает название ИУЭМК, его назначение и целевую аудиторию, сведения о госрегистрации и др.). Содержание ИЭУМК в СДО Moodle представлено следующими модулями: организационно-методический модуль, тематические модули, модуль «Учебный проект», итоговый модуль.

Организационно-методический модуль включает пояснительную записку для пользователей, учебную программу и учебно-методическую карту дисциплины, методические рекомендации по организации и выполнению самостоятельной работы и написанию учебно-исследовательских проектов, глоссарий и списки основной и дополнительной литературы.

Количество тематических модулей ИУЭМК соответствует количеству тем в учебно-методической карте дисциплины. Каждый тематический модуль содержит теоретические материалы (представлены интерактивными лекциями, презентациями), материалы для практических занятий и задания для самостоятельной работы (планы практических занятий, исследовательские задания, проблемные вопросы для дискуссий и коллоквиума, задания для проведения деловых и дидактических игр, диагностический инструментарий, контрольные вопросы для самопроверки и др.), тесты и задания для текущего оценивания. Комплекс содержит практические задания для самостоятельного и группового решения. К примеру, разрешение конкретного конфликта педагогического взаимодействия с использованием современных конфликтологических методов; конфликтологическая экспертиза ситуации в художественном литературном произведении, кинофильме, мультфильме, реальном взаимодействии дошкольников в группе сверстников и др.

Принимая во внимание принцип личностной вовлечённости при освоении психологической информации (Я.Л. Коломинский), проявляющийся в интроспективном проецировании и психотерапевтических ожиданиях, то есть стремлении юношей и девушек получить в процессе изучения конфликтологии ответы на вопросы, которые находятся в её компетенции, и конкретную психологическую помощь, было целесообразным включение в отдельные темы ИЭУМК компонентов «Вопросы для обсуждения и размышления», «Это полезно знать», деловая игра « Супружеский конфликт», «Жалоба».

Анализ литературы и собственный опыт показывают эффективность использования в ИЭУМК элементов, обеспечивающих текущий и итоговый контроль. Такой контроль продуктивен для диагностики сформированности у студентов как профессиональных, так и ряда трансверсальных компетенций – социальной ответственности, непрерывности образования и самообразования, стремления к достижениям и признанию. Это отразилось в архитектонике комплекса посредством включения в структуру ИУЭМК с целью текущего и итогового оценивания двух компонентов: тестов контроля знаний и тестов диагностики академической самооффективности студентов. Эффективность такого решения в контрольно-оценочной деятельности видится в том, что происходит смещение акцентов с внешней оценки конечных результатов (что не означает снижение её значимости) на самооценку, в основе которой лежит способность студента к рефлексии и самоконтролю. Это, на наш взгляд, оказывает фасилитирующее влияние на развитие у студентов целеполагания, рефлексии и осмысленности деятельности.

Определённо продуктивным стало использование в ИЭУМК модуля «Учебный проект», ориентирующего студентов на выполнение творческих учебно-исследовательских проектов как основной формы итогового контроля знаний студентов и формируемых компетенций. Предлагаемый примерный перечень тем проектов может корректироваться студентами в соответствии с их познавательными и профессиональными интересами. Проекты выполняются подгруппой, но могут быть и индивидуальными. Презентация проектов, их защита позволяет объективно оценить их, а лучшие проекты апробируются впоследствии в образовательном процессе филиала кафедры - учреждении дошкольного образования и оцениваются дополнительно педагогами-практиками.

Опыт работы с использованием ИЭУМК «Конфликтология» на платформе СДО Moodle показывает его широкие возможности в обеспечении продуктивности решения образовательных задач, формирования личностно-профессиональных компетенций современного специалиста.

Библиографический список:

1. Выготский, Л.С. Проблема возраста // Собрание соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т.4. С. 244-268.
2. Коломинский Я.Л., Жеребцов С.Н. Социальная психология развития личности. Минск: Выш. шк., 2009. 336 с.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 246 с.
4. Лефрансуа Г. Теории научения. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 278 с.

5. Лобанов А.П., Дроздова Н.В. Лекция в современном вузе: коммуникативно-когнитивный подход: учебно-метод. пособие. Минск: РИВШ, 2009. 48 с.
6. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. Благовещенск: БКГ им. И.А.Бодуэна де Куртене, 1998. 224 с.
7. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996. 600 с.
8. Bandura A. Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. NJ: Prentice Hall, 1986. 544 с.

*Хацкова И.А., студентка
факультет психологии и педагогики
УО «Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины»
ilona240111@gmail.com
г. Гомель, Республика Беларусь*

Психологические аспекты эскапизма

Psychological aspects of escapism

Аннотация. В статье рассматривается эскапизм (уход молодых людей из реальности в мир своих мечтаний и фантазий) как один из видов аддиктивного поведения. Дается трактовка понятия эскапизм, раскрывается его сущность, история появления. Подчеркивается сложность и многоплановость данного явления, а также неоднозначность подходов к ее решению. Описывается дуалистичность эскапизма, его позитивные и негативные стороны. Отмечается значимость данного явления в формировании культуры и общественной жизни, в развитии и функционировании сознания и самосознания индивида, связанных с потребностью человека к созиданию «виртуальных» миров и взаимодействию с ними.

Ключевые слова: эскапизм, аддикция, фантазии, творчество, процесс взросления

Abstract. The article considers escapism (young people's tendency to escape from reality to the world of their dreams and fantasies) as one of the types of addictive behavior. It gives an interpretation of the concept and essence of escapism, and reveals the history of its origin. The article emphasizes the complexity and versatility of this phenomenon, as well as the ambiguity of approaches to its solution. It

describes the duality of escapism, its positive and negative sides. It also discusses the significance of this phenomenon in the process of culture and social life development and in the functioning process of individual's consciousness and self-consciousness, which are related to a person's need to create "virtual" worlds and interact with them.

Keywords: escapism, addiction, fantasy, creativity, the process of growing up

В научно-популярных изданиях, программах, ресурсах сети Интернет в последнее время звучат тревожные призывы обратить внимание на проблему, которая заключается в уходе современных людей, особенно молодёжи и подростков, от реальной действительности. Различные формы аддикции (сетевая зависимость, игровая, наркотическая и пр.) рассматриваются в свете попыток абстрагироваться от болезненных переживаний, реальных или вымышленных неудач. Данное явление получило название «эскапизм».

