



ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Материалы
Седьмой международной онлайн-конференции психологов
образования Сибири

Иркутск, 20–21 июня 2022 г.



ISBN 978-5-9624-2060-8

УДК 37.015.3

ББК 88.8

П86

Публикуется по решению редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО «ИГУ»

Редакционная коллегия:

Конопак И. А., канд. филос. наук, декан факультета психологии, Глазков А. В., д-р психол. наук, зав. каф. соц., экстрем. и пенитенц. психологии; Ярославцева И. В., д-р психол. наук, проф., зав. каф. мед. психологии; Диянова З. В., канд. пед. наук, доц., Кедярова Е. А., канд. психол. наук, зав. каф. пед. и возраст. психологии; Щеголева Т. М., канд. психол. наук, доц.

Психология личностного и профессионального развития человека : материалы Седьмой конференции психологов образования Сибири. Иркутск, 20–21 июня 2022 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; редкол.: И. А. Конопак [и др.]. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2022. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска. <https://doi.org/978-5-9624-2060-8.2022.1-652>

ISBN 978-5-9624-2060-8

Рассмотрены актуальные проблемы всех уровней российского образования: дошкольного, школьного, профессионального, а также развития личности в профессиональной деятельности: выявлены тенденции и проанализированы перспективные направления решения актуальных проблем. Включена серия статей по психологическому обеспечению образовательного процесса.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»

664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. +7 (3952) 51-19-00

Издательство ИГУ, 664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124

тел. +7 (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@lawinstitut.ru

Подписано к использованию 07.07.2022. Тираж 15 экз. Объем 8,4 Мб.

Тип компьютера, процессор, частота:	32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
Оперативная память (RAM):	256 МБ
Необходимо на винчестере:	320 МБ
Операционные системы:	ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или 8.1. ОС Mac OS X
Видеосистема:	Разрешение экрана 1024x768
Акустическая система:	Не требуется
Дополнительное оборудование:	Не требуется
Дополнительные программные средства:	Adobe Reader 6 или выше



ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Материалы

Седьмой международной онлайн-конференции психологов образования Сибири
Иркутск, 20–21 июня 2022 г.

ISBN 978-5-9624-2060-8



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
Факультет психологии

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Материалы
Седьмой международной онлайн-конференции психологов
образования Сибири

Иркутск, 20–21 июня 2022 г.



ISBN 978-5-9624-2060-8

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Огнев А. С. Визуальное кинетическое моделирование как инструмент психологической поддержки и персонального развития представителей помогающих профессий	13
Шингаев С. М., Юркова Е. В. Психологическое сопровождение развития эмоционального интеллекта участников образовательного процесса	17
Пашкин С. Б., Волкова А. В. Метод организации комплексной процедуры исследования функциональных состояний субъектов воинской деятельности	21
Наумчик В. Н. Медико-психологические аспекты сохранения и повышения качества здоровья оператора эргатической системы	25
Макарова Е. А., Абросимова Е. Б. Воздействие музыкальной терапии на реабилитацию детей с расстройствами аутистического спектра	30
Рычкова Л. С., Сапранкова М. В. Копинговые стратегии в организации личностного потенциала студентов медицинского колледжа	34
Карнышев А. Д. Воспитание и укорененность как главные ресурсы встраивания экологического патриотизма в экономические структуры (на примере Байкальского региона)	39
Корытова Г. С., Корытов И. В., Корытова А. И. Математические способности в структуре специальных способностей обучающихся технического вуза	48
Селюч М. Г. Психологический аспект самореализация педагога в цифровой образовательной среде	52
Глазков А. В., Глазкова Т. В. Взаимосвязь академической успеваемости выпускника вуза и его первичной профессиональной успешности	56
Ярославцева И. В., Горюнова А. А. Осознание смысложизненных ориентаций женщинами, пережившими домашнее насилие, в процессе психологического консультирования	59
Артемьева О. А., Синёва О. В. Детерминанты становления научной школы – исследовательского коллектива Л. С. Выготского	64
Терехова Т. А., Трофимова Е. Л., Терехова Н. В. Экономическое самоопределение предпринимателя как междисциплинарная проблема	68

Чернецкая Н. И., Шумовская О. А. Психолого-педагогические условия формирования психологической готовности к профессиональной деятельности студентов специальности «Акушерское дело»	75

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бубнова И. П., Лебедева Е. В. Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды дошкольной образовательной организации	79
Жданова О. П. Использование цветотерапии в работе с детьми с особенностями развития эмоционально-волевой сферы	82
Зыкова Д. Я. Психологическая культура педагога дошкольного образовательного учреждения	85
Курова О. В. Сотрудничество воспитателя и педагога-психолога для успешной социализации ребенка в школе	88
Макамбила А. Н. Опыт работы по теме «Песочная терапия как средство развития познавательных способностей, коммуникативных навыков, мелкой моторики дошкольников»	91
Петракович Т. В. Взаимодействие психолога и педагогов ДОУ с целью сохранения психологического здоровья детей	94
Пославская С. А. Эмоциональная напряженность у детей дошкольного возраста и возможности двигательной активности как средства ее преодоления	98
Прохоренко А. В. Использование интерактивной песочницы в дошкольном учреждении	102
Рогова Ю. В. Особенности организации и проведения квест-игры с детьми и родителями в дистанционном формате	105
Соленова Р. И., Садым А. М. Индивидуальная образовательная траектория как трекер успеха развития личностного потенциала детей дошкольного возраста	108
Султанова О. В. Формирование корпоративной культуры в дошкольном учреждении	113
Тирикова-Семенюк Я. И. Повышение коммуникативной компетентности педагогов по взаимодействию с родителями в дошкольной образовательной организации	116
Трактирова А. А. Эффективность применения проектной деятельности при коррекции психического и личностного развития старших дошкольников методом сказкотерапии	122
Халус М. Н. Развитие воображения дошкольников	125
Чепикова В. Н. Медико-психологические аспекты сохранения и повышения потенциала психического здоровья субъектов образовательного процесса	128

Черногузова Е. А. Сенсорно-интегративный подход в работе педагога-психолога дошкольной образовательной организации с детьми раннего возраста	132
Щукина Е. Г. Психологическое благополучие воспитателей как фактор психологической безопасности образовательной среды детского сада	136

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Атутова Т. Ю. Особенности девиантного поведения подростков в центре социальной помощи семье и детям	142
Бабанова И. А. Исследование эмоционального интеллекта учителей и старшеклассников	148
Байтуманова З. Н., Доктаева В. В. Современные подходы к формированию критического мышления младших школьников на уроках литературы	154
Башлай Э. Х. Факторы образовательной среды, негативно влияющие на психологическую устойчивость подростков в условиях образовательной деятельности	158
Безлепкина Е. Ю. Сложности школьной адаптации	163
Варламова Е. В. Особенности эмоционального самочувствия обучающихся при переходе на вторую ступень обучения в школе	166
Галаутдинова М. О. Взаимосвязь академической успеваемости обучающихся подросткового возраста с уровнем осознанной саморегуляции	169
Галдина К. Н. Проблема формирования жизнестойкости у современных подростков	173
Горальская Ю. С. Практическое занятие в рамках профилактики девиантного поведения «Могу сказать нет!!!»	176
Гусева Л. В. Профилактический потенциал психологических занятий с подростками по программе «Основы психологии»	179
Дац Е. А. Изучение психологической готовности первоклассников к школьному обучению	183
Дорофеева Е. В. Связь социальной тревожности и социального интеллекта у подростков	187
Зарубина Н. В. Практические способы снижения уровня тревожности обучающихся в связи с ситуацией сдачи экзаменов на основе метода «Терапия осознанием И. Б. Канифольского»	191
Золотарева Н. А. Программа психологической коррекции девиантного поведения подростков	194

Керман Т. А. Повышение потенциала психического здоровья обучающихся путем проведения Недели психологии в образовательном учреждении	199
Коноплева Е. А. Эмоциональный аспект взаимодействия подростков с интернетом	203
Ларионова Т. Б., Куприянова И. Ю. Особенности эмоционального интеллекта старших школьников	207
Мурашова В. П. Особенности адаптации к школе мальчиков и девочек	213
Назарова Л. Д. Факторы антагонистического симбиоза в диаде мать – ребенок и безопасность образовательной среды	218
Нигматуллина И. А. Роль родителей в подготовке ребенка к школе	222
Нургазинова З. Б., Абишева Э. Д. Критическое мышление и особенности его развития в подростковом возрасте	225
Пешко И. И., Кучуков А. В. Современные возможности профилактики буллинга в школах	230
Макушкина О. М., Протасова М. В. Возрастные особенности младших школьников	232
Рыгалова М. В. Театральная деятельность как способ развития социального интеллекта подростков	235
Седенкова С. С. Неделя психологии как инструмент развития психологической культуры участников образовательного процесса	239
Соколова Л. Ю. Особенности развития психологической культуры у современных подростков	243
Ходакова В. С. Диагностика коммуникативных умений у обучающихся младшего школьного возраста в классе хореографии	248
Цветкова О. А., Селиверстова С. С. Кибербуллинг и фрустрация базовых потребностей: причина или следствие?	252
Чижик Е. А. Влияние цвета на эмоциональное состояние младших школьников в изменяющихся условиях освоения ими средств художественной выразительности на занятиях по изобразительному искусству	257
Русских Н. И., Чудинова С. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тревожности у подростков	261
Шапкин Н. С., Казанцева В. В., Шестакова Г. С. Анализ теста навыка чтения Л. А. Ясюковой	267
Шашкова М. С. Изучение учебной мотивации школьников при переходе в среднее звено обучения	271
Щеколова Н. С. Занятие / проективная методика педагога-психолога: «Наше чудо-дерево»	275
Яценко О. В. Об актуальности проблемы формирования учебной мотивации подростков средствами профориентации	279

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Адамова В. Е. Отрицательные психологические состояния у студентов и их профилактика	284
Андропова Н. В., Маланчева Е. А. Особенности коммуникативных свойств студентов различных направлений подготовки	287
Башкирова Ю. В. Развитие эмоциональной саморегуляции студентов технического университета в контексте развития психологической культуры будущего инженера	292
Баясгалан Агиймаа, Уварова М. Ю. Особенности стрессоустойчивости монгольских студентов	297
Березовская А. С. Опыт формирования временной перспективы у современных студентов	308
Городнова А. А. Образовательные социокультурные тенденции как стимулы развития личностного потенциала обучающихся	313
Гунзунова Б. А. Психокоррекция агрессивности студентов методом телесно-ориентированной терапии	316
Денисова А. С., Шевцова Ю. А. Гендерные особенности мышления и памяти у студентов	320
Дыленова А. П. Особенности совладающего поведения студентов-психологов в условиях дистанционного обучения при пандемии COVID-19	327
Завгороднева Э. С. Внеобразовательные социокультурные тенденции оказывающие влияние на развитие образования	330
Комолкина О. И., Чернецкая Н. И., Кедрова Е. А. Структурно-функциональные компоненты эмоциональной культуры студентов медицинского колледжа	333
Коробкина Т. Г. Профилактика и коррекция деструктивного поведения в сибирском колледже транспорта и строительства	339
Котова О. В. Развитие личностного потенциала студентов с учетом особенностей мотивационной сферы	342
Красносельская Е. Е. Изучение уровня и особенностей агрессивного поведения в студенческой среде на современном этапе	346
Красноштанова А. А. Адаптация студентов с ограниченными возможностями здоровья при получении среднего специального образования	352
Кулеба О. М. Общеуниверситетские элективные курсы как действенный способ личностного и профессионального развития будущего учителя	355
Ряжев А. П., Лужецкая А. М. Особенности стрессоустойчивости современных студентов	359

Мансурова Г. Р., Мирвалиева М. Е., Турсунбоев Б. Р. Психологические механизмы повышения чувства патриотизма у молодежи	363
Мансурова Г. Р. Влияние средств массовой информации на процесс социализации подрастающего поколения	366
Машарская О. С. Национальные различия ценностей студентов (на примере России, Беларуси, Мексики и США)	368
Монжиевская В. В. Из опыта проведения учебных занятий по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию будущих педагогов-психологов	371
Мунгалов В. Н. Ориентиры для профессионального развития и воспитательной работы студента-психолога	376
Невмержицкая О. Ю. Опыт организации волонтерского движения в студенческой среде	381
Новикова Ю. И., Глебец И. В. Взаимосвязь эмпатии личности и стратегий поведения в конфликте	385
Османова Х. А., Магомедова А. Н. Влияние профессиональной идентичности студентов-психологов на развитие практической психологии в России	391
Панчук Е. Ю., Логинова В. В. Внушение и проблема вовлечения молодежи в деструктивные группы	395
Пинчук Н. А. Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей	398
Попова Н. Б. Профилактика деструкций и коррекция поведения личности с помощью проведения психологического клуба	404
Су Тао. Гендерные особенности психического здоровья китайских студентов	406
Сукнева Е. А. Исследование лидерской компетентности у студентов помогающей сферы	410
Титовец Т. Е. Социокультурные вызовы образования в XXI веке	413
Чуйко Н. В. Учебная мотивация студентов факультета психологии	416
Шахова И. С. Уровни креативности у будущих педагогов	420
Шестакова Е. И. Психологическая культура и психологическая безопасность образовательной среды	425

РАЗДЕЛ 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Адилбай Г. М. Психология семейной динамики в условиях пандемии	428
Василькова Ю. В. Характер работы психолога как фасилитатора в государственном учреждении	433