Многие впервые слышат этот термин, однако каждый сталкивается с ним в повседневной жизни под фразой «витание в облаках». Это объясняет актуальность темы данной статьи, так как она затрагивает многие аспекты: психологические, социальные, исторические и философские. Само понятие ведет к тому, что человек старается отдалиться от общепринятой модели жизни.

Стоит сказать, что сам эскапизм не является болезнью, а сам термин не был зафиксирован ни в одном медицинском справочнике или словаре. Углублённое исследование феномена эскапизма, изучение не только проблем, которые вызывает это явление, но и возможность использовать его во благо, может послужить хорошей почвой для развития и становления взрослеющей личности.

Для начала стоит отметить, что само определение эскапизма является достаточно сложной и многоплановой проблемой по ряду причин. Определение феномена эскапизма не имеет однозначности, оно межпредметно и имеет диаметрально противоположные подходы к оценке самого явления. Сравнивая особенности представлений о понятии эскапизма, можно выделить две характерные точки зрения: негативную и позитивную. Но, тем не менее, можно дать наиболее общее определение данного термина, основанное на различных исследованиях. Эскапизм (от английского «escape» - «убегать, исчезать») – феномен, представляющий обособленно-примиренческое тяготение личности спрятаться в иллюзорную вселенную, избегая контакта с реальностью.

Импульс для изучения данного понятия в современной его форме дал популярный писатель Джон Р.Р.Толкин, который своими произведениями

красочно проиллюстрировал возможности ухода от реального мира во «вторичные миры», порождённые воображением и литературой, как явление сугубо положительное, дающее утешение и удовлетворение. Но позиции большинства учёных сводятся к негативной оценке данного явления. Так, А.Ш. Гусейнов называет эскапизм формой протестного реагирования на интенсивные социокультурные изменения, показательным симптомом системного неблагополучия во взаимодействии личности с социумом, личности с государством [1].

Современный дискурс в определении данного понятия задали экзистенциальная философия и психология. Они обосновали позитивную точку зрения на эскапистские явления как на игровую деятельность, способ ощущения и сохранения внутренней свободы, форму творчества, способ постижения реальности, способ генезиса культуры. (Й. Хейзинга, Ж.-П. Сартр, Х. Ортега-и-Гассета, Э.Фромм). Но эскапизм нельзя полностью отождествлять с воображением или фантазией - это лишь распространенные формы его реализации.

Современные ученые в определении эскапизма, учитывая его дуалистичность, отмечают значимость данного явления в формировании культуры и общественной жизни, в развитии и функционировании сознания и самосознания индивида, связанных с потребностью человека к созиданию «виртуальных» миров и взаимодействию с ними.

Феномен эскапизма среди молодежи, особенно выпускников школ, обычно рассматривается с психологической стороны. Надо отметить, что подросток, с его максимализмом, романтичностью, накоплением опыта социальной жизни, взрослением, неуверенностью в себе, зависимостью от мнения окружающих – «неисчерпаемый» источник различных форм эскапизма. Подросток «играет» в различные формы социального бытия, он мечтает, он переживает и «уходит» в себя, он «бежит» от себя и других. Но в исследованиях эскапизм рассматривается как негативное и пассивное явление (прокрастинирование, различные зависимости, защитные и протестные реакции, социальная дезадаптация, социофобия и мизантропия). И меньше внимания уделяется к исследованию положительной стороны эскапизма подростков, возможности использовать его творческий аспект для успешной реализации личности. Данная позиция обедняет фонд знаний, который мог бы послужить почтой для нового витка исследований и перераспределения ресурсов феномена в позитивное русло.

Эскапизм может нести в себе положительный заряд: в мире фантазий человек чувствует себя успешным, благоприятно реализует свой творческий потенциал и способности в мыслях. Можно ли перевести их из фантазий в реальный мир? Вероятно, это возможно с помощью тренингов и сеансов с психологом, направленных на развитие творчества, способности переносить свои воображаемые достижения на реальную почву. Но есть только одно важное условие: ни один психолог, родитель не сможет помочь, если подросток не осознает свои проблемы и страхи и не поймет возможности и возможности самоконтроля своих состояний в извлечении из них положительных моментов, самомотивации. Для успешного переноса воображаемого мира в реальный могут быть предложены различные учебные упражнения. Они могут проводиться в форме тренингов. Предлагаемые методы основаны на игре, сохраняя связь с эскапизмом, при этом дают возможность расслабиться, чтобы снять стресс для себя и в реальном мире в режиме реального времени. Немаловажно выделить главное условие – самоанализ и аутотренинг, без которых невозможно оценить эффективность этих мер в будущем.

Существуют различные подходы к разработке подобных занятий. Например, американский психолог Э. де Боно предложил комплексную программу развития креативного мышления исходя из пяти принципов. Первый принцип заключается в том, что при возникновении проблемы важно выделить необходимые и достаточные условия ее решения. Если использовать все предложенные условия без доказательства их необходимости в данной ситуации, то можно усложнить процесс решения. Вторым принципом является необходимость выработки установки на отбрасывание своего прошлого опыта, полученного при решении подобных проблем. Очень часто подобие проблем оказывается только внешним. Третий принцип – необходимо развивать умение видеть многофункциональность вещи. Четвертый принцип является формированием умения соединять самые противоположные идеи из различных областей знания и использование таких соединений для решения проблемы. Пятый принцип – развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от ее влияния при решении конкретной проблемы.

Сфера подросткового эскапизма связана скорее с психологическими особенностями возраста, а также с проблемами социализации и социальной адаптации. Детям свойственно жить в мире фантазий. Маленькие дети проходят начальный этап социализации через фантазии, игрой заменяют социальный опыт, примеряют на себя социальные роли. Эскапизм в подростковом возрасте

обусловлен взрослением ребенка в личностной сфере - стремлением обособить свое личное пространство, найти привязанности, смысл своей жизни, отстаивать свое мнение, самореализоваться, а это поле для стресса и масса возможностей для «исчезновения». Эскапизм может углубляться под воздействием таких факторов как необходимость сдавать выпускные экзамены и делать жизненный выбор: продолжать образование, получать профессию, начинать трудовую деятельность.

Таким образом, учитывая все вышеизложенное, целесообразно отметить, что эскапизм можно рассматривать как философскую проблему, социокультурное и психологическое явление. Он может носить как негативную, так и положительную направленность развития личности и социума. Эскапизм может проявлять себя в пассивной и активной формах. Проявление эскапизма свойственно детям и подросткам как в различных активных и положительных формах, которые являются процессом взросления юной личности, так и под влиянием негативных явлений (стресс, невнимание взрослых, отсутствие нормального воспитания, оскорбления, жестокость насилие, асоциальная среда) эскапизм развивается в отрицательном ключе.

Библиографический список:

1. Гусейнов А.Ш. Специфика эскапизма в контексте протестной активности личности // Человек. Сообщество. Управление. 2013. №3. С. 20-33.

*Чеботарева С. В., к. психол. н., доцент
кафедра истории, философии, педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет»
svcheb@mail.ru
г. Нижний Новгород, Российская Федерация*

**Медиапроект Психологической службы вуза
по профилактике аддиктивного поведения студентов
как средство формирования культуры здорового образа жизни**

**Media project of the Psychological Service of the University
for the prevention of addictive behavior of students
as a means of forming a healthy lifestyle culture**

Аннотация. В статье рассматривается одно из важнейших направлений воспитательной работы вуза – формирование культуры здорового образа жизни студентов. Представлено описание медиапроекта, созданного психологами Психологической службы вуза и студентами-волонтерами, направленного на профилактику разного рода зависимостей в студенческой среде. Обосновывается особая роль психологической службы вуза в подготовке и реализации проекта. Раскрываются содержательные аспекты, количественные и качественные показатели реализации проекта, возможности использования и перспективы его дальнейшего развития.

Ключевые слова: воспитательная работа в вузе, психологическая профилактика аддиктивного поведения, профилактика зависимостей, формирование культуры здорового образа жизни.

Abstract. The article discusses one of the most important areas of educational work of the university - the formation of a culture of healthy lifestyle of students. A description of a media project created by psychologists of the Psychological Service of the university and student volunteers aimed at preventing various kinds of addictions in the student environment is presented. The special role of the psychological service of the university in the preparation and implementation of the project is substantiated. The content aspects, quantitative and qualitative indicators of the project implementation, the possibilities of use and prospects for its further development are revealed.

Keywords: educational work at the university, psychological prevention of addictive behavior, prevention of addictions, formation of a healthy lifestyle culture.

Согласно «Концепции совершенствования воспитательной работы в образовательной организации высшего образования» одними из важнейших задач воспитательной работы в вузе является «...воспитание внутренней потребности личности в здоровом образе жизни, ответственного отношения к природной и социокультурной среде», а формирование культуры здорового образа жизни рассматривается как залог успешной личной жизни и профессиональной деятельности [1].

К сожалению, в настоящий момент на молодых людей действуют многочисленные негативные факторы, способные помешать становлению позитивной личностной ориентации на ЗОЖ: такие социальные явления как злоупотребление алкоголем, употребление ПАВ, различные виды аддикций (интернет-зависимость, игровая, пищевая и т.д.). Особенно это касается студентов так называемой «группы риска» - первокурсников, проживающих в

общежитиях, несовершеннолетних и т.д., которые в первый год обучения испытывают значительные трудности адаптации. Ситуацию усложняет также и изменение привычного режима обучения – введенный дистанционный формат.

По результатам опросов, проведенных психологами Психологической службы ННГАСУ в 2020-21 гг., из-за дистанционного обучения студенты стали больше проводить время за компьютерами. Длительное пребывание за компьютером, увеличение объема самостоятельной работы, ограниченное общение с преподавателями приводят к увеличению нервно-психической нагрузки и возрастанию показателей неблагоприятных психоэмоциональных состояний студентов. 75% опрошенных студентов отмечают, что стали больше уставать, не успевают полноценно отдохнуть; 55% студентов ответили, что стали хуже усваивать учебный материал, 42% студентов отмечают, что испытывают истощение, апатию, депрессию, подавленность, 36% отмечают, что испытывают раздраженность и потерю мотивации к обучению. Для снятия усталости и напряжения студенты прибегают к различным способам. Опрос показал, что среди самых распространенных «способов отдыха» студенты называют: отдых в Интернете (общение в соцсетях, просмотр постов и др.), сетевые игры, употребление алкоголя и сигарет, покупку «чего-нибудь вкусенького». В подобных «способах отдыха» студенты не усматривают ничего негативного, недооценивают опасность подобного поведения для их здоровья. Вместе с тем, все перечисленные способы снятия нервно-психического напряжения могут привести к формированию аддикций – разного рода зависимого поведения.

Т.о. становится очевидным, что задачей воспитательной работы вуза является психологическая поддержка и помощь студентам в наиболее сложные для них периоды, **формирование** позитивных жизненных установок и информирование о негативных последствиях асоциального и саморазрушающего поведения, профилактика аддиктивного поведения. Проводиться такая работа должна квалифицированными специалистами-психологами, поскольку она требует психолого-педагогической подготовки в сфере проведения психологической диагностики факторов риска (тестирования, анкетирования, мониторингов), индивидуального консультирования, применения современных методов активного социально-психологического обучения, практической и методической подготовки в вопросах девиантного поведения, в возрастных и личностных особенностях студентов [2, 3].

В «Концепции совершенствования воспитательной работы в образовательной организации высшего образования» также отмечается, что «целью профилактической работы является «формирование у студентов моды на здоровый образ жизни, ...создание условий для самореализации студентов в социально одобряемых сферах деятельности; формирование у студентов умений и навыков активной психологической защиты от давления асоциальных групп, и осознания ответственности за свое саморазрушающее поведение» [1].

Именно поэтому к профилактической работе привлекаются студенты-волонтеры – это студенты, обучающиеся в МИПК ННГАСУ на дополнительном образовании по направлению «Психология», часть из них прошли обучение по программе «Профилактика наркомании и наркопреступности. Волонтерские движения как инструмент антинаркотической деятельности» в УКОН МВД РФ по Нижегородской области, и обладают необходимыми знаниями и компетенциями для подобной работы.