Вергаль И. С. Эмоциональное самораскрытие в доверительном общении юношей и девушек	436
Егоров В. В., Тумбасова Е. Р. Связь потребительского поведения и психоэмоционального состояния личности	440
Журавенко И. И., Приходько Е. В. Синдром эмоционального выгорания среди медицинских работников среднего звена с различным уровнем жизнестойкости	442
Голубь Д. Д., Захарова А. С., Тестова Е. А. Адаптация персонала на предприятии	447
Кедярова Е. А., Онучина П. А. Особенности связи образа тела и самооотношения женщин на разных этапах зрелости	451
Кириллова Ю. В., Бирюкова Т. М. Психолого-педагогическое сопровождение молодых специалистов ДОО: проблемы и пути их решения	456
Кобзев Р. А. Применение ресурсов музыкальной терапии в практике профессионального выгорания педагогов	461
Коневцев И. В., Родионова Е. А. Нейротизм как предиктор выбора копинг-стратегий у сотрудников образовательных учреждений	464
Киселева А. А., Кузьмин М. Ю., Миронова Е. И., Осипенко О. А. Влияние стажа и специальности педагогических работников на уровень профессионального выгорания	467
Кузьмина Г. А. Психологическая безопасность личности педагога	474
Левлюх С. В. От вуза до специалиста	480
Литвинов В. И. Профессиональное становление психолога в образовательной организации в сельской местности	481
Михайлова О. П., Глазков А. В. Особенности формальных характеристик личной подписи у людей с разным уровнем лидерских способностей.	484
Монастырева Ж. В. Взаимосвязь самооотношения и чувства одиночества в юношеском возрасте	488
Наумова Н. В. Система наставничества в дошкольном образовательном учреждении как эффективная форма профессиональной адаптации молодого специалиста	494
Никитина В. Е. Проблема эмоционального выгорания педагогов, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	499
Палеха Е. С. Воздействующий потенциал Youtube-интервью: психология жанра и феномен популярности	504
Рабинович Е. В. Взаимосвязь стрессоустойчивости и эмоционального выгорания сотрудников инфраструктурных отделов Министерства обороны Российской Федерации	508

Равина А. Г., Крутолевич А. Н. Общая самооффективность и типы межличностных отношений юношей и девушек	511
Романко О. А., Снегирева Т. В., Артемьева Г. Н. Волевые действия подростка как предиктор психологической безопасности развивающейся личности	515
Серафимович И. В., Отрошко Г. В. Психологические аспекты сопровождения педагогов в конкурсах профессионального мастерства: развитие ресурсов профессионального мышления	519
Терехова Н. В., Дремин М. А. Психосемантический анализ китайского лингвокультурного концепта «ум» 智	523
Терехова Н. В., Тарбаева М. Б. Сравнительный психосемантический анализ лингвокультурологического концепта «деньги» у русских и китайцев	531
Трегубова Е. А. Психологические мероприятия, направленные на противодействие коррупции в уголовно-исполнительной системе, при назначении сотрудника на руководящую должность	539
Федоров Д. В., Макушкина О. М. Взаимосвязь стрессоустойчивости, акцентуации характера и особенностей темперамента у сотрудников ОВД	543
Фомина Л. А. К вопросу изучения копинг-стратегий педагогов	547
Хмелева О. Н. Особенности тревожности сотрудников Следственного комитета Российской Федерации	550

РАЗДЕЛ 6. МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОХРАНЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аверина А. В. Психолого-педагогические проблемы инклюзивного образования в дошкольных учреждениях	555
Александрова Л. Ю., Ваторопина С. В. Типология прародителей как субъектов реабилитации дошкольников с алалией	558
Байгильдина М. Ф. Восприятие отцами детей с ограниченными возможностями здоровья: теоретические аспекты	562
Бархолова Л. И., Мардвина Л. И. Интернет-зависимости в юношеском возрасте и их психологические особенности	565
Бережная О. В. Наставническая деятельность в работе педагога-психолога с родителями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья	568
Бутакова С. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с овз в условиях инклюзивного образования	571

Зинин С. В. Синдром ранней реполяризации желудочков и контроль сахара в крови: социально-диспетчерская помощь в предупреждении летальных случаев среди несовершеннолетних с интеллектуальными нарушениями	574
Каешко М. Н., Крутолевич А. Н. Взаимосвязь созависимого поведения и копинг-стратегий у студентов	577
Колпакова Н. А., Дианова К. С. Компьютерные игры и интернет-зависимость: современные реалии	581
Кедярова Е. А., Кондрашова Н. С., Литвиненко К. С., Чернецкая Н. И. Проблемы психологической безопасности личности в условиях инклюзивной образовательной среды вуза	586
Крупенникова Н. А. Система работы педагога-психолога по профилактике суицидальных рисков	592
Кугаева Ю. А. Аспекты дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях	598
Кузнецова А. Ф., Макушкина О. М. Психологические причины появления лишнего веса у женщин	602
Лаврентьева А. В., Аброва Э. Ф. Особенности межличностных отношений и социально-психологическая адаптация подростков с задержкой психического развития в условиях инклюзивного и специального образования	605
Малахова Е. В. Диагностика и коррекция развития детей с ОВЗ на основе пирамиды обучения М. Уильямс и Ш. Шелленберг	609
Матвеева И. А., Животова М. А., Ковинько В. Д. Взаимосвязь тревожности и психопатологической симптоматики у студентов младших курсов	614
Побызаква О. В. Потенциал игры в решении проблем социализации ребенка с ОВЗ	618
Положенцева И. А., Макушкина О. М. Когнитивные и клинико-психологические изменения и методы их исследования у людей, перенесших COVID-19	621
Рудь Д. В. Проблема разработки единых алгоритмов деятельности и стандартов документооборота педагогов-психологов в учреждении социального обслуживания (из опыта работы)	624
Спасибко Н. Н. Программа «Волшебная комната» как средство работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья	627
Степанова Н. А., Гурова Н. С., Мартынова Н. А. Опыт работы МКДОУ Детский сад «Рябинка» г. Тайшета по организации инклюзивного образования	629
Филатова Т. В. Особенности сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве	631

Филипенко М. И. Психолого-педагогические проблемы реализации инклюзивного образования	633
Фонталова Н. С., Лутошлива Е. С. Особенности экономического поведения людей, склонных к ониомании	638
Царева В. А., Климанова Н. Г., Ванюхина Н. В. Роль руководителя в организации образовательного процесса для детей с ОВЗ	642
Шенц М. Л., Крутолевич А. Н. Взаимосвязь суицидального поведения и одиночества подростков	649

РАЗДЕЛ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

ВИЗУАЛЬНОЕ КИНЕТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И ПЕРСОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

А. С. Огнев

*Доктор психологических наук, профессор, научный руководитель
Гуманитарного института Рос НОУ, г. Москва*

Обозначенная еще Кристиан Маслак проблема хронической психической усталости, «выгорания персонала» в тех видах деятельности, для которых характерна высокая интенсивность профессионально обусловленного общения, стремительно усиливается за счет роста числа и силы социальных, политических и экономических потрясений [1–10]. Но представителям таких профессий теперь все чаще приходится одновременно заботиться и о повышении собственной стрессоустойчивости, и об освоении новых приемов и методов работы со своими клиентами [1; 3; 6; 7; 9]. Вызовом времени для субъектов профессий такого рода становится необходимость сохранять самообладание, поддерживать психологическое равновесие в увязке с постоянной заботой о собственном самосовершенствовании [3; 9; 10].

Полученные нами за последние семь лет интенсивных исследований данные показывают, что существенную помощь в решении обозначенной проблемы может оказать активное использование приемов и методов визуального кинетического моделирования, включающих работу с тематическими песочными композициями, с метафорическими ассоциативными картами, с кинетическим песком [1–14]. Созданные в рамках такого рода

практики тематические композиции и их анализ способствуют более глубокому осмыслению человеком тех ориентиров, которыми он руководствуется в своей жизни. Такие модели как символический рассказ о важном событии, явлении, проблеме помогают глубже понять самому их автору то, что для него во всем этом по-настоящему значимо, каким смыслом он его наделяет и чего от всего этого интуитивно ожидает. Символическое преобразование подобных моделей с учетом сопровождающих этот процесс собственных телесных, аффективных, когнитивных и поведенческих реакций может быть использовано как эффективное средство профилактики дистресса, инструмент принятия жизненно важных решений, вариант идеомоторной репетиции оптимальных форм поведения при реализации собственных замыслов.

Для представителей помогающих профессий работа с тематическими композициями, которые характеризуют их самих в состоянии сильного стресса и в состоянии устойчивого душевного равновесия, служат моделями конструктивного разрешения актуальных в данный момент межличностных конфликтов, олицетворяют оптимальную ролевую структуру определенной социальной группы (семьи, рабочей команды и т. п.), символизируют сущность жизненно важного решения и порядок его воплощения в жизнь – один из путей развития таких универсальных компетенций, как:

- способность трезво и глубоко осознавать происходящее;
- готовность успешно справляться со стрессовыми ситуациями;
- умение находить выход из конфликтных ситуаций с учетом всех заинтересованных сторон;
- организация поиска жизненно важных решений и подготовка к их реализации.

В процессе описанных вариантов визуального кинетического моделирования любой представитель помогающей профессии получает возможность перейти от часто возникающего у них заикливания на воспоминаниях о какой-то проблемной ситуации (эффект так называемой руминации) к конструктивному поиску приемлемого решения. В ходе такого поиска, опираясь на материализованные формы символического описания своего видения проблем и возможных путей их решения, сам автор создаваемых метафорических композиций может оценить, в какой мере он воспользовался имеющимися у него профессиональными знаниями и опытом по их применению. Это, например, упрощает:

- идентификацию доминирующего в данный момент эго-состояния и оценку степени его целесообразности;
- работу по выявлению «необоснованных автоматических мыслей» как искусственных самоограничений при выборе подходящих решений;

– практическое применение таких технических приемов и методов, как «декатастрофизация», «оспаривание вины», «выявление логических несоответствий», «идентификация», «деполяризация сравнений», «гетероагрессия», «реатрибуция», «ролевое разыгрывание», «фрескриптинг образов», «децентрация» и т. д.

Все это помогает эффективному преобразованию волнующей человека проблемы в задачу, которую следует решать путем:

- ответственного осознания желаемого результата;
- реалистичной оценки возможных препятствий и определения способов их преодоления;
- рационального определения характера и объемов необходимых для всего этого ресурсов;
- построения реалистичного плана предстоящих работ.

Фокусировка на каждой из перечисленных позиций развивает уже в ходе визуального кинетического моделирования способность:

- лаконично и доходчиво объяснять суть своих намерений;
- концентрировать внимание на том, что является действительно главным в данный момент и абстрагироваться от несущественного;
- проводить самонастройку на предстоящую работу;
- своевременно обнаруживать новые существенные обстоятельства;
- при необходимости оперативно корректировать свои планы;
- разумно оценивать результаты достигнутого;
- принимать решения о целесообразности дальнейших действий;
- анализировать проделанную работу и культивировать у себя готовность к продуктивному использованию полученного опыта в будущем.

В итоге за счет регулярного использования в своей практике визуального кинетического моделирования представители помогающих профессий получают возможность:

- более объективно оценивать все то, что с ними происходит в повседневной практике;
- повысить эффективность использования своего же собственного опыта;
- конструировать и корректировать программу персонального саморазвития;
- культивировать у себя установку на поиск конструктивного разрешения возникающих проблем.

Литература

1. Актуальный взгляд на пути преодоления жизненных трудностей / под общ. ред. А. С. Огнева. М. : Спутник+, 2021. 311 с.

2. Использование кардиометрических и окулометрических методов в подготовке специалистов психолого-педагогического профиля (на примере песочного моделирования) / В. В. Батколина [и др.] // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 71–80.
3. Субъектогенетический подход к освоению учения о человеческом факторе с использование игрового песочного моделирования / Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева, А. С. Огнев, Н. А. Огнева // Человеческий капитал. 2022. № 4 (160). С. 152–157.
4. Огнев А. С., Лихачева Э. В. Субъектогенез как основа управления процессом формирования и развития универсальных компетенций // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 2 (18). С. 93–113.
5. Проблемы и пути внедрения песочного игрового моделирования в систему современного высшего образования / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева, Н. А. Огнева. М. : Спутник+, 2022. 121 с.
6. Механизмы повышения безопасности образовательной деятельности с помощью игрового психологического моделирования / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева, О. Б. Сапожникова // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2021. № 4. С. 3–11.
7. Огнев А. С., Николаева Л. П., Лихачева Э. В. // Оптимизация стресса как фактора психологической безопасности // Сб. избр. ст. по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». СПб. : Нацразвитие, 2019. С. 187–190.
8. Огнев А. С., Николаева Л. П., Лихачева Э. В. Психологическое песочное моделирование как инструмент позитивного субъектогенеза. М. : Спутник+, 2020. 134 с.
9. Проблемы и достижения современной стрессологии / под общ. ред. А. С. Огнева. М. : Спутник+, 2020. 236 с.
10. Социальные контуры цифрового будущего / под общ. ред. А. С. Огнева. М. : Спутник+, 2022. 225 с.
11. Ognev A. S. Cardio-oculometric (cardio-oculographic) detection of functional states in a human individual // *Cardiometry*. 2019. N 14. P. 104–105.
12. Cardiometric detection of effects and patterns of emotional responses by a human individual to verbal, audial and visual stimuli / A. S. Ognev, V. A. Zernov, E. V. Likhacheva, a L. P. Nikolaev, M. Y. Rudenko // *Cardiometry*. 2019. N 14. P. 79–86.
13. Cardiometric evidence data on human self-control of emotional states in the context of the use of metaphoric associative cards / V. A. Zernov, E. V. Lobanova, E. V. Likhacheva, L. P. Nikolaeva, D. D. Dymarchuk, D. S. Yesenin, N. V. Mizin, A. S. Ognev, M. Y. Rudenko, N. Y. Galoi, A. R. Sudarikova // *Cardiometry*. 2020. N 16. P. 55–61.
14. Cardiometric confirmations of psychotherapeutic effectiveness of psychological sand modeling / V. A. Zernov, E. V. Lobanova, E. V. Likhacheva, L. P. Nikolaeva, A. S. Ognev, M. Yu. Rudenko // *Cardiometry*. 2021. N 19. P. 38–42.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С. М. Шингаев

*Доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического
образования», г. Санкт-Петербург*

Е. В. Юркова

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург*

Анализ практики образовательного процесса свидетельствует, что проблеме эмоционального интеллекта уделяется недостаточно внимания. Несмотря на многозадачность педагогической деятельности, педагоги сосредоточены прежде всего на формировании системы академических знаний. Такой подход нельзя признать правомерным, поскольку, как показывает психолого-педагогическая практика, отсутствие учета эмоционального интеллекта является одной из важных причин низкой успешности учения, недостаточно сформированных у учащихся социально значимых личностных качеств, которые принято называть навыками XXI в. [4]. Проблема эмоционального интеллекта становится одной из важнейших в психологии и педагогике. В ряде исследований указывается, что эмоциональный интеллект является предпосылкой организаторских способностей и эффективного поведения в организации [2; 5]. Обнаружены взаимосвязи эмоционального интеллекта с лидерством, оценками по тестам достижений и решением проблем [1].

В рамках реализации федеральной инновационной площадки «Формирование и развитие эмоционального интеллекта в образовательной среде» на базе ГБОУ СОШ № 89 Калининского района Санкт-Петербурга нами были разработаны основные направления психологического сопровождения и создана комплексная психолого-педагогическая программа, целью которой является создание образовательной среды, способствующей развитию эмоционального интеллекта детей и подростков. Создание особой образовательной среды предполагает, прежде всего, работу с ведущими агентами социализации – педагогами и родителями. В связи с этим программа включает три базовых блока: развитие эмоционального интеллекта детей и подростков; развитие эмоционального интеллекта как профессиональной компетентности педагогов; развитие эмоционального

интеллекта, как компетентности родителей. В соответствии с целью программы были сформулированы задачи ее поэтапной реализации, а именно:

- 1) совершенствование компетенций педагогов в области эмоционального интеллекта;
- 2) повышение психологической компетентности родителей учащихся в области формирования и развития эмоционального интеллекта у своих детей во внеурочное время (в домашних условиях);
- 3) развитие эмоционального интеллекта школьников как важной составляющей успешной личности.

Теоретико-методологическими основами структуры и содержания программы являются модель эмоционального интеллекта Д. В. Люсина и системный подход в обучении и воспитании. В соответствии с подходом Д. В. Люсина [3] эмоциональный интеллект трактуется не только как способность понимать и управлять своими и чужими эмоциями, но и интерес к внутреннему миру других людей, общая направленность личности на другого человека. Системный подход предполагает включение всех субъектов воспитательного и образовательного процесса в процесс развития эмоционального интеллекта детей и подростков. Как было уже сказано выше, программа включает три блока в соответствии с основными субъектами образовательной среды (дети, родители, педагоги) и четыре обучающих модуля, обусловленных основной целью.

Модуль первый предназначен для педагогов и предполагает цикл занятий по развитию эмоционального интеллекта как профессиональной компетентности. Данный модуль предполагает формирование системных знаний об эмоционально-волевой сфере человека, эмоциональном интеллекте как психическом образовании, а также умений и навыков, раскрывающих применение этих знаний в профессиональной деятельности. Немаловажным компонентом эмоционального интеллекта педагога является способность понимать эмоциональные состояния своих учеников и конструктивно воздействовать на них. Для этого отдельные занятия направлены на развитие наблюдательности в процессе взаимодействия, умения использовать приемы отражения чувств, как способа воздействия, умения владеть речевыми приемами, актуализирующими состояния уверенности, спокойствия, активности, интереса у учеников. К основным обучающим формам относятся: лекции, семинары, тренинги. В качестве обучающих технологий использовались кейсы, упражнения-тренажеры, игры, дискуссии.

Модуль второй ориентирован на детей и подростков – развитие эмоционального интеллекта. Для решения задач модуля в программу включены занятия, посвященные знакомству с инстинктивной природой эмо-

ций, сходством эмоций у человека и животных; с физиологической основой наших эмоций; с проявлением эмоций в разных культурах. Для развития основных составляющих элементов эмоционального интеллекта разработаны занятия, посвященные освоению приемов саморегуляции с помощью дыхательных, расслабляющих техник; безопасному выражению собственных эмоций в общении. Отдельной темой для подростков выделена работа с самооценкой и критикой. В содержание каждого занятия обязательно включены тематические упражнения или игры, направленные на распознавание, рефлексии и вербализацию эмоциональных состояний. Это способствует формированию навыков наблюдательности в общении, рефлексии и эффективным речевым моделям выражения эмоций. Занятия носят интерактивный характер, сочетая в себе элементы тренинга, беседы. В качестве развивающих и обучающих технологий используются игры, упражнения, направленные на рефлексии, межличностное, групповое взаимодействие; решение кейсов (для подростков), групповые обсуждения, мини эксперименты.

Третий модуль – цикл вебинаров для родителей «Как развивать эмоциональный интеллект детей и подростков». Это короткие видеоролики и видео-сообщения о развитии эмоционального интеллекта у детей и подростков. Тематика вебинаров направлена развитие родительской компетентности в области эмоционального развития детей и подростков. Важными темами для понимания эмоционального состояния детей являются «Психосоматические проявления эмоциональных состояний у детей и подростков», «Развивающий диалог, как способ воспитания».

Модуль четвертый – совместные занятия «дети-родители», направленные развитие умений и навыков семейного взаимодействия. Необходимость создания модуля для родителей вызвана тем, что эмоциональная сфера ребенка и развитие эмоционального интеллекта во многом связана с детско-родительскими отношениями, стилем родительского воспитания, поведения, эмоциональной сферы самого родителя. Данный модуль представляет собой совместные встречи для детей и родителей, которые могут быть реализованы в рамках родительского клуба, совместных родительских собраний. Совместные встречи «дети-родители» это возможность в безопасном, реальном взаимодействии отработать полученные умения и навыки, лучше понять друг друга. Основная форма встреч интерактивное занятие с применением игр, упражнений.

При создании программы мы опирались, в том числе, и на нормативно-правовые документы. Основу составляет федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального и основного общего образования, где прописаны характеристики выпускника школы,

напрямую связанные с эмоциональным интеллектом: становление и развитие личностных характеристик (уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; умеющий конструктивно вести диалог с другими людьми); развитие морально-нравственной сферы; ориентация на достижение личностных результатов; успешность освоения образовательной программы.

Сроки реализации представленной программы зависят от количества групп участников, кадрового потенциала образовательного учреждения. Специалисты, реализующие данную программу – психологи, педагоги-психологи.

Опыт реализации данной программы показывает высокую заинтересованность родителей в теме развития эмоционального интеллекта и личностного развития детей и подростков, готовность к обучению и взаимодействию со специалистами-психологами. Совместные занятия помогают родителям рассмотреть общение с ребенком не только в контексте реализации своих родительских функций, но как личностно-ориентированное на принятие и поддержку. Стоит отметить, что посредством занятий со школьными психологами родители формируют новое представление о школе как об образовательном пространстве, в котором реализуются не только цели обучения, но и развития личности.

Литература

1. Белоконь О. В. Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством : автореф. дис... . канд. психол. наук. М., 2008. 22 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 544 с.
3. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к изменениям. М. : Ин-т психологии РАН, 2009. 351 с.
4. Милованова Н. Г. Эмоциональный интеллект: новый ресурс педагога или новые требования. URL: <http://cyberleninka.ru/article/v/emotsionalnyy-intellekt-novyuy-resurs-pedagoga-ili-novyie-trebovaniya>
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.

МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОЦЕДУРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СУБЪЕКТОВ ВОИНСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. Б. Пашкин

Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург

А. В. Волкова

Магистрант кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург

Практическая часть исследования выстроена в три этапа:

1. Подготовительный этап, состоящий из разработки плана исследования, постановки задач экспериментального исследования, выбор методов и составление из них батарей тестирования, описание характеристик выборки.

2. Экспериментальный, в ходе которого мы проводим разработанные блоки методов диагностики и регуляции функциональных состояний и диагностики личностного адаптационного потенциала.

3. Обработка полученных результатов, а именно: расчет результатов исследования и непосредственно их математическая обработка.

Для реализации первого этапа исследования были реализованы следующие задачи [1; 2; 5]:

1. Применяя выбранные методики, выявить признаки каждого состояния.

2. Определить связь между повышением уровня адаптационного потенциала и управлением функциональными состояниями офицеров, влияющих на эффективность службы.

В соответствии с задачами исследования сформулирована гипотеза, предполагающая, что управление функциональным состоянием новопеченных офицеров повышает адаптационный потенциал, улучшает способность к адаптации.

Разработав план исследования, мы разобрали вопрос с разрешением поставленных задач.

Первая задача рассчитывается составлением комплекса психологических, физиологических и психофизиологических методик, показывающих ведущие характеристики состояний.

Для реализации задач использованы бланковые и регистрационные методы. Составленный нами комплекс бланковых методик состоит из копей Ландольта, методики «Память на слова», теста Люшера, методики «Самочувствие, активность, настроение» (САН). Регистрационные методы представляют собой процессы замера различных показателей организма человека. Они включают в себя измерение частоты сердечных сокращений (ЧСС), частоты дыхания (ЧД), проб Штанге и Генча.

Эти показатели и будут служить фундаментом для описания функциональных состояний организма.

В этой части исследования мы не будем оценивать сон по тем же критериям, а будем лишь прослеживать, чтобы он был полноценным, дабы избежать влияния недостатка ночного сна на результаты нашего исследования. В период, когда новоиспеченные офицеры будут свободны от нагрузок, мы будем измерять их уровень работоспособности.

Состояние усталости и монотонии будут оценены в соответствии с их характеристиками, под влиянием факторов, приводящих к утомлению. Исследование состояния офицеров будет проводиться непосредственно во время несения службы. Мы будем проводить два замера: в момент начала службы и в конце рабочего дня.

Состояния оперативного покоя или предстартовые состояния мы представим в виде показателей наших критериев в случаях заступления на дежурство, требующее высокой личной ответственности. Такой выбор обусловлен тем, что другие виды служебной деятельности не могут вызывать состояний оперативного покоя, так как военнослужащий привык к ним, и он не несет высокой личной ответственности.

Стрессовые состояния мы будем создавать искусственно, малой силы и на небольшой срок, их измерим единожды. Используя посторонние отвлекающие факторы – стрессоры: неожиданные фразы испытателя, музыка, отвлекающие люди, мы создадим стрессовую обстановку для выполнения тестовых заданий и дополнительно укажем на особую важность этих тестов, намекая на корреляцию результатов тестирования с успешностью дальнейшей службы. В такой обстановке человеческий организм переходит в режим стресса, потому что ему необходимо приспособиться к окружающей среде.

Вторую задачу мы предлагаем решить с помощью методики МЛО «Адаптивность» А. Г. Маклакова. Она будет предложена двум группам: контрольной и экспериментальной. Из методики МЛО «Адаптивность» мы используем только шкалу личностного адаптационного потенциала (ЛАП), для дальнейшего сравнительного анализа показателей контрольной и экспериментальной групп.

Каждая группа будет проходить исследование адаптационного потенциала в двух контрольных точках: в самом начале исследования и в конце. В норме параметр адаптационного потенциала мы будем видеть у контрольной группы, которая будет находиться в тех же условиях, что и экспериментальная. В этой группе не проводятся занятия по обучению методам самоконтроля и сеансы управления функциональным состоянием. В экспериментальной группе возможные сдвиги адаптационного потенциала могут возникнуть только под влиянием внешних факторов, которыми и будут служить методы регуляции функциональных состояний: прогрессивная мышечная релаксация по Джекобсону, диафрагмальное дыхание в сочетании с самовнушением, прослушивание музыки, методы нейролингвистического программирования. Так мы увидим возможную эффективность воздействия на адаптационный потенциал с помощью методов регуляции и управления функциональными состояниями.

Следовательно, сравнивая показатели динамики развития личностного адаптационного потенциала двух групп, мы сможем увидеть продуктивность предлагаемого подхода.

Таким образом, план экспериментального исследования представляет собой следующую последовательность действий:

1. Проведение методики МЛО «Адаптивность» и вычисления показателя ЛАП в начале исследования.
2. Проведение работы по регуляции функциональных состояний в экспериментальной группе и параллельно определение признаков функциональных состояний в контрольной группе.
3. Проведение методики МЛО «Адаптивность» и вычисления показателя ЛАП по окончанию исследования.
4. Интерпретация результатов и их математическая обработка.

Экспериментальный этап нашего исследования состоит из следующих процедур:

- диагностических процедур с использованием выделенных нами методик;
- регуляции функциональных состояний военнослужащих;
- диагностики адаптационного потенциала каждого испытуемого.

Диагностика представляет собой стандартную процедуру, обусловленную спецификой методик. Сеансы регуляции и управления функциональными состояниями мы проводили с помощью метода прогрессивной мышечной релаксации, прослушивания музыки, диафрагмального дыхания в сочетании с самовнушением, методик НЛП и релаксационно-суггестивного сеанса.

Математическую обработку результатов мы проводили в следующих направлениях:

- 1) установление динамики личностного адаптационного потенциала;
- 2) установление разницы в показателях при различных функциональных состояниях (берется средний показатель по каждому состоянию).

Заявленная тема имеет достаточно широкие перспективы развития. Мы не рассматривали в данном исследовании зависимость проявления функциональных состояний от индивидуальности человека. Это направление имеет высокую актуальность изучения, так как каждый человек своеобразен и его психологические и физиологические реакции имеют отличия от других людей. И они могут быть описаны при анализе взаимосвязи проявлений функциональных состояний и личностной структуры, физиологических особенностей и др. [3; 4].

Литература

1. Современные представления о профессиональном психологическом отборе в Вооруженных Силах Российской Федерации / Корнилова А. А., Будко Д. Ю., Пашкин С. Б., Лобачев А. В. . Ростов н/Д : Изд-во РостГМУ, 2016. 42 с.
2. Пашкин С. Б., Мозеров С. А., Мозерова Е. С. Психолого-педагогические аспекты изучения индивидуальных особенностей военнослужащих // Военный инженер. 2018. № 3(9). С. 48–59.
3. О некоторых аспектах морально-психологического и медицинского обеспечения служебной деятельности / Пашкин С. Б., Мозеров С. А., Мозерова Е. С., Вулич С. Н. // Актуальные проблемы военно-научных исследований : сб. науч. тр. / под ред. В. Б. Коновалова. СПб. : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. С. 408–416.
4. Пашкин С. Б., Лисовская Н. Б. Психологические факторы успешности специалистов при исполнении служебных обязанностей // Актуальные научные проблемы военных исследований : сб. науч. тр. СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2019. С. 341–353.
5. Фальтермайер Е. А., Худяков А. И., Пашкин С. Б. Современная организационная психология и проблемы психодиагностики // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 12–15 окт. 2016 г. / под ред. Ю. П. Зинченко, А. Б. Леоновой, О. Г. Носковой. М. : Акрополь, 2016. С. 491–497.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОХРАНЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗДОРОВЬЯ ОПЕРАТОРА ЭРГАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В. Н. Наумчик

*Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой общей
и профессиональной педагогики УО «Республиканский институт
профессионального образования», г. Минск, Республика Беларусь*

В связи с лавинообразным развитием промышленности в начале XX в. остро заявила о себе проблема повышения производительности труда, и, как следствие, сохранения здоровья и повышения работоспособности человека (оператора), управляющего тем или иным станком. Так возникло научное направление, которое получило название «Эргономика». В рамках этого направления исследуются проблемы, возникающие в системе «Человек – машина».