Одним из вариантов решения проблемы формирования культуры здорового образа жизни и профилактики негативных явлений в студенческой среде стало создание проекта по профилактике аддиктивного поведения «Твоя свобода – твоя НЕзависимость!». Проект создан психологами Психологической службы ННГАСУ в апреле 2021 г.

Цель проекта: формирование у студентов культуры ЗОЖ, профилактика аддиктивного поведения, распространение антинаркотической информации.

Проект представляет собой серию интерактивных занятий со студентами на тему профилактики разного рода зависимого поведения. Авторами проекта было принято решение задействовать интернет-ресурсы и предусмотреть возможность использования при проведении занятий дистанционных образовательных технологий.

Под руководством психологов были созданы методические разработки интерактивных занятий для студентов, включающие методы активного социально-психологического обучения и содержащие элементы дискуссии, самодиагностики, рефлексии. Для визуально-информационного сопровождения интерактивных занятий студентами-волонтерами совместно с психологами ПСУ были созданы медиапрезентации по проблемам разных видов аддикций.

Проект содержит в себе 9 тематических разделов, посвященных разным видам зависимостей: наркотической зависимости, интернет-зависимости,

гаджетовой зависимости, игровой, пищевой, эмоциональной зависимости, шопоголизма, трудоголизма и аддиктивному поведению в целом.

На протяжении двух недель психологи Психологической службы вуза и волонтеры на интерактивных занятиях обсуждали со студентами тему профилактики различных зависимостей. На интерактивных занятиях студентам демонстрировались видеоматериалы и медиапрезентации по тематике обсуждаемых проблем. Каждое занятие начиналось с самодиагностики студентами своей степени риска по отношению к данной зависимости. На каждом занятии студенты рассматривали причины формирования зависимости, факторы риска, признаки аддикции, ее пагубное воздействие на физическое, психическое здоровье и социальные отношения. Также студенты получили психологические рекомендации, как противостоять зависимостям и не допускать их формирования у себя.

Всего психологами и волонтерами акции было проведено 20 интерактивных занятий со студентами, в которых приняли участие порядка 500 студентов разных курсов.

Продолжением реализации проекта «Твоя свобода – твоя НЕзависимость!» стало создание на сайте ННГАСУ на странице Психологической службы медиапроекта с одноименным названием.

Целевая аудитория медиапроекта – это не только студенты ННГАСУ, но и студенты других вузов; а также специалисты по работе с молодежью, занимающиеся вопросами профилактики негативных явлений в молодежной среде, преподаватели и кураторы студенческих групп и т.д.

Материалы медиапроекта (медиапрезентации, посвященные профилактике разного рода аддикций, антинаркотические ролики) размещены на сайте вуза и находятся в свободном доступе. С ними могут познакомиться все студенты, заинтересовавшиеся темой профилактики аддикций, темой сохранения и поддержания своего психического и физического здоровья.

Специалисты, занимающиеся вопросами профилактики аддиктивного поведения в молодежной среде, могут скачивать материалы медиапроекта и использовать их в своей работе с обучающимися. Формат медиапрезентаций дает возможность использовать их как в режиме очных (офф-лайн) так и в режиме он-лайн занятий (с использованием дистанционных образовательных технологий, видеоконференцсвязи и т.д.)

Каждый из представленных материалов (презентации) является визуально-информационным сопровождением интерактивного занятия по отдельному виду аддикции и представляет собой вполне законченный продукт,

который может использоваться как самостоятельно, так и в совокупности с другими элементами проекта.

Возможности использования материалов медиапроекта специалистами:

- материалы могут быть использованы кураторами академических групп при проведении кураторских часов со студентами на тему ЗОЖ, профилактики негативных явлений в студенческой группе;
- материалы могут быть использованы студенческими объединениями и волонтерскими объединениями в работе с обучающимися школ, воспитанниками детских домов, могут использоваться вожатыми в детских оздоровительных лагерях для проведения профилактических занятий;
- материалы проекта также могут быть использованы специалистами по работе с молодежью вузов, ссузов, учреждений дополнительного образования и т.д. в целях профилактики аддиктивного поведения обучающихся.

С медиапроектом «Твоя свобода – твоя НЕзависимость!», размещенном на сайте вуза, имеют возможность познакомиться все студенты ННГАСУ всех курсов очной и заочной формы обучения. Для расширения охвата аудитории и распространения информации о проекте были опубликованы посты на страницах студенческих объединений; кураторы академических групп, волонтеры акции, преподаватели и психологи Психологической службы размещают информацию на своих личных страницах в соцсетях. Благодаря использованию интернет-ресурсов охват участников проекта оценивается в пределах 2000-3000 человек.

Ожидаемыми результатами (качественными показателями) реализации проекта стали:

- повышение информированности студентов о вреде и возможных последствиях употребления психоактивных веществ, о пагубном влиянии на человека химических и нехимических зависимостей;
- разрушение толерантного отношения студентов ННГАСУ к проблеме употребления психоактивных веществ;
- обучение навыкам противостояния разного рода зависимостям, способам недопущения формирования аддиктивного поведения;
- формирование у студентов осознанности поведения и установки на здоровый образ жизни.

Все представленные в медиапроекте информационно-иллюстративные материалы (медиапрезентации) являются авторскими разработками психологов Психологической службы ННГАСУ и студентов-волонтеров, принимавших участие в подготовке и реализации проекта.

Медиапроект «Твоя свобода – твоя НЕзависимость!» сейчас находится на своем старте, и будет наполняться содержанием на протяжении всего времени своего существования. В дальнейшем планируется добавить разделы, посвященные диагностике разных видов аддикций (с использованием гугл-опросников), а также раздел для преподавателей и кураторов, в котором будут размещены методические рекомендации по проведению интерактивных занятий со студентами.

Библиографический список:

1. Концепции совершенствования воспитательной работы в образовательной организации высшего образования (проект). М., 2021.
2. Чеботарева С. В. Антинаркотическая акция профилактической направленности как одна из форм психологической поддержки воспитательной работы в вузе // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: Материалы III Международной научно-практической конференции. Йошкар-Ола: МОСИ, 2012. URL: <http://mosi.ru/ru/conf/news/antinarkoticheskaya-aksiya-profilakticheskoy-napravlenosti-kak-odna-iz-form> (дата обращения 25.11.2021)
3. Чеботарева С. В. Роль психологической службы вуза в первичной профилактике наркомании в молодежной среде // Великие реки-2013. Материалы 15 Межд.науч.-промышл.форума. Н.Новгород, 2013. 15-18 мая 2013. Т2. С.183-185.