Эргономика использует достижения таких наук, как анатомия, антропометрия, прикладная психология, экологическая медицина, социология, токсикология, промышленный дизайн и др. Термин «эргономика» используется в большинстве стран мира. Лишь на Североамериканском континенте используется термин «человеческий фактор» (human-factors engineering; human engineering). Считается, что термин «эргономика» был предложен в 1857 г. польским ученым В. Ястжембовским в его работе под названием «Основы эргономики, или науки о труде, основанной на естественных законах», которая была опубликована в еженедельнике Nature and Industry. Затем об эргономике забыли на многие десятилетия, и ее возрождение произошло в 1949 г., когда группа британских исследователей решила создать научно-исследовательское сообщество по эргономике (ERS) [1].

В большинстве работ по эргономике рассматриваются источники опасности, а также способы безопасной работы в инженерной лаборатории. Обращается внимание не только на ситуации «опасность – средства защиты», но и на физические и химические явления, лежащие в основе безопасной работы в технической лаборатории. Вопросы безопасности труда приобретают особое значение. И это вызвано не только тем, что сейчас возрастает число источников потенциальной опасности, – просто изменяется взгляд на саму проблему, связанную с безопасностью вообще и безопасностью в учебном процессе, в частности [2]. Отмечается принципиальное различие той опасности, которая подстерегает водителя автомобиля или лыжника, и той, которая связана с загрязнением среды обитания, слабым магнитным полем или радиоактивным излучением. Последние факторы опасности ранее подробно не рассматривались.

В настоящее время важное место отводится стандартам, которые накладывают ограничения на параметры источников опасности. Так, до недавнего времени стандарт для излучения в радио- и микроволновой области предусматривал максимальную плотность излучения в области 30 МГц 10 мВт/см². Сейчас этот стандарт уменьшен до 1 мВт/см².

Вот почему важно решить вопрос о подходах в оценке риска и разработке стандартов в условиях неопределенности эффективности тех или иных источников опасности.

Биологические системы проявляют нелинейную зависимость в отношении факторов риска, а цепи обратной связи в них компенсируют небольшие волнения. Известно также, что сигнал определенной силы стимулирует биологическую систему, а сигнал другого уровня подавляет ее. Больше – не всегда хуже, и это усложняет процесс выбора соответствующих стандартов.

В развитие эргономики значительный вклад внесла эпидемиология. Оказывается, эта наука, изучающая распределение и решающие факторы, определяющие здоровье и болезнь среди людей, имеет уникальную возможность в оценке здоровья и безопасности [3]. К ней обращаются в случаях, которые пока еще недостаточно изучены. Так, например, чрезвычайно важно изучить влияние магнитного поля промышленной частоты (50 Гц) от бытовых устройств на развитие рака у людей.

Эпидемиология изучает пространственное распространение болезни и ее протекание. Это во многом способствует изучению самой болезни и выработке методики борьбы с нею. Примерно то же случилось, когда было обнаружено влияние магнитного поля частотой 50 Гц на организм детей и их заболевание раком [4].

Экспериментатор в научной лаборатории встречается с самыми различными типами электрооборудования. Некоторые устройства работают на батареях или питаются от источников низкого напряжения. В этом случае опасность минимальна. Другие приборы изолированы от земли, так что не возникает проблем, если «заземленный» человек прикоснется к проводнику. Однако есть много оборудования, питающегося от источников высокого напряжения и поэтому представляющего опасность человеку. В США для бытовых целей и в научных лабораториях используются стандартные источники синусоидального переменного тока 120/240 В 60 Гц. На постсоветском пространстве эти параметры примерно такие же: 220 В, 50 Гц. Поскольку эти источники тока распространены повсеместно, то понимание той опасности, которую они таят в себе, является существенным моментом для безопасности любого человека.

Из соображений безопасности напряжение, питающее бытовые приборы и приборы для научных целей, в США понижается с 7,2 кВ до

120/240 В, на постсоветском пространстве – с 3 кВ до 220 В. Как правило, понижающий трансформатор находится вне здания, а в здание заведены лишь три провода с его вторичной обмотки. Очень часто один из проводов, идущих от понижающего трансформатора, заземляется, и тогда напряжение между незаземленными проводами составляет 320 В, а между каждым из этих проводников и землей – 220 В. И то и другое напряжение опасно для человека.

Во многих странах проводник, который соединен с землей («земля», или нейтральный провод), имеет белую изоляцию. Это позволяет его быстро выделить среди множества других в любом здании. Провода с зеленой изоляцией используются для заземления оборудования.

С позиций эргономики важно влияние проникновения в ткани отмеченных полей, в том числе и полей низкой амплитуды. В настоящее время нельзя однозначно решить, представляют ли эти поля опасность. Тем не менее эпидемиологические исследования показывают, что следует избегать продолжительного облучения от источников низкой интенсивности [5].

Среди частот электромагнитных волн в настоящее время ученых привлекают как источники потенциальной опасности излучения низкой частоты (LF) – 30–300 кГц, очень низкой частоты (VLF) – 3–30 кГц, сверхнизкой частоты (ELF) – 3 Гц – 3 кГц, ультранизкой частоты (ULF) – ниже 3 Гц. Внимание исследователей привлекают не только электромагнитные волны, но и источники звука низкой частоты, а также источники электромагнитных сигналов, которые встречаются в организмах человека и животных, например, те, что фиксируются на электроэнцефалограммах.

Поскольку обсуждаемые электрические и магнитные поля имеют длины волн, намного большие, чем размеры биологических структур, с которыми они взаимодействуют, то допустим анализ с позиции «квазистатических» полей. Важно обратить внимание на существование естественного фона электрических и магнитных полей. В то же время существуют и рукотворные поля, которые в ряде случаев превосходят фоновые значения на несколько порядков. Волновые и др. печи, различного рода источники электропитания, аппаратура связи, всевозможные гаджеты создают самые разнообразные поля, влияние которых на организм пока не изучено. Весьма распространенным источником квазистационарного электрического поля в недавнем прошлом была электронно-лучевая трубка телевизора или компьютера. Благодаря накоплению заряда на ее поверхности напряженность этого поля в 30 см от экрана достигала 7 кВ/м. Магнитные поля в таких устройствах могли достигать 0,2–0,5 мТ.

В настоящее время как в научных исследованиях, так и в системе образования нашли широкое распространение лазеры. Многие уникальные

характеристики лазеров – их монохроматическое излучение, когерентность и небольшая расходимость луча – делают эти источники излучения опасными для тех, кто ими пользуется. Опасность, которую представляет излучение того или иного лазера, зависит от специфики взаимодействия ткани с излучением, что определяется в первую очередь длиной волны и продолжительностью облучения. Кроме того, следует обратить внимание на тот факт, что в научных исследованиях и в опытах с учебной целью используется коллимированное открытое излучение и создается возможность его неконтролируемого отражения, преломления и рассеяния и попадания в глаза оператора. Вот почему важно определить максимально допустимые дозы облучения каждым видом лазеров.

В США существует национальный стандарт по безопасному использованию лазеров [6]. В нем отражены пути предупреждения, основанные на понимании общих принципов взаимодействия излучения с биологической тканью. Эти принципы становятся ясными после обсуждения механизмов повреждения глазной ткани в результате специфического воздействия лазерного излучения в видимой, ультрафиолетовой и инфракрасной областях спектра.

С точки зрения безопасности американский стандарт предусматривает следующую классификацию лазеров.

Класс 1. Лазеры этого класса совершенно безопасны и при правильной эксплуатации не могут вызвать каких-либо травм. Они представляют полностью закрытую систему.

Класс 2. Это лазеры малой мощности, генерирующие излучение в видимой области спектра. Оно безопасно в случае кратковременного попадания в глаз.

Класс 3. Эти лазеры небезопасны даже в случае кратковременного попадания излучения в глаза и могут вызвать повреждения в случае использования увеличительной оптики или при отражении.

Класс 4. Лазеры этого класса наиболее опасны. Они могут вызвать повреждения глаз или кожи и способны зажигать многие материалы. Диффузно рассеянное излучение таких лазеров также опасно.

Заметим, что распространенный в Беларуси He-Ne лазер относится к третьему классу и небезопасен даже при кратковременном попадании в глаза, если его мощность превышает 1мВт.

Современные персональные компьютеры являются отражением лучших достижений промышленной и педагогической эргономики. Не стоит доказывать, что при решении сложных проблем человек и техническое устройство должны постоянно взаимодействовать и при этом компенсировать недостатки друг друга. Сила и слабость человеческого интеллекта по сравнению с машинным могут быть выявлены из анализа механизма

ассоциативной и дискретной памяти. Хороший интерактивный интерфейс должен позволять переход с ассоциативного на дискретный (формальный) вид представления. Ассоциативные знания более точно могут быть выражены через гиперсреду, которая включает в себя целую сеть взаимосвязанных дискретных фрагментов.

В образовательном процессе, помимо перечисленных факторов, важно учесть специфические. Это читабельность демонстрируемых визуальных средств обучения, хорошая освещенность рабочих мест учащихся и преподавателей, отсутствие вибраций, шума, загрязнения воздуха, реверберации и др. [7].

Литература

1. Zinchenko V., Munipov V. Fundamentals of Ergonomy / M. : Progress. 302 с.
2. Barnes F. S. Some Sources of Hazards, Safety and Electrical Engineering // IEEE Transactions on Education. 1991. N 31. P. 209.
3. MacMahon B., Pugh T. F. Epidemiology: Principles and Methods. Boston, MA : Little and Brown, 1970.
4. Tomenius L. 50-Hz Electromagnetic Environment and the Incidence of Children Tumours in Stockholm County // Bioelectromagnet. 1986. Vol. 7. P. 191–207.
5. Polk C. Biological Effects of Low-Level Low-Frequency Electric and Magnetic Fields // IEEE Transactions on Education. 1991. Vol. 34, N 3, 1991. P. 234–249.
6. Mihran R. T. Interaction of Laser Radiation with Structures of Eye // IEEE Transactions on Education. 1991. Vol. 34, N 3. P. 250–259.
7. Наумчик В. Н. Система фундаментальных требований педагогической эргономики к средствам учебного демонстрационного эксперимента : дис. ... д-ра пед. наук. Минск, 1994.

ВОЗДЕЙСТВИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ НА РЕАБИЛИТАЦИЮ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Е. А. Макарова

*Доктор психологических наук, профессор кафедры «Общая
и консультативная психология» Донского государственного технического
университета, г. Ростов-на-Дону*

Е. Б. Абросимова

*Аспирант кафедры гуманитарных дисциплин
Таганрогского института управления и экономики, г. Таганрог*

Общепризнано, что музыка способствует улучшению психического здоровья у людей всех возрастов. По этой причине музыкальная терапия становится популярной формой альтернативной терапии и используется в хосписах, домах престарелых, больницах, школах и реабилитационных центрах по всему миру с большим положительным эффектом. Музыка помогает тем, кто испытывает одиночество, плохое настроение или проблемы с психическим здоровьем, позволяя им «восстановить связь» с окружающим миром и побуждая их к коммуникации с другими людьми невербальными средствами. Было доказано, что игра на музыкальных инструментах и участие в музыкальной терапии улучшают состояние людей, живущих с широким спектром инвалидности и состояний здоровья, и неудивительно, что исследователи пришли к выводу, что существует сильная положительная корреляция между воздействием музыки и улучшение самочувствия людей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

РАС определяется как набор «постоянных трудностей с социальным взаимодействием» в сочетании с «ограничительными и повторяющимися моделями поведения, деятельности или интересов», которые присутствуют с раннего детства [5]. Люди с РАС испытывают трудности до такой степени, что они «ограничивают и нарушают повседневное функционирование» [12]. Аутизм можно заметить в течение первых трех лет жизни, и он признается сложным расстройством, которое влияет на развитие социальных, вербальных и когнитивных способностей.

Существовавшие ранее термины, такие как «аутистическое расстройство», «расстройство Аспергера», «распространенное расстройство развития», были заменены единым термином «РАС». Характеристики РАС заключаются в том, что оно представляет собой определенный набор поведений, и слово «спектр» означает, что оно влияет на людей в разной степени.

РАС влияет на развитие ребенка, это означает, что ему трудно общаться с другими людьми, особенно с нейротипичными людьми, но это не заболевание, а нарушение развития со значительными социальными, поведенческими и коммуникативными проблемами, и поэтому многие исследователи утверждают, что его нельзя «вылечить», но можно отнести к нейроразнообразию [4].

«Нейроразнообразие» – термин, придуманный социологом Джуди Сингер в 1998 г., утверждает, что расстройства, которые в определяются как «нарушения развития нервной системы», не являются «патологическими», а вместо этого выдвигает идею «социальной модели разнообразия», в котором утверждается, что социальные барьеры являются основным фактором, который представляет детей с нарушениями развития нервной системы инвалидами, поэтому необходимы инклюзивные социальные модели для помощи таким детям [14].

Количество людей, у которых диагностировано РАС, катастрофически увеличилось за последние годы; считается, что 1 из ста человек в мире идентифицирован как аутист. Проблема состоит еще в том, что подобное расстройство влияет не только на жизнь самих детей, страдающих аутизмом, но и на их семьи. Недавние исследования показали, что аутизм носит гендерный характер; что часто приводит к неправильной и запоздалой диагностике у девочек, тем самым лишая их возможности получить доступ к поддержке. Эти же исследования показали, что это связано с рядом культурных факторов, с различными фенотипами и сопутствующими психиатрическими заболеваниями [7].