*Шутова Н.В. д. псих. н., профессор
Курзюкова Ю.Ф., студент
кафедры общей и социальной психологии
факультет социальных наук
ННГУ им. Н.И. Лобачевского,
shutovanataliavadimovna@mail.ru;
l5apcyk@gmail.com
г. Нижний Новгород, Российская Федерация*

**Агрессивные проявления студентов
как показатель их ментального здоровья**

**Aggressive manifestations of students
as an indicator of their mental health**

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование, посвященное изучению агрессивных проявлений студентов будущих психологов на разных этапах обучения. Акцентируется внимание на проблеме сохранения

ментального здоровья и растущем уровне агрессии за последние несколько лет в условиях пандемии. В ходе проведенного эмпирического исследования было установлено, что первокурсники в большинстве своем имеют высокие показатели уровня аутоагрессии, что является следствием множества стресс-факторов, с которыми приходится сталкиваться на первом году обучения. Также были выявлены высокие показатели среди части студентов старшего курса, что свидетельствует о применении ими неэффективных методах снижения отрицательных эмоций.

Ключевые слова: ментальное здоровье, агрессия, агрессивное поведение, аутоагрессия, студенты

Annotation. The article presents an empirical study devoted to the study of aggressive manifestations of students of future psychologists at different stages of education. Attention is focused on the problem of maintaining mental health and the growing level of aggression over the past few years in a pandemic. In the course of the conducted empirical research, it was found that freshmen, for the most part, have high indicators of the level of auto-aggression, which is a consequence of many stress factors that one has to face in the first year of study. Also, high rates were revealed among some of the senior students, which indicates that they used ineffective methods to reduce negative emotions.

Keywords: mental health, aggression, aggression behavior, auto-aggression, students

В последние годы мы наблюдаем повышенное внимание исследователей к проблеме сохранения ментального (психического) здоровья. Безусловно, данная проблема является актуальной с научной и практической точки зрения, потому что ментальное здоровье – главная и неотъемлемая составляющая качества жизни как отдельного человека, так и общества в целом. На фоне напряженной ситуации во всем мире в связи с пандемией, неумолимо растет число угроз, которые способны нанести вред благополучию нашего ментального здоровья. Увеличивающийся уровень тревожности и агрессии, формирование фобий, острое стрессовое расстройство, общее ухудшение психоэмоционального состояния общества – все это травмирующие последствия пандемии, оказывающие негативное воздействие на ментальное состояние человека [4]. Обратимся к понятию ментального здоровья. Под данным термином, согласно определению ВОЗ, мы понимаем состояние, при котором человек может реализовать свой потенциал, справиться со стрессом, продуктивно работать и вносить вклад в жизнь общества. В плане нашего

исследования остановимся более подробно на особенностях агрессивного поведения студентов как показателе ментального здоровья.

Глубокое и всестороннее изучение различных аспектов феномена агрессивного поведения содержится в трудах отечественных (М.Ю. Федосюк, Ю.В. Щербина, Н.Д. Левитанов, В.С. Мухина) и работах зарубежных авторов (А. Бандура, Д. Саймон, Э. Фромм, З. Фрейд, К. Лоренц и др). Следует констатировать, что сегодня можно столкнуться с агрессией в любой сфере жизни человека, начиная с межличностного общения, заканчивая телевидением и другими средствами массовой информации. Художественные фильмы и открытые сцены насилия, транслируемые по телевизору, оказывают прямое негативное влияние на ментальное здоровье и поведение [1]. Обращаясь к эмпирическим исследованиям, проведенным за последний год, важно отметить рост сетевой агрессии в период вынужденной самоизоляции. Интернет-среда нередко становится удобным пространством для реализации агрессивных импульсов, так как участники общения, как правило, не чувствуют ответственности за свои речевые выражения и, тем самым, снимают свое психологическое напряжение [3, 5]. Среди современных исследований содержится обширный эмпирический материал, свидетельствующий о росте уровня агрессии в студенческой среде [7, 9]. Так, в научном изыскании С.В. Хребинной и Р.Н. Юндина мы находим данные о том, что в последние годы тенденция проявления деструктивной агрессии среди юношей и девушек увеличилась в 1,5 раза [8]. Эмпирические данные, полученные И.В. Грошевым, Ю.А. Давыдовой и Ли Чжэньнин обращают внимание на психологические особенности проявления агрессивного поведения, выражающиеся повышенном уровне чувства вины, склонности к депрессивным настроениям и обидчивости [2]. В исследовании Д.Н. Слабкой и А.В. Новикова было отмечено, что среди молодежи распространена аутоагрессия, выражающаяся в виде нанесения татуировок, пирсинге, тоннелях в ушах и скарификацией (шрамирование) [6].

Как мы видим, в связи с растущим уровнем агрессии, становится необходимым изучение данного феномена среди студентов разных факультетов и направлений. В настоящей статье мы остановились на исследовании студентов-психологов. Будущим специалистам необходимо владеть методами преодоления агрессии, уметь управлять своими эмоциональными состояниями, использовать приемы психологической саморегуляции, так как для оказания психологической помощи другим людям, необходимо уметь сохранять и поддерживать благополучие своего личного ментального здоровья.