Музыка стимулирует оба полушария мозга и эффективно используется в терапевтических контекстах и вмешательствах для поддержки людей с РАС. Исследования показали, что музыкальная терапия связана с улучшением когнитивных функций [13] и ускоренным развитием речи с раннего возраста [9, с. 82]. Было доказано, что музыкальная терапия оказывает положительное влияние на способность человека позитивно взаимодействовать с окружающими. Хотя она не может излечить аутизм и снижение интеллекта, с ее помощью терапевт может взаимодействовать с ребенком, смягчать негативное поведение [7, с. 180–186]. Учитывая особенности РАС, в том числе влияние, которое это расстройство оказывает на взаимодействие с другими детьми и взрослыми, музыка может быть эффективным инструментом, помогающим в общении, в обработке информации и передаче эмоций. В последние годы были проведены различные исследования, изучающие влияние музыкальной терапевтической деятельности на аутичных детей [2].

Исследовалась потенциальная роль музыкальной терапии в ускорении развития моторной синхронизации и координации у аутичных детей,

помогая тем самым в развитии навыков общения у детей с сенсорной дисфункцией. Важные заключения: хотя у детей с дефицитом экспрессивной речи обнаруживаются орально-моторные нарушения, которые тесно связаны с производством речи, ее беглостью и ясностью, дефицит речи не описывается как существенный признак РАС, прослушивание музыки и ритмических паттернов улучшает внимание, что может быть признаком улучшенной сенсорной интеграции. Музыкальную терапию с использованием ритма представляют, как чрезвычайно полезную область поддержки в развитии сенсомоторной регуляции у детей с РАС, позволяющую достигать прогресса в развитии концентрации, внимания, социальной интеграции, развитии речи, а также эмоциональной саморегуляции [6, с. 240].

Дети с аутизмом могут испытывать трудности при социальном взаимодействии с другими людьми, а музыка поощряет взаимное коммуникативное поведение, которое может помочь ребенку понять, преодолеть и справиться с этими трудностями. При постепенном внедрении музыкального инструмента аутичные дети получают возможность установить связь с инструментом без давления, а это означает, что открываются возможности для другого взаимодействия. Музыка – это универсальный язык, который действует через языковые, культурные и социальные барьеры, чрезвычайно эффективен для преодоления всевозможных препятствий на пути к нормализованным версиям коммуникации, как вербальной, так и невербальной. По этой причине игра на музыкальных инструментах хорошо подходит для удовлетворения многих потребностей детей с РАС, потому что природа музыки способна привлекать и удерживать внимание так, как другие средства не могут. Таким образом, игра на музыкальных инструментах помогает ребенку участвовать в социальных ситуациях, смягчает негативные эмоции и последствия стресса и усилить желаемые реакции.

Природа музыкальной терапии сложна и многогранна, поэтому она хорошо подходит для оказания системного психологического воздействия на детей с РАС. Она пробуждает сенсомоторные домены – процесс получения сенсорных сообщений, оказывая положительное влияние на развитие социальной коммуникации, когнитивной и эмоциональной сфер. Музыкальная терапия приносит следующую пользу детям с РАС:

- улучшение коммуникации – музыка помогает в развитии речи, артикуляции, а у невербальных детей – в изучении языка жестов, в использовании устройств электронной коммуникации;
- развитие социальных навыков, таких как совместная деятельность, очередность действий, внимание и зрительный контакт;

- самовыражение особенно полезно для невербальных детей, но также чрезвычайно полезно для детей с РАС;
- поведенческие навыки – участие в совместной деятельности и копирование поведения других;
- развитие мелкой и крупной моторики;
- социально-эмоциональные навыки – пение помогает детям распознавать и определять чувства, справляться с эмоциональными нагрузками и позволяет лучше контролировать эмоции;
- сенсорная регуляция – использование ритма и игра на музыкальных инструментах помогают ребенку чувствовать себя организованным и социализированным;
- академические цели – включение рифмы и ритма позволяет легче запоминать информацию [10].

Исследования раннего вмешательства показали, если маленьких детей с РАС обучать игре и музыкальной деятельности, то может быть создана благоприятная среда, в которой дети и их родители могут установить здоровую связь. Исследователи утверждают, что «при раннем вмешательстве от 3 до 25 % детей с аутизмом достигают такого прогресса, что в старшем возрасте они могут преодолеть аутизм». Наиболее успешными стратегиями вмешательства являются те, которые объединяют «методы, основанные на развитии методов прикладного анализа поведения» [1]. Типы вмешательства обычно основаны на игре и содействии родителей, а музыкальная терапия используется для общения, социального взаимодействия даже для очень маленьких детей. Результаты последнего исследования 2021 г. показало, когда очень маленьким детям с РАС дали возможность слушать музыку в детском саду, у всех детей улучшилось внимание и социальная активность [11].

Литература

1. Боровицкая А. Л. Музыкальное воспитание как средство коррекции отклонений в эмоционально-коммуникативном развитии детей с диагнозом asd // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 5 (66).
2. Владич-Мандарич Л., Плоско А. Эффект музыки в музыкотерапии детей с аутистическим расстройством // Наука. Искусство. Культура. 2017. № 4 (16).
3. Котышева Е. Н. Музыкальная психологическая коррекция в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // ОНВ. 2009. № 2 (76).
4. Driver, B., V. Chester. The presentation, recognition and diagnosis of autism in women and girls // *Advances in Autism*. 2001. Vol. 7, N 3.
5. The Effect of Sensorimotor Strategies on Attention and In-Seat Behavior in Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study, *Journal of Occupational Therapy / Benson J. D. [et al.] // Schools, & Early Intervention*. 2020. Vol. 13, N 3. P. 236–249.
6. The potential role of rhythmic entertainment and music therapy intervention for individuals with autism spectrum disorders / Bharathi G. [et al.] // *Journal of Exercise Rehabilitation*. 2019. Vol. 15, N 2. P. 180–186.

7. Women and Autism Spectrum Disorder: Diagnosis and Implications for Treatment of Adolescents and Adults / Green R. M. [et al.] // Current Psychiatry Reports. 2005. Vol. 21. Art. N 22.
8. Legg R. Using Music to Accelerate Language Learning: An Experimental Study // Research in Education. 2009. Vol. 82.
9. Judd R. How Does Music Therapy Benefit Children with Autism? // The Rhythm Tree. 2015. URL: <https://www.therhythmtree.com/video-blog/entry/how-does-music-therapy-benefit-children-with-autism>
10. The Benefits of Music Therapy for Autistic Children // Nurse Journal. 2021. October 26.
11. Pier J., Welin S. Autism as a Natural Human Variation: Reflections on the Claims of the Neurodiversity Movement // Health Care Analysis. 2011. Vol. 20, N 1. P. 20–30.
12. Schellenberg E. Music and Cognitive Abilities // Current Directions in Psychological Science. 2005. Vol. 14, N 6. P. 317–320.
13. Singer J. Odd People // The Birth of Community Amongst People on the Autism Spectrum: A Personal Exploration on a New Social Movement based on Neurological Diversity. The University of Technology (Sydney), 1998.

КОПИНГОВЫЕ СТРАТЕГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Л. С. Рычкова

Доктор медицинских наук, профессор, руководитель Центра довузовской подготовки Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета), г. Челябинск

М. В. Сапранкова

Аспирант Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета), г. Челябинск

Профессиональная деятельность медицинского работника связана с различными стрессовыми ситуациями, успешное преодоление которых во многом влияет на его здоровье, а также психическое и эмоциональное состояние. По этой причине система подготовки в медицинском образовательном учреждении должна включать обучение навыкам эффективного преодоления профессиональных стрессовых ситуаций и проблем, заключающееся в сочетании профессиональных знаний, умений и навыков с личностными качествами, способствующими адаптации к медицинской деятельности.

В основе такой подготовки должна лежать программа психологического развития комплекса индивидуальных особенностей личности, обеспечивающих успешность совладающего (копинг) поведения, т. е. осознанного поведения, ориентированного на устранение травмирующих факторов или адаптацию к ним способами, адекватными личностным

особенностям и ситуации. В настоящее время наиболее продуктивной концептуальной основой может служить интегративная копинг-концепция, основанная на работах Р. Лазаруса и С. Фолкмана [1]. Данная концепция позволяет рассматривать профессиональные стратегии как комплекс когнитивно-поведенческих навыков преодоления стресса и профессиональных проблем в медицинской деятельности.

Для изучения формирования копинг-стратегий студентов медицинского колледжа мы изучили особенности основных копинг-стратегий как средства социально-психологической адаптации: решение проблем, поиск социальной поддержки, избегание.

Для решения этой задачи мы исследовали 120 студентов медицинского колледжа ЮУГМУ, из них 34 (28,3 %) юноши и 86 (71,7 %) девушек; средний возраст на момент исследования составил 19,62 года. В выборку вошли 45 студентов фармацевтического факультета (38 девушек и 7 юношей), 56 – сестринского факультета (29 девушек и 27 юношей) и 19 – факультета лабораторной диагностики (19 девушек). Общее распределение обучающихся по полу и факультетам представлено в таблице.

Таблица

Общее распределение обучающихся медицинского колледжа ЮУГМУ

Студенты	Всего		Специальность					
			Фармация		Сестринское дело		Лабораторная диагностика	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Юноши	34	28,3	7	15,6	27	48,2	-	-
Девушки	86	71,7	38	84,4	29	51,8	19	100

Изучение базисных копинг-стратегий (стиля совладающего поведения) проводилось опросником копинг-стратегий (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, Е. А. Рассказова, О. А. Сычев, В. Ю. Шевяхова, 2010).

Полученные показатели. Из общего числа студентов 54 респондента (45 %) используют стратегию решения проблем. Среди юношей эту стратегию преодоления используют 22 студента (64,7 %), а среди девушек – 32 (37,2 %). По факультетам результаты исследования стратегий решения проблем выглядят следующим образом:

1) фармацевтический факультет: всего 24 студента (53,3 %): 5 юношей (71,4 %); 19 девушек (50 %);

2) сестринское дело: всего 25 студентов (44,6 %): 17 юношей (63 %); 8 девушек (27,5 %);

3) лабораторная диагностика: всего 5 девушек (26,3 %).

Стратегию поиска социальной поддержки как поведенческую стратегию совладания использует 38 обучающихся (31,7 %): 8 юношей (23,5 %) и 30 девушек (34,9 %).

Данные исследования стратегии поиска социальной поддержки среди факультетов таковы:

1) фармацевтический факультет: всего 13 студента (28,9 %): 1 юноша (14,3 %) и 12 девушек (31,6 %);

2) сестринское дело: всего 17 студентов (30,4 %): 7 юношей (25,9 %) и 10 девушек (34,5 %);

3) лабораторная диагностика: всего 8 девушек (42,1 %).

Стратегию избегания использовал 21 студента (17,5 % фармацевтический факультет). У юношей и девушек она составила 17,6 и 17,4 % (соответственно 6 и 15 чел.).

Среди факультетов результаты исследования стратегии избегания распределились следующим образом:

1) фармацевтический факультет: всего 4 студента (8,9 %): 1 юноша (14,3 %) и 3 девушки (7,9 %);

2) сестринское дело: всего 12 студентов (10 %): 5 юношей (18,5 %) и 7 девушек (24,1 %);

3) лабораторная диагностика: всего 5 девушек (26,3 %).

Проведенный анализ структуры и гендерных особенностей основных копинг-стратегий, прежде всего, показывает преобладающее использование обучающимися стратегии решения проблем. Эта тенденция наиболее выражена у юношей, а среди факультетов – на медицинском факультете. Наиболее часто эту стратегию используют юноши медицинского факультета, а наименее часто – девушки фармацевтического факультета. Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что большинство обучающихся используют наиболее конструктивный стиль поведения в сложных жизненных ситуациях, чему должны способствовать определенные личностные особенности студентов. В частности, по мнению А. В. Либина (1993), стратегию решения проблем предпочитают люди, характеризующиеся высокой предметной энергией, более низкими показателями эмоциональности, интернализированным локусом контроля и позитивным отношением к себе и другим [1]. К. Накано (1991) считает, что решение проблем значительно снижает уровень личностной тревожности. Он изучал адаптацию к повседневным стрессам у японских студентов и обнаружил, что активно-поведенческое совладание с жизненными трудностями, фокусировка на решении проблем способствуют психологическому благополучию испытуемого [4].

В своем исследовании В. Конвей и Д. Терри (1992) предложили студентам вспомнить стрессы, которые они пережили за последний месяц, и оценить свою способность влиять на эти события. Было установлено, что стратегия решения проблем является наиболее эффективной по сравнению с другими стратегиями, если ситуация контролируется субъектом, что снижает невротизацию личности [3].

Как отмечает В. М. Ялтонский (1996), активное использование стратегий решения проблем позволяет студентам и начинающим врачам справляться с проблемными и стрессовыми ситуациями, успешно адаптироваться к требованиям учебного процесса и последующей профессиональной деятельности. При этом они, как правило, выбирают наиболее эффективные способы решения проблемы, тщательно взвешивают возможности выбора и продумывают план действий [1].

Анализ результатов подтверждает отмеченную в литературе гендерную закономерность: юноши чаще прибегают к этой стратегии в сложных ситуациях, требующих мобилизации сил и конкретных действий.

Исследование структуры копинг-стратегий также свидетельствует о том, что второе место среди всех базовых стратегий занимает поиск социальной поддержки. При этом чаще ее применяют студентки, а среди факультетов – обучающиеся лабораторной диагностики. Студенты фармацевтического факультета реже прибегают к этой базовой стратегии. Это согласуется с выводами Ф. Бланшар-Филдс и др. (1991), которые считают, что эмоционально-ориентированные формы сохраняют высокую частоту использования только у лиц с выраженной фемининностью [1].

Как отмечает С. К. Нартова-Бочавер (1997) в подростковом возрасте, переходном периоде между детством и взрослостью, сохраняется активный процесс обучения психологическому преодолению жизненных трудностей, и основная роль в успешности этого процесса принадлежит совместной деятельности со значимыми взрослыми (преподавателями, методическими сотрудниками, родителями) [2]. В. М. Ялтонский (1996) подчеркивает, что обсуждение проблемной ситуации с референтными лицами помогает по-новому взглянуть на проблему, более адекватно определить возможные варианты ее решения, снизить эмоциональное напряжение.