Цель настоящего исследования: выявить особенности агрессивных проявлений студентов-психологов на разных этапах обучения.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. В исследовании приняли участие 40 студентов, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности» 1 и 4 курсов в возрасте от 17 до 22 лет. В качестве диагностического материала был использован опросник Л.Г. Почебут. «Тест агрессивности». Статистическая обработка данных осуществлялась в программе «SPSS Statistics 23» с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительные показатели уровня агрессии среди студентов 1 и 4 курсов (в %)

Показатели	Низкий		Средний		Высокий		Достоверность различий (p)
	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	
Вербальная	38,9	40,9	16,7	27,3	44,4	31,8	0,638
Физическая	83,3	63,6	5,6	18,8	11,1	18,2	0,381
Предметная	44,4	18,2	33,3	54,5	22,2	27,3	0,312
Эмоциональная	22,2	45,5	44,4	36,4	33,3	18,2	0,58
Аутоагрессия	5,5	18,2	16,7	54,5	77,7	27,3	0,001

Обратимся к полученным данным (см. таб. 1). Как видно из таблицы, высокий уровень по шкале вербальной агрессии отмечается у студентов 1 курса (44,4%) и у студентов 4 курса обучения (31,8%). При этом показатели между двумя группами студентов статистически не различаются ($p \geq 0,05$). Студенты с повышенными значениями по данной шкале более осторожны и используют косвенную форму агрессивного поведения (сплетни, оскорбления). По шкале «физическая агрессия» отмечается низкий уровень среди большинства студентов, что говорит о том, что подавляющее число испытуемых не используют физическую силу при выражении агрессии. Больше половины студентов 4 курса (54,5%) имеют средний уровень и часть студентов 1 курса (44,4%) демонстрируют низкий показатель предметной агрессии, свидетельствующий о том, что испытуемые не срывают свой гнев на окружающих предметах. По шкале «эмоциональная агрессия» большая часть студентов 4 курса (45,5%) имеет низкую степень агрессивности, что характеризует их как дружелюбных и доброжелательных в общении с другими людьми. Среди первокурсников отмечается следующее: у значимой части студентов (44,4%) преобладает средней уровень агрессивности по данной

шкале, но 33,3% испытуемых демонстрируют высокий уровень эмоциональной агрессии, что проявляется в эмоциональной отчужденности, враждебности и неприязни к окружающим. Акцентируем внимание на высоком уровне аутоагрессии у многих студентов как среди 1, так и среди 4 курса обучения со статистическими различиями между этими двумя группами ($p \leq 0,05$). Остановимся на более подробном анализе полученных результатов.

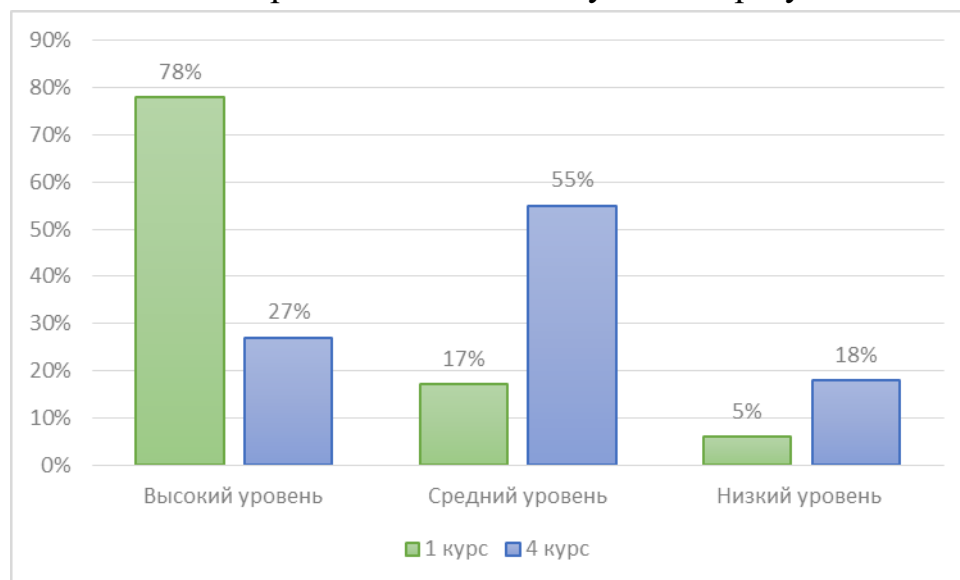


Рисунок 1. Распределение студентов 1 и 4 курсов по уровню аутоагрессии

Как видно из рисунка, лишь 5% первокурсников и 18% студентов 4 курса имеют низкий уровень аутоагрессии. Такие студенты способны справляться с собственными всплесками агрессии, не чувствуют себя незащищенными, находясь в агрессивной среде, и пребывают в гармонии с собой. Низкие показатели по данной шкале также могут свидетельствовать об излишней подозрительности к окружающим людям. Среди 55% студентов 4 курса и 17% первокурсников отмечается средний уровень аутоагрессии. Эти студенты адаптированы к окружающей среде, успешно преодолевают стресс, а при возникновении агрессивных импульсов способны справляться с этим социально-приемлемыми способами. У большинства студентов 1 курса (78%) и у части студентов 4 курса (27%) выражен высокий уровень аутоагрессии. Для них характерны низкая самооценка, высокий уровень самокритичности, раздражение, презрение и гнев по отношению к себе, что приводит к саморазрушающему поведению. Высокий уровень аутоагрессии указывает на неудовлетворенность собой, наличие внутренних противоречий и нерешенных конфликтов, что может привести к развитию различного рода аддикций, расстройству пищевого поведения. В крайних случаях люди с выраженной

самоагрессией могут закончить жизнь суицидом. Как показало исследование, именно студенты первого курса в большей мере подвержены аутоагрессии, так как им приходится сталкиваться со множеством стрессовых факторов, обусловленных возрастным периодом, сменой стиля учебной деятельности и кризисом ожиданий.

Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что значительная часть первокурсников имеют высокий уровень аутоагрессии, связанный с трудностями первого года обучения в ВУЗе. Адаптация к новой учебной среде, повышенные интеллектуальные и эмоциональные нагрузки, нарушение режима сна и отдыха, повышение уровня ответственности и самостоятельности – все это является стрессом для студентов 1 курса. В то же время высокие показатели среди студентов 4 курса могут свидетельствовать о внутриличностных проблемах и использовании неэффективных техник и способов снижения негативных эмоций. Проведенное эмпирическое исследование показало важность и необходимость разработки и внедрения психологического сопровождения студентов на начальных этапах обучения.