Следует отметить, что трудно переоценить значение социальной поддержки на начальном этапе профессиональной деятельности врача, который связан с определенным эмоциональным напряжением и стрессом, а также интенсивным формированием профессиональных медицинских навыков. Дефицит социальной поддержки может привести к таким нежелательным последствиям, как отчуждение и неудовлетворенность результатами своей деятельности, стать источником фрустрации и разочарования. Деперсонализация как симптом профессионального выгорания является типичным примером отчуждения и фрустрации, возникающих в результате недостаточной социальной поддержки со стороны окружающих. «Амортизирующий» эффект поддержки показывает, что эмоциональное сопереживание и подкрепление со стороны других людей становится важным источником психического здоровья. При этом значительно снижается «цена», которую человек платит на пути разрешения

проблемных ситуаций, из которых во многом складывается путь профессиональной самореализации личности.

Как показывает анализ стратегии избегания, обучающиеся используют ее реже, чем другие базовые стратегии в сложных стрессовых, конфликтных, кризисных, фрустрирующих ситуациях.

Исследуемая выборка студентов достигла достаточно высокого уровня социально-психологической адаптации в условиях обучения в медицинском колледже ЮУГМУ. Дж. Кросник (1994) выявил, что избегание, несмотря на то что оно решает частную задачу выхода из ситуации с наименьшими потерями, свидетельствует о низкой уверенности субъекта в себе в данной области жизни [3].

Рассмотрение структуры индивидуальных копинг-стилей указывает, прежде всего, на доминирование в эмоциональной сфере «оптимизма», «подавления эмоций» и «протеста». Среди когнитивных стилей совладания чаще всего используются «анализ проблемы», «придание смысла», «сохранение самоконтроля» и «относительность». В поведенческой сфере студенты используют «сотрудничество», «отступление», «обращение», «отвлечение».

Анализ адаптивных и гендерных особенностей индивидуальных копинг-стилей свидетельствует, прежде всего, о преобладании во всех сферах психики наиболее адаптивных (адаптивные и относительно адаптивные) вариантов копинг-поведения. Особенно это характерно для эмоциональной сферы. Данная тенденция выявлена на всех факультетах. Сравнительная характеристика малоадаптивных форм указывает на более высокие показатели в эмоциональной и поведенческой сферах на фармацевтическом факультете, и в когнитивной сфере – на сестринском деле.

Результаты изучения гендерных особенностей свидетельствуют о большей представленности индивидуальных вариантов копинг-стратегий у девушек. Наряду с этим, наблюдается преобладание когнитивно-адаптивных индивидуальных копинг-стилей у юношей, а эмоционально-поведенческих – у девушек. Данная ситуация характерна для всех факультетов. В отношении адаптивных и дезадаптивных вариантов копинг-стратегий определенной закономерности не выявлено.

Отмечается преобладание базовой стратегии решения проблем по сравнению с другими базовыми стратегиями. Данное обстоятельство может характеризовать то, что большинство студентов медицинского колледжа ЮУГМУ используют наиболее конструктивный стиль поведения в трудных жизненных ситуациях.

Превалирование базовой стратегии решения проблем у юношей и поиска социальной поддержки у девушек подтверждает характерные гендерные особенности копинг-стратегий.

Представленные стилевые профили копинг-стратегий соответствуют профилю базовых стратегий и свидетельствуют о доминировании наиболее адаптивных вариантов копинг-поведения у студентов медицинского колледжа ЮУГМУ.

Результаты исследования рассматриваются нами как фундамент для дальнейшего изучения индивидуальных копинг-стратегий (их коррелятивных взаимосвязей), исследования личностных ресурсов, как обеспечивающих, так и снижающих эффективность образовательного процесса медицинского колледжа ЮУГМУ.

Литература

1. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 267 с.
2. Сыроковашина, К. В., Дозорцева, Е. Г. Психологические факторы риска суицидального поведения у подростков // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24, № 3. С. 8 – 24. doi: 10.17759/cpp.20162403002
3. Иванова О. И., Бусарова О. Р. Особенности копинг-стратегий старших подростков из неполных семей // Психология и право. 2020. Т. 10, № 1. С. 103–115.
4. Skinner E. A., Zimmer-Gembeck, M. Encyclopedia of Mental Health // Neuroscience and Biobehavioral Psychology. 2nd Ed. 2016 С. 350–357. doi: 10.1016/B978-0-12-397045-9.00036-7

ВОСПИТАНИЕ И УКОРЕНЕННОСТЬ КАК ГЛАВНЫЕ РЕСУРСЫ ВСТРАИВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА В ЭКОНОМИЧЕСКИЕ СТРУКТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ БАЙКАЛЬСКОГО РЕГИОНА)

А. Д. Карнышев

*Доктор психологических наук, профессор кафедры культурологии
и управления социальными процессами ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
университет», заведующий лабораторией психолого-экономических
и кросс-культурных исследований, г. Иркутск*

Понятие «экономика» в первоначальных вариантах было тесно связано с педагогикой. Итальянский ученый Д. Вико говорил, что две главные истины «Экономического Учения» у древних латинян были связаны со словами *educere* и *educare*: воспитание души и воспитание тела. Современные исследователи считают, что многие варианты индивидуального поведения, в том числе навыки и действия, человека должны быть укоренены в социальной структуре и/или социальных отношениях. Как показывает анализ, зачастую этого не происходит со многими экологическими атрибутами. Автор статьи показывает, что в каждом кон-кратном регионе должны быть созданы экологичные сообщества, где каждый член осознает,

что способствование ограничению удовлетворения потребностей самого себя и любого другого является благом для всех, основой для экологического патриотизма. Соответствующие тенденции позволяют наметить конкретные направления, через которые, так сказать, экологичное бытие проявляется в разных «укорененных» атрибутах человека и социума.

В условиях острой необходимости защиты природы, чтобы эффективней переходить на экологичные рельсы хозяйствования, полезно представить варианты решения вопроса на общей платформе естественных, общественных, психолого-педагогических и, возможно, технических наук. С другой стороны, при междисциплинарном анализе реалий, связанных и с экономикой, и с экологией, стоит вспомнить об общем «источнике» двух названных понятий. В том и другом случае первоосновой выступает латинское *oikos*, что означает «дом», «родина». Экономика первоначально – искусство управления домом, домашним хозяйством, и овладение этим искусством целиком зависело от человека, от его интеллектуальных и исполнительских возможностей. Касаясь соответствующих ресурсов индивида, итальянский ученый Д. Вико высказывал трудно оспариваемое суждение, что две главные истины «Экономического Учения» у древних представителей латинского народа были связаны со словами *educere* и *educare*: воспитание души и воспитание тела [2, с. 205].

Если иметь в виду главную педагогическую цель любого социума – формирование у его членов прогрессивных знаний, навыков, привычек, в том числе рационального хозяйствования, то уверенно можно говорить о необходимости укоренения данных феноменов в психике человека. Естественно, управление домом зависит не только от воспитательных аспектов, поэтому в многочисленных вариантах слова *oikos* появляется много нюансов, отражающих разные аспекты хозяйствования в естественных и искусственных домах-жилищах расширяющихся масштабов, которые касались и индивида и социума. Но больше о доме все же говорят, как о малой родине – местах, где люди не только родились, но и могут удовлетворять на основе взаимопомощи свои основные потребности, строить особо значимые социальные контакты, любоваться особенностями природы, отдыхать и веселиться [см. 1, 4]. Если рассматривать дом не только как конкретное жилище, но и еще одну из его трактовок – место пребывания, то стоит вспомнить, что в древности (и не только) этот смысл был расширенным. Здесь уместно привести два суждения. С одной стороны, известный психолог Э. Фромм говорит об интеграции с помощью понятия «дом» таких явлений как родство, земля и ценности: «Людей в племени часто объединяли не только общность крови, но и общая земля. Такое сочетание общности крови и земли придавало прочность племени, делая его действительно родным домом; оно же давало индивиду систему

ориентаций» [9]. С другой стороны, немецкий этнограф Ю. Липс в статье «Дом и очаг» пишет: «Чем древнее и примитивнее народ, тем большее пространство занимает то, что он считает своим домом. Так, домом примитивнейших племен является, скорее всего, обширная территория племени, а не сооруженное по большей части лишь на время убежище... Чужеземец, осмелившийся непрошенным вступить на эту священную землю, карался смертью. Не место, случайно выбранное для стоянки, а земля племени – вот дом семьи. Земля принадлежит всем, и все принадлежит земле племени» [6, с. 352]. У коренных жителей центральной Азии, в том числе Байкальского региона, – монголов и бурят – со времен Чингизхана – существовало и существует понятие «священная родовая территория», которое для всех членов рода (союза родов) является своим «домом».

В значимом для такого подхода ракурсе рассматривает связь социальных и экономических понятий известный в мире социолог М. Грановеттер, сделавший ее (связь) одним из «предметов» статьи «Экономическое действие и социальная структура: проблема укорененности». Главная мысль, которую автор проводит в данной публикации – многие варианты индивидуального поведения человека, в том числе его экономические действия, укоренены в социальной структуре и/или социальных отношениях [см. 3, с 346 и др.]. Чтобы добиться этого, вне всякого сомнения, нужно эффективно осуществлять *educere* и *educare*: воспитание души и воспитание тела – каждой личности. В рассматриваемом материале М. Грановеттер использует английский термин *embeddedness*, который, между прочим, переводчик его статьи толкует не только как «укорененность», но и как «встроенность». И здесь для русскоязычного читателя есть серьезный повод задуматься о некоторых нюансах. Ведь, если первый термин раскрывает, прежде всего, внутреннюю сущность и опоры явления, второй же говорит и о возможностях встраивания чего-то нового в изучаемое явление, причем и «корень» и «встраиваемое» могут быть неоднозначной направленности. В последних случаях важны не только положения о закономерностях встраивания в прошлое и настоящее (особенно в кризисных ситуациях), но и матрицы, по которым можно встраивать части и элементы в нечто целое в будущем. То есть, важны ответы на вопросы:

Что можно и нужно укоренять (встраивать)?

Каким образом лучше укоренять (встраивать)?

К каким результатам должно привести укоренение (встраивание)?

Укоренять экологические реалии, особенно в Байкальском регионе, весьма актуально, поскольку, с одной стороны, ресурсы экологии – это возможности сохранения объектов природы для будущего, с другой стороны, позитивное экологическое встраивание в «участке мирового наследия» может стать хорошим примером для других регионов.

При анализе вопроса о содержании «встраиваемого» напомним важный момент, когда М. Грановеттер показывает два теоретических «полюса» анализа влияния социальных отношений на поведение и институты. На одном из них – «представление о рациональном поведении индивида, следующем собственному интересу и лишь в минимальной степени подвластном социальным отношениям». Одна из важнейших характеристик «объектов» такого анализа их «атомизированность» – отдельность, изолированность. На другом полюсе – идеи о том, что «укорененный» феномен имеет устойчивые, стабильные связи с другими элементами социальной структуры. Он как бы «встроен» в них, и без своего окружения не мыслится: «поведение и институты, которые мы намерены анализировать, настолько ограничены существующими социальными отношениями, что представить их как независимые было бы грубейшей ошибкой» [3, с. 346]. Между полностью индивидуализированным и полностью социализированным «полюсами» безграничное поле для вариантов их интеграции, как по содержанию, так и по структуре. Но, показывая укорененность экономических действий в многочисленных сферах хозяйствования, Грановеттер в достаточно объемной статье не делает никаких упоминаний об экологических аспектах экономики. Конечно, это не было в задачах его статьи, но для нас важно, что именно здесь можно увидеть ряд резервов и проблем укорененности в целом.

В древности атрибуты природы так или иначе были укоренены в первобытных верованиях – анимизме, тотемизме, фетишизме, вызывая чувства страха, почитания, обожествления. В самом начале подлинно человеческого развития религия в формах ее названных мировоззрений укореняла природу в сознании человека. Точнее: укорененная, оформившаяся в психические реалии природа становилась религией. Вместе с формированием антропоцентристских взглядов на все проявления в окружающей среде, этот важнейший институт общества – религия, особенно в европейских странах, стал значительно меньше уделять внимания позитивному взаимодействию с ландшафтами, флорой и фауной, встраиванию положительного отношения к ним в психику. Именно с этого времени зародилось мнение, что религиозные взгляды и верования стали той основой, «к которой прибегает род человеческий, отчаявшись в помощи природы». Причем, чем старше становился человек, тем больше ощущал он отсутствие помощи природы, тем религиозней он делался [2, с. 231]. Оценивая развитие таких взглядов в христианскую эпоху, многие ученые как о негативном явлении говорят о «библейском» отношении к природе.

О том, что экологические действия, в отличие от многих простых экономических операций, лишь незначительно укоренены в поступках большинства людей с древнего времени, яркие свидетельства дают наука

и практика. Экономика быстро и легко встраивалась в социальные отношения, укоренялась в них и в поведении индивидов, поскольку она, так или иначе, удовлетворяла потребности как отдельного человека, так и их сообществ. Первичные феномены экологии не столько в самой древности, сколько значительно позже, могли давать что-то людям только в случаях встроенности в сельскохозяйственное производство, но последнего целые эпохи не было. Так, археолог Б. Петри, описывая стойбища древних людей Прибайкалья, утверждал, что, к счастью для археологов, неолитические женщины особой опрятностью не отличались, и все, что билось, ломалось, все, что приходило так или иначе в негодность, равно и все отбросы кухни и производства каменных орудий, словом, все ненужное разбрасывалось тут же на стоянке. Проходили века и даже тысячелетия, но «выработанные» привычки невнимания к экологическим «мелочам» и расточительного отношения к природе мало в чем менялись, особенно в быту, традиционных деятельности и оценках некоторых явлений в окружающей среде. Если брать для примера рассматриваемый нами регион, есть немало свидетельств того, что забота о чистоте природы, о борьбе с загрязнениями ручьев, рек и рек, впадающих в Байкал, о сохранении окружающей среды не очень-то овладевала сибирскими жителями, живущими даже в исторически обозримом прошлом: 19-й и значительная часть 20-го вв. Простые привычки защиты природы от хищнической эксплуатации, от хлама и мусора не были особо распространены, тем более, укоренены. При этом для российской действительности мысль о неограниченности природных ресурсов необоснованно играла и до сих пор играет успокаивающую роль.

С развитием индустриализации передовые люди начали чувствовать свой отрыв от естественной среды, сокращения ее роли в жизни человека и неуважения к ее атрибутам. В ответ на такого рода тенденции появились идеи «*retourmons a la natur*» – вернемся к природе, которые стремились укрепить естественные позитивные чувства по отношению к природе у человека и социума. Такие подходы свойственны работам французского ученого Ж. Ж. Руссо, как и для его соотечественника Ш. Фурье, и были основой основ не только их педагогических воззрений, но и инструментом исследователей биологических и гуманитарных наук. Руссо уже в то время интуитивно почувствовал угрозу природе от человека (надо признать, что его ожидания реально сбываются в настоящее время). Эти ученые и их единомышленники использовали понятие природосообразность – соответствие и следование материальной и духовной практики человека объективным законам природы [см. 10]. Природосообразность для человека и общества должна проявляться в ситуации, когда индивидуальная и социальная стороны психики эффективно взаимодействуют между собой. На практике это, например, касается вопросов включения экологических приоритетов в документы по корпоративной культуре

предприятия. В 2005 г. нам пришлось участвовать в разработке Кодекса корпоративной культуры автоцентра «Кузьмиха» в Иркутске. Его руководитель О. В. Лобачев настоял на том, чтобы в формулировку миссии предприятия был включен экологический аспект: «Наша работа создает уверенность, безопасность и удобство в душах наших клиентов. А это, в свою очередь, влияет на экологическое состояние природной и социальной среды, на окружающий мир. Мы живем в этом мире, в этой среде и хотим видеть их чистыми, комфортными и безопасными. Мы хотим таким оставить этот мир нашим детям и внукам. И мы готовы отдавать названным ценностям наши усилия, наши знания, умения, навыки и всю нашу страсть». Существенно то, что эту готовность и руководитель, и все члены коллектива подтверждают реальными делами по защите и очищению окружающей среды в г. Иркутске и на Байкале. И чем больше таких людей и коллективов с их экологически ориентированной корпоративной культурой будет появляться на Сибирской земле, тем скорее в отношении к природе в экономическом, экологическом и психологическом плане произойдут реальные изменения. [см. 8; 11; 12]. И такие изменения в полной мере можно назвать экологическим патриотизмом.

Между тем данный феномен весьма редко рассматривается и в демографической политике властей, и в анализе соответствующих реалий в науке. Покажем наши результаты изучения соответствующего феномена в целом и по национальностям (табл. 1).

Таблица 1

Оценка содержания слагаемых экологического патриотизма молодыми респондентами в целом и по национальностям

№ п/п	Забота об экологии конкретных «объектов»	Средние данные по опросу	Национальности респондентов		
		Всего (447)	буряты	русские	другие
1	Экология малой родины, где родился, вырос	7,89	9,06**	7,82	7,60
2	Экология места проживания: город, район	7,75	8,26*	7,76	7,00*
3	Экология страны в целом	7,61	8,24*	7,62	6,80*
4	Экология всей земли (Terra patrie)	7,35	8,21*	7,30	7,00
5	Экология региона: области, округа	7,31	7,36	7,36	6,72*
6	Экология организации, где учусь, тружусь	6,89	7,21	6,91	6,52
7	Экология материка: Азия, Европа и т. п.	6,31	7,09*	6,31	5,32**
8	Живу по принципу: «Где хорошо, там и родина»	4,05	4,43*	4,10	3,08*
9	Не признаю понятия «экологический патриотизм»	2,35	2,29	2,31	2,17

*Примечание: $p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$

По табл. 1 можно наблюдать, что существует определенная корреляция между этнической принадлежностью... позитивным отношением к таким слагаемым экологического патриотизма, как защита экологии малой родины, места проживания, экологии региона: области, округа. Это, по-видимому, свидетельствует об определенном уровне генетической и родственной «укорененности» граждан в местах своего проживания.

В небольшой статье сложно продемонстрировать общие показатели укорененности экологических составляющих в индивидуальной и социальной психике. Поэтому приведем цифры лонгитюдного исследования, подтверждающие, что сибирские жители начали все же понимать, что они сами не играют должной роли в защите природы, что такие установки весьма слабо «укоренены» в индивидуальной и массовой психике. Это данные наших опросов 2007 и 2013 гг., осуществленные по грантам РГНФ [см. 5], и в 2019 г., проведенное по гранту РФФИ. На вопрос: «В какой мере местное население способствует защите и благоустройству окружающей среды на территории, где Вы проживаете?», мы получили следующие ответы (табл. 2).

Таблица 2

Мнение респондентов об активности местного населения в защите и благоустройстве окружающей среды (данные по трем опросам), %

Варианты ответов	Год опроса		
	2019	2013	2007
Все местное население озабочено и стремится внести свой вклад	3,3	7,1	6,5
Большинство жителей стремятся что-то сделать, но не все получается	19,5	15,3	23,6
Этим озабочены немногие, большинство же равнодушно	55,8*	33,3	24,3*
Забота осуществляется лишь на словах, на деле продолжается загрязнение природы	16,7*	27,7	35,3*
Никто об этом даже не задумывается	1,4	8,7	7,3
Затруднились ответить	1,4	6,4	2,9

Примечание: $p < 0,05^*$.

Особый комментарий табл. 2, на наш взгляд, не нужен, хотя явно заметно увеличение мнений о «равнодушии» населения (за счет мнений, что заботятся «на словах»). Стоит добавить, что во всех трех исследованиях близкие по содержанию ответы были получены и на аналогичный вопрос: «В какой мере, на Ваш взгляд, местные власти заботятся о природе?». И это еще одно свидетельство о «неукорененности» экологических идей и навыков.

Начав статью с размышления итальянца Д. Вико о личностной сути экономического учения, ближе к ее завершению вновь обратимся к данному приему и процитируем ученого в его размышлении о «наилучшей идее» экономики в целом. Оно состоит в том, что «отцы благодаря своему труду и мастерству оставляли сыновьям такое наследство, чтобы они имели легкое, удобное и безопасное существование, даже если не будет чужестранной торговли, даже если не будет всех плодов гражданственности... Отцы должны были оставлять свое наследство в местах с хорошим воздухом, собственной неиссякаемой водой, естественно укрепленных» [2, с. 208]. Эту «наилучшую идею» экономики в 20м веке емко выразит социолог М. Вебер в словах: «Отечество для нас – страна потомков». Чтобы обеспечить «удобное и безопасное существование» потомкам в кологическом отношении, старшим поколениям предстоит провести изменения не столько в социальных институтах, сколько в собственном сознании. А. Маршалл говорил: «Хотя институциональные формы можно изменить быстро, все же, чтобы они оказались устойчивыми, они должны находиться в надлежащем соответствии с самим человеком: они не сохраняют стабильность, если они изменяются намного быстрее, чем меняется сам человек. Следовательно, прогресс сам по себе усиливает настоятельность предостережения о том, что в мире экономики *natura non Facit saltum* (природа не делает скачков) [7, с. 272]. По крайней мере, это справедливо для экологичной экономики и, как мы говорили в начале статьи, в человеческом плане природосообразность укоренена в ней. Экологичное сообщество – где каждый по своему воспитанию – *educere* и *educare* – осознает, что способствование ограничению удовлетворения потребностей самого себя и любого другого является благом для всех. Экологичное потребление для таких людей может базироваться на максимально четком представлении собственных перспектив в разных сферах жизнедеятельности, в том числе в экономике и нравственном развитии. Соответствующие тенденции позволяют наметить конкретные направления, через которые, так сказать, экологичное бытие проявляется в разных «укорененных» атрибутах человека и социума. Для этого надо целенаправленно обеспечивать следующие природосообразные реалии экономического поведения:

- учет экологических аспектов во всех сферах экономики, природопользования, торговли и т. п. ;
- экологическая деятельность специальных организаций (национальные парки и заказники, экологические движения...);
- развитие ландшафтного дизайна;
- растениеводство на подоконниках, балконах, крышах и междуэтажных площадках высотных домов и небоскребов;

- экоурбанизм – технологии трансформации городского пространства в прибайкальских городах Байкальске, Слюдянке, Бабушкине, Северобайкальске;
- экологическая деятельность местного населения в рамках муниципальных образований;
- экологический туризм как особая форма участия в улучшении состояния природы;
- формы рекреации и лечения на природе (садовая и ландшафтная терапия и т. п.);
- экологическое образование профессионалов;
- экологическое образование и воспитание подрастающего поколения и взрослого населения.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Верт Л. Экономическая психология. Теоретические основы и практическое применение. Харьков : Гуманитарный центр, 2013. 432 с.
3. Вико Д. Основания новой науки об общей природе наций. М. ; Киев, ИСА, 1994. 656 с.
4. Грановеттер М. Экономическое действие и социальная структура: проблема укорененности // Классика новой экономической социологии. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. С. 345–379.
5. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Патриотизм как объект изучения психологической науки // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 3. С. 88–98.
6. Карнышев А. Д., Иванова Е. А., Карнышева О. А. Природа экономического патриотизма и гражданского сотрудничества: этнопсихологические аспекты. М. : Изд-во ИП РАН, 2017.
7. Липс Ю. Дом и очаг. // Культурология. Основы курса и фрагменты первоисточников. Ростов н/Д: Феникс, 2007. С. 352–364.
8. Маршалл А. Основы экономической науки. М. : Эксмо, 2008. 832 с.
9. Ушаков Д. В., Карнышев А. Д. Компетенции, креативность и предприимчивость как основа инновационных потенциалов личности и группы. // Экономическая психология: актуальные исследования и инновационные тенденции : материалы десятой Юбил. междунар. науч.-практ. конф. / ред. А. Д. Карнышев. Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2009. С. 378–392.
10. Фромм Э. Здоровое общество // Психоанализ и культура. Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. М. : Юрист, 1995. С. 273–611.
11. Фурье Ш. Новый хозяйственный и социетарный мир, или открытие способа привлекательного и природосообразного труда, распределенного в сериях по страсти // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. М. : Просвещение, 1986. С. 242–263.
12. Karnyshev A. Le lak Baikal, lieu-ressource pour un developpement de la personne et de la commune, en harmonie avec la nature // L Ecole sans murs. Paris: L Harmattan, 2019. P. 101–113.
13. Karnyshev A. The Many Faces of Multilingual and Mysterious Baikal. Ulan-Ude : BSU, 2011. 604 p.

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Г. С. Кoryтова

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития личности ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

И. В. Кoryтов

Кандидат физико-математических наук, доцент отделения математики и информатики ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск

А. И. Кoryтова

Аспирант кафедры психологии развития личности ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

Одной из актуальных проблем современной педагогической психологии и психологии личности выступает крайне недостаточная изученность проблемного поля психологии специальных способностей и творческой одаренности [5; 9; 10]. В ряду малоисследованных разновидностей специальных способностей стоит обозначить математические способности. Прежде чем говорить о специальных способностях, к которым наряду с математическими, относят, например, музыкальные, лингвистические, литературные, изобразительные, двигательные и др., необходимо заметить, что на протяжении многих столетий существования психологической науки, ученым до настоящего времени не удалось сформировать единый и общепринятый подход к пониманию психологической природы способностей как таковых [6; 7]. В психологической науке, в частности, в психологии личности, продолжаются серьезные дискуссии о самой сущности способностей, их структурных компонентах, генезисе и развитии. Так, математические способности некоторыми авторами относятся к категории общих способностей, другими – к специальным способностям. Сегодня подавляющее большинство специалистов сходятся в едином мнении, что математические способности могут быть обнаружены только в рамках соответствующей конкретной деятельности человека [1; 3; 4]. Исследователи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.) признают существование наиболее оптимальных (сенситивных) периодов онтогенетического развития психики индивида для становления и развития математических способностей [2]. При этом отмечается, что высокие достижения в матема-

тической деятельности могут быть обусловлены сочетанием различных факторов – устойчивых психофизиологических особенностей человека, оказывающих существенное влияние на развитие его способностей.

Не вдаваясь в детали традиционных и новых подходов к проблеме специальных способностей, кратко укажем лишь на отдельные, наиболее признанные положения представлений отечественных психологов о математических способностях. В первую очередь необходимо назвать те признаки и критерии, на основании которых судят о наличии математических способностей у обучающихся. К ним относят:

- быстрое и легкое овладение математическими знаниями, умениями и навыками;

- нахождение экономных путей решения математических задач;

- свобода от влияния шаблонов и закреплённых способов решения математических задач;

- хорошая память на смысловые конструкции (основные планы и линии математических доказательств);

- способность к абстрагированию от чисел и букв (математика – абстрактнейшая из наук);

- наличие пространственных представлений, способность переходить с прямого хода мыслей на обратный;

- наличие пространственных представлений (математика – наука о количественных отношениях и пространственных формах);

- свертывание процесса математического рассуждения (процесс рассуждения у способных обучающихся сокращён и никогда не развернут до полной логической структуры математического хода решения) [8].

Из имеющего место различного понимания сущности способностей вытекают различные подходы к раскрытию их структуры, которая у разных авторов предстает в виде набора отдельных качеств, классифицируемых по всякого рода основаниям и находящихся в сложных соотношениях. Общую схему структуры математических способностей впервые представил в своей знаменитой монографии «Психология математических способностей школьников» (1968) известный отечественный психолог В. А. Крутецкий. В выстроенной им схеме он выделил четыре основных компонента: 1) получение математической информации; 2) переработка математической информации; 3) хранение математической информации; 4) общий синтетический компонент. Эти компоненты тесно связаны между собой, тесно влияют друг на друга и образуют, по мнению ученого, в своей совокупности целостную структуру математического склада ума.

Изучая математическую деятельность способных к математике учеников, В. А. Крутецкий обнаружил характерную для них особенность,

проявляющуюся в способности к длительному поддержанию напряжения, когда обучающийся может довольно длительно и сосредоточенно заниматься математикой, не обнаруживая признаков усталости. Эти наблюдения позволили ему предположить, что такое свойство, как сила нервной системы, может являться одной из природных предпосылок, благоприятствующих развитию математических способностей [8].