Библиографический список:

1. Алексеева А. Криминологические аспекты влияния жестокости и насилия в средствах массовой коммуникации на агрессивное поведение несовершеннолетних // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2020. №45-3. С.67-72.
2. Groshov I.V., Davydova Yu.A., Li Chzhenlin Исследование агрессии российских и китайских студентов с разными типами гендерной идентичности // *Вестник Московского университета МВД России*. 2016. №8. С. 212-221.
3. Zaglodina T. A., Pankratova L. E. Кибербуллинг в образовательном процессе: опыт исследования в студенческой среде // *инсайт*. 2021. №3 (6). С. 53-63.
4. Кузина Н.В. Информационная безопасность в условиях пандемии: методы стабилизации состояния социума в электронных СМИ и Интернете // *Бюллетень науки и практики*. 2020. №9. С. 357-395.
5. Кузнецова О.Д., Глазырина Л.Г. Исследование агрессии у интернет-зависимых подростков // *Скиф*. 2021. №8 (60). С. 58-63.
6. Слабкая Д.Н., Новиков А.В. Феномен агрессии (аутоагрессии) в местах лишения свободы. Исторические предпосылки // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2019. Т. 8. № 6А. С. 198-204.
7. Ходыкина О.А., Шутова Н.В. Анализ психоэмоциональных проявлений студентов на начальных этапах обучения в вузе // В сборнике: *Научная инициатива в психологии. Межвузовский сборник научных трудов студентов и молодых ученых*. Под ред. Ткаченко П.В., Курск, 2018. С. 378-388.
8. Хребина С.В., Юндин Р.Н. Психологические особенности проявления агрессивного поведения современных студентов // *Гуманитарные науки*. 2020. №3. С. 136-142.
9. Шутова Н.В., Баранова Ю.М. Возможности «форум-театра» в регулировании кризисных состояний личности // В сборнике: *Актуальные проблемы психологической*

практики в силовых структурах: кризисные состояния личности. Сборник статей по материалам IV Всероссийской межведомственной научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2020. С. 51-54.

*Шутова Н.В., д. психол. н., профессор
Щербакова Е.С., студент
кафедра общей и социальной психологии
факультет социальных наук
shutovanataliavadimovna@mail.ru
lenannr@mail.ru
ННГУ им. Н.И. Лобачевского
г. Нижний Новгород, Российская Федерация*

**Особенности копинг-поведения будущих психологов
на начальном этапе обучения**

**Features of coping behavior of future psychologists
at the initial stage of training**

Аннотация. В данной статье представлен краткий обзор основных подходов к рассмотрению и изучению проблемы копинг-поведения студентов – будущих психологов. Изложена позиция зарубежных и отечественных авторов по данному вопросу. Рассмотрен термин «копинг» в контексте разнообразных авторских подходов. Показано, что в настоящее время однозначного определения данного понятия в науке до сих пор не сложилось. В статье приведены результаты эмпирического исследования склонности студентов-психологов к разным стратегиям копинг-поведения. Полученные результаты показали, что для большинства испытуемых характерна копинг - стратегия «Бегство-избегание» как способ совладания с трудными ситуациями. Данные студенты преодолевают негативные переживания через уклонение от решения возникшей проблемы. Лишь у незначительной части испытуемых выявлены эффективные копинг-стратегии. Результаты исследования могут быть использованы при проведении мероприятий профилактической и коррекционной направленности, ориентированных на обучение студентов эффективному копинг-поведению в сложных ситуациях.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-стратегии, адаптации, студенты-психологи

Abstract. This article provides a brief overview of the main approaches to the consideration and study of the problem of coping behavior of students-future psychologists. The position of foreign and domestic authors on this issue is stated. The term "coping" is considered in the context of various author's approaches. It is shown that at present, there is still no unambiguous definition of this concept in science. The article presents the results of an empirical study of the propensity of psychology students to different coping behavior strategies. The results showed that the coping strategy "Escape-avoidance" as a way of coping with difficult situations is characteristic for most of the subjects. These students overcome negative experiences by avoiding solving the problem that has arisen. Only a small part of the subjects revealed effective coping strategies. The results of the study can be used in carrying out preventive and correctional activities aimed at teaching students effective coping behavior in difficult situations.

Keywords: coping behavior, coping strategies, adaptations, psychology students

Одним из перспективных направлений в отечественной и зарубежной психологии является проблема копинг-поведения. Многие зарубежные и отечественные исследователи ищут ответы на вопросы, каким образом человек справляется со стрессовыми ситуациями в своей жизни и деятельности, как он их разрешает. Теоретические основы копинг-поведения тесно связаны с проблемой стресса [9].

Р. Лазарус вводит понятие «копинг» как способность к преодолению стресса, а точнее совладания с ним. В теории стресса и копинга важное значение имеют механизмы преодоления стресса, определяющие развитие различных форм поведения, приводящих к адаптации, либо дезадаптации личности [3].

В результате исследований было показано, что для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии) на основе имеющегося у него личностного опыта. Поэтому совладающее (стресс-преодолевающее) поведение стали рассматривать как результат взаимодействия копинг-стратегий и копинг-ресурсов [6]. Копинг-стратегии – способы управления стресс фактором, возникающие как ответ личности на воспринимаемую угрозу. Копинг-ресурсы – относительно стабильные характеристики людей и стресса и способствующие развитию способов совладания с ним [4].

В последние годы проблема копинг-поведения активно исследуется в отечественной психологии, на примере самых разнообразных видов деятельности и ситуаций, в которых возникают затруднения – учебной, профессиональной, детско-родительских отношений, социально-политических ситуаций, преодоление обстоятельств болезни, а также на разных этапах онтогенеза [7,8].

Многочисленность и разнообразность осознания копинг-стратегий и эмпирических подходов к их исследованию и измерению, выставляет на первый план проблему объединения уже имеющихся подходов и приобретенных данных относительно критериев копинг-стратегий, их различия от других "родственных" взглядов (таких как защитные механизмы), их продуктивности и связи с психологическим благополучием и результативностью деятельности.

В настоящее время изучение психологических особенностей студенческого возраста является очень важным и необходимым явлением. Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Рассматривая студенчество как "особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования", И. А. Зимняя [2] выделяет ключевые характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом [5]. Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует причислить к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью. Поэтому в зарубежной психологии этот период связывают с процессом взросления. Важным для юности является осознание и принятие обязанностей перед самим собой, ответственности за собственную жизнь, формирование жизненных планов. Умение успешно и своевременно решать возникшие проблемы, использовать имеющиеся копинг-стратегии и вырабатывать новые, призвано помочь достичь молодым людям желаемых целей [1].

Для выявления особенностей копинг-поведения студентов нами было проведено эмпирическое исследование.

Целью исследования являлось выявление особенностей копинг-поведения студентов-психологов на начальных этапах обучения .

Эмпирическое исследование проводилось на базе факультета социальных наук «ННГУ им. Н.И.Лобачевского». В исследовании приняли участие студенты 2 курса, обучающиеся по направлению «Психология служебной деятельности». Общее количество составило 30 человек.

Для исследования копинг-поведения студентов нами был использован опросник «Стратегии совладающего поведения» Лазарус и Фолкман («Ways of Coping Questionnaire» Lazarus & Folkman). Цель методики - изучение ведущих тенденций в совладающем поведении.

Обратимся к полученным результатам.

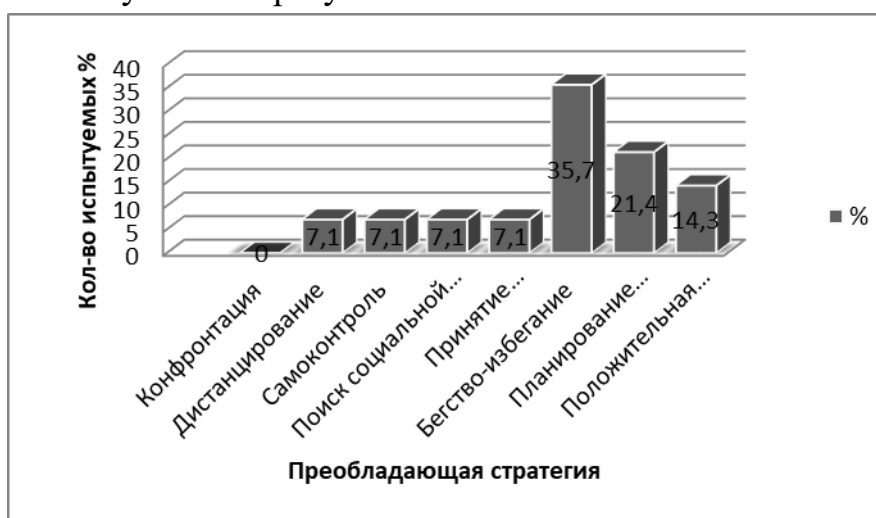


Рисунок 1. Стратегии копинг- поведения студентов

Как видно из рисунка наибольший процент студентов (35,7%), используют стратегию «Бегство-избегание» как способ совладания с трудными ситуациями, т.е. студентами предпринимаются попытки преодоления негативных переживаний за счет реагирования на проблему, через уклонение: отрицание наличия проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения от её решения.

Выраженное предпочтение (21,4%) отдают такой копинг-стратегии, как «Планирование решения». Данная стратегия способствует конструктивному разрешению трудностей, студенты способны проанализировать возникшую ситуацию и варианты выхода из нее при учете реальных условий и имеющихся ресурсов.

Стратегию «Положительная переоценка» используют (14,3%). Она указывает на то, что некоторые студенты формируют позитивный настрой на ситуацию, фокусируются на личностном росте.

Среди студентов (7,1%), отдают предпочтение такой копинг-стратегии, как «Дистанцирование». Стратегия дистанцирования указывает, что данные студенты пытаются преодолеть негативные переживания за счет субъективного снижения ее значимости ситуации и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Часто при использовании данной стратегии они используют интеллектуальные приемы рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания ситуации. Это ведет к обесцениванию собственных переживаний, недооценки других способов в преодолении проблемной ситуаций.

Студентами также используются такие копинг-стратегии, как «Самоконтроль» (7,1%) – данные студенты не корректируют и не стараются урегулировать собственные эмоции и поведение в трудной ситуации, «Поиск социальной поддержки» (7,1%) – для этой группы студентов в проблемной ситуации характерно проявление отрицательного отношения к окружающим людям и избегание взаимоотношений, «Принятие ответственности» (7,1%) - указывает на то, что у части студентов отсутствует чувство ответственности за происходящие с ними ситуации и они не стремятся их исправить.

Стратегию «Конфронтация» (0%) не использует ни один из студентов - это указывает на то, что студенты достаточно целенаправленно и рационально обосновывают своё поведение в проблемной ситуации.

На основании полученных данных, можно сделать вывод о том, что значительная часть студентов используют неэффективные копинг-стратегии. Среди таких копинг-стратегий наиболее часто встречаются: «Бегство-избегание», «Дистанцирование», «Поиск социальной поддержки». Это говорит о том, что студенты стрессово реагируют на трудные ситуации, они затрудняются самостоятельно находить эффективные выходы. Используемые ими стратегии еще больше усложняют их эмоциональное состояние.

Таким образом, наше исследование показало, что необходимы мероприятия профилактической и коррекционной направленности, ориентированные на обучение студентов эффективному копинг-поведению в сложных ситуациях.

Библиографический список:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 2. Л.: ЛГУ, 1974. С. 3-15.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: уч. для студентов по пед. и психол. направ. и спец. М.: Логос, 2000. С. 384.

3. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. М.: Женева, 1989. С. 121-126.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970. С. 178-208.
5. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института. 2005. 256 с.
6. Психодиагностические методы выявления дезадаптивных нарушений в практике клинических психологов: учеб. пособие СПб.: Айсинг, 2009. -216 с.
7. Сорокина, Ю. Н. Совладающее поведение студентов ВУЗа. // Психология совладающего поведения. М.: Манускрипт, 2008.
8. Шутова Н.В., Кузьмина К.А. Стратегии совладения с жизненными трудностями будущих психологов служебной деятельности // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: профессионально-психологическая подготовка. Сборник докладов V Всероссийской Межведомственной научно-практической конференции. 2020. С. 286-292.
9. Ялов А.М. Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у больных невротами // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1996. №3. С.35-38

**Материалы XI Международной
научно-практической конференции
«Психологическое сопровождение образования:
теория и практика»
г. Йошкар-Ола, 23-24 декабря 2021 года**

Статьи печатаются в авторской редакции
Материалы опубликованы 24.12.2021 г.

Адрес редакции и издателя: 424007, г. Йошкар-Ола,
ул. Прохорова, 27
телефон/факс: 8-8362-63-56-40
e-mail: konf_mosi@mail.ru, rector@mosi.ru