С целью эмпирической проверки данного предположения было проведено психодиагностическое исследование обучающихся механико-математической и инженерно-технической направленности, проявляющих математический склад ума и склонности к занятиям высшей математикой (общий объем выборочной совокупности составил 27 чел.; средний возраст испытуемых – 18,7 лет). Для диагностики были задействованы валидные и адекватные задачам нашего исследования психологические методики:

- 1) тест для диагностики уровня интеллектуального развития «Шкала прогрессивных матриц» (Дж. Равен);
- 2) методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям Е. П. Ильина (Теппинг-тест).

Исследование проводилось на протяжении длительного временного интервала с обучающимися ряда вузов сибирского региона. Посредством экспресс-методики «Теппинг-тест» Е. П. Ильина были сформированы две группы обучающихся (все испытуемые проявляли склонности и способности в решении задач из вузовского курса учебной дисциплины «Высшая математика»). Первую (I) подгруппу ($n = 19$) составили обучающиеся, сила нервной системы которых с определенной степенью условности может быть отнесена к категории «сильная» (выпуклый тип кривой по результатам теппинг-теста) и «средней силы» (ровный тип кривой по результатам теппинг-теста). Вторую (II) подгруппу образовали испытуемые со слабым и средне-слабым типами нервной системы ($n = 8$); их психомоторные пробы по методике «Теппинг-тест» имеют тенденцию к снижению (кривые по типам «вогнутый», «переменный» и «нисходящий»).

При проведении математико-статистической процедуры однофакторного дисперсионного анализа ANOVA (по Р. Фишеру) с целью выявления зависимости уровня невербального интеллекта (индивидуальный суммарный балл по тесту «Прогрессивные матрицы Равена») от принадлежности испытуемых к подгруппе I (сильная нервная система) или подгруппе II (слабая нервная система) были получены $F_{\text{набл.}} = 5,27$ и $F_{\text{крит.}} = 3,16$, т. е. $F_{\text{набл.}} > F_{\text{крит.}}$, что позволило обнаружить статистически достоверное (при $p = 0,05$) влияние фактора «сила нервной системы» на выраженность косвенных проявлений математических способностей (невербальный интеллект) у обучающихся технических специальностей и направлений подготовки.

Интерпретируя факторный эффект, полученный в эмпирическом исследовании, необходимо констатировать, что итоговый показатель выраженности невербального интеллекта у обучающихся с сильным типом нервной системы достоверно выше по сравнению с показателями обучающихся со слабым типом нервной системы. Таким образом, предположение о том, что сила нервной системы, может являться одной из природных предпосылок, благоприятствующих развитию математических способностей, получило подтверждение в эмпирическом исследовании.

Литература

1. Аршинская Е. Л., Кoryтова Г. С. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 109–116.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М. : АПН РСФСР, 1956. 519 с.
3. Еремина Ю. А., Кoryтова Г. С. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1 (142). С. 79–85.
4. Кoryтов И. В., Кoryтова Г. С. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 4 (169). С. 33–41.
5. Кoryтов И. В., Кoryтова Г. С., Черкасова О. А. Роль абстрактного мышления и пространственного воображения в профессиональной деятельности преподавателя инженерного вуза // Психологические проблемы образования и воспитания в современной России : материалы IV конф. психологов образования Сибири. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2016. С. 162–168.
6. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Литературно-художественные способности в дискурсивной практике: теоретико-исторический обзор // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 6 (40). С. 210–224
7. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 1 (23). С. 28–37.
8. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М. : Просвещение, 1968. 431 с.
9. Плесьярская А. А., Кoryтов И. В. Математические способности в структуре интеллекта студентов технического вуза // Образование в этнополикультурной среде: состояние, проблемы, перспективы : материалы VII Междунар. молодеж. науч.-культур. форума. Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2017. С. 229–233.
10. Пыкина А. Д. Комбинаторные способности и успеваемость студентов по высшей математике в техническом вузе // Образование в этнополикультурной среде: состояние, проблемы, перспективы: материалы VII Междунар. молодеж. науч.-культур. форума. Томск : Том. гос. пед. ун-т, 2017. С. 240–242.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

М. Г. Селюч

*Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики
Амурского государственного университета, г. Благовещенск.*

Информатизация современного образования является необходимым условием вхождения педагога в новую реальность и вносит существенные изменения в его профессиональную деятельность. Педагоги, которые мотивированы на личностную и профессиональную самореализацию, становятся главным ресурсом преобразований в системе образования.

В основу нашего исследования была положена концепция К. А. Абульхановой [1 с. 18], по мнению которой, результатом процесса самореализации выступает новая, видоизмененная личность, которая: а) адаптирует свои возможности, способности, индивидуальные особенности применительно к требованиям профессиональной деятельности и в оптимальном случае развивает их; б) структурирует деятельность на задачи, которые отвечают ее целям, интересам, возможностям, формирует критерии, при которых она может быть удовлетворена результатом; этот результат должен быть не только социально полезным, но и субъективно приемлемым; в) оформляет деятельность как систему, одновременно выступая как ее инициативный и ответственный организатор; г) вырабатывает специфическую систему саморегуляции, обеспечивающую ее дееспособность, работоспособность. При этом образуется некая функциональная система, в которой одни качества компенсируются другими, вводятся то мотивационные, то волевые механизмы, устанавливаются пропорции усилий и затрат («цена» деятельности) в соответствии с ее объективными требованиями и ее ценностью для субъекта.

Личностно-профессиональное развитие обеспечивают сильные, но адекватные мотивы профессиональных достижений и профессиональной самореализации. По мнению К. Роджерса, поведение и деятельность всегда регулируются неким объединяющим мотивом – потребностью актуализации, т. е. свойственной человеку тенденции развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность. Сходные мысли высказывает и А. А. Бодалев относительно роли так называемых стартовых условий личности, побуждающих ее к постоянному саморазвитию. У людей с потенциалом профессионала эта тенденция развита особенно сильно: «подлинный и последовательно осуществляемый процесс саморазвития, как правило, имеет место лишь у тех людей, которые настроены именно на достижение крупномасштабных целей в жизни. Это заставляет

их направленно работать над развитием у себя... индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик, развитием отношений и способностей, которые все вместе оказываются одной из обязательных предпосылок осуществления намеченных жизненных целей».

Таким образом, самореализация – это мыслительный, когнитивный аспект деятельности, работа личности во внутреннем плане. «...Внутренний мир бодрствующего человека всегда работает. И эта “работа” выражается в оценке им происходящего вокруг него, в формировании им своего мнения по поводу того или иного факта, в смене жизненных ориентиров, определения цели на близкое и более далекое будущее» [2].

Профессиональная самореализация педагога осуществляется используя внутренние ресурсы личности, деятельность, объективный и субъективный результат этой деятельности – самоосуществление личности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев и др.), реализуется через основные задатки, потребности, интересы, цели и мотивы, осуществляя закономерные зависимости между творческой активностью, индивидуальностью, креативностью, профессиональным мастерством, творческими способностями, интеллектом личности. Таким образом, внутренние профессионально – значимые качества педагога, необходимы для выполнения профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне.

Внешним психологическим фактором профессиональной самореализации педагога выступает социум, конкретная общественная структура (психологический климат в коллективе – наличие организационной поддержки нововведений, поддержка значимых людей). В динамическом взаимодействии личности и ее социокультурного окружения, в рамках «определенного социально-исторического образа жизни» (по А. Г. Асмолову), в конкретных социокультурных условиях ее существования, связях и отношениях с другими индивидами и с общественным целым развиваются, проявляются, проходят этапы от индивидуализации до интеграции.

В контексте нашего исследования по заданной теме мы используем следующую модель профессиональной самореализации: 1) ценностно-мотивационный (обеспечивает личностный смысл предстоящих преобразований); 2) содержательный (определяет ориентировку в целях и средствах творческой самореализации); 3) процессуальный (раскрывает организацию образовательного процесса); 4) контролирующе-волевой (влияет на интенсивность и действенность будущей профессиональной деятельности по осуществлению самореализации).

Качественными показателями, характеризующими данную модель, выступают: удовлетворенность, успешность, ценностные ориентации.

Самореализация личности отражает связь ее индивидуальной жизни с жизнью рода как «развитие изменяющейся личности в изменяющемся

мире преобразуется в истории развития самого смыслового социального мира» (А. Г. Асмолов). Благодаря этой связи жизнь индивида приобретает субъективный и объективный смысл. Смысл жизни в свою очередь определяет возможную конкретную направленность самореализации индивида, и тогда самореализация может быть рассмотрена как рефлексивный ценностно-смысловой процесс.

Процесс самореализации осуществляется путем решения двух задач:

1) тактической – принятие ответственности и осознание себя субъектом творчества; 2) стратегической – личностный рост через следующие принципы [5, с. 4]:

- само детерминации, выступающей как способность выбирать то, что в дальнейшем улучшит качество жизни, «стимулирование развития способности к проявлению человеческого в человеке» (по Леонтьеву). Необходимым условием при этом выступает доверие личности к себе, своей внутренней мудрости и отношение к возникающим препятствиям как возможности учиться новому. Личность, находясь в ситуации многочисленных и разнокачественных детерминаций, регулирует свое отношение к ним, достигая той или иной меры гармонии в их соотношении;

- саморегулирования (у каждого человека есть свой ритм развития и невозможно вынудить быть другим);

- существования внутреннего «Я» (мобилизация внутренних ресурсов, которые могут пополняться за счет фоссилизации), чтобы жить полной жизнью.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской [1 с. 18], результатом процесса самореализации выступает новая, видоизмененная личность, которая:

- адаптирует свои возможности, способности, индивидуальные особенности применительно к требованиям профессиональной деятельности и в оптимальном случае развивает их;

- структурирует деятельность на задачи, которые отвечают ее целям, интересам, возможностям, формирует критерии, при которых она может быть удовлетворена результатом; этот результат должен быть не только социально полезным, но и субъективно приемлемым;

- оформляет деятельность как систему, одновременно выступая, как ее инициативный и ответственный организатор;

- вырабатывает специфическую систему саморегуляции, обеспечивающую ее дееспособность, работоспособность. Данная система образует некоторую динамическую композицию или функциональную систему, в которой одни качества компенсируются другими, вводятся то мотивационные, то волевые механизмы, устанавливаются пропорции усилий и затрат («цена» деятельности) в соответствии с объективными требованиями деятельности и ее ценностью для субъекта.

Самореализацию личности педагога представляется возможным рассмотреть в рамках концепции самосоздающейся личности [7]. Определяющими понятиями данного процесса автор считает следующие: тип активности; тип развития; тип организации жизненного времени. В рамках данной концепции творческое становление возможно в рамках двух взаимосвязанных тенденций:

1) личностная авторская программа (затея) и ее осуществление (иначе можно иметь любые потенции, но оставить их нереализованными и находится за пределами профессионального творчества);

2) полноценное творческое проявление и осуществление задуманного при поддержке социума.

Самореализация всегда характеризуется ситуацией, когда личность становится субъектом собственного развития. Это хорошо подтверждается мнением Ф. Барона [3, с. 155], считающего способность проектировать себя главной функцией личности. Тем самым профессиональная деятельность педагога приобретает продуктивность и удовлетворенность.

Самореализация выступает как процесс, обеспечивающий воспроизведение (самовыражение, самосозидание) и реализацию до максимума (до возможных пределов) личностного потенциала, обеспечивая становление личностных и профессиональных достижений, имеющих социально позитивное значение, позволяющая «видеть свою жизнь и труд как целое, поверх перипетий индивидуальной судьбы» [6].

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Субъект – символ российского самосознания // Сознание личности в кризисном обществе. М. : ИП РАН, 1995. С. 10–28.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. –288с.
3. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. № 2. 1990. С. 153–159.
4. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. Акмеология – новая наука. 2005. URL: <http://hpsy.ru/public/x798/html>.
5. Боуэн М. Духовность и личностно центрированный подход // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 24–33.
6. Мелик-Пашаев А. А. Творчество: свобода и необходимость. М. : Психол. ин-т РАО, 2021. С. 60–64.
7. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
8. Селюх М. Г. Профессиональный стандарт педагога: концептуальные подходы к содержанию и методологии апробации и внедрения : монография. Благовещенск : АмИРО, 2015. 173 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА И ЕГО ПЕРВИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

А. В. Глазков

Доктор психологических наук, профессор заведующий кафедрой социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск

Т. В. Глазкова

Кандидат педагогических наук, руководитель Центра развития дополнительного образования ГАУ ДПО «Институт развития образования», г. Иркутск

Одной из наиболее актуальных проблем в сфере профессионального обучения является проблема рассогласования, низкой взаимосвязи успеваемости, констатируемой в процессе профессионального обучения (*академической успеваемости*), и результативности деятельности на этапе первичной профессиональной адаптации после профессионального обучения, определяемой в нашей работе как *первичная профессиональная успешность*. При этом под профессиональным обучением мы понимаем любой учебный процесс, направленный на освоение профессиональных компетенций, включая профессиональное образование на уровне довузовском или вузовском, профессиональную переподготовку и повышение квалификации. На первый взгляд кажется очевидным, что любой процесс формирования профессиональных компетенций должен неминуемо вызвать повышение качества профессиональной деятельности. При этом очевидно, что высокие результаты обучения – формирования профессиональных компетенций (*академическая успеваемость*) должны соответствовать более высоким результатам профессиональной деятельности после обучения (*первичной профессиональной успешности*). Иначе для чего же обучать, если результат не очевиден?

Однако фактически, несмотря на кардинальные изменения в большинстве сфер системы профессионального обучения, включая обновления и концептуальных основ образовательного процесса, и типа отношений субъектов образовательного процесса, и содержания, и методов, и организационных форм, сохраняется и циклически воспроизводится противоречие между успешностью учебной деятельности студента в профессиональном обучении (*академическая успеваемость*) и его поствузовской профессиональной успешностью.

Это противоречие активно фиксируется в современной науке, анализируется, однако эмпирических констатирующих исследований этого

противоречия явно недостаточно. В связи с этим было проведено исследование, направленное на анализ соотношения академической успеваемости и первичной профессиональной успешности. В качестве теоретической основы исследования нами были взяты основные положения концепции карьерной (профессиональной) успешности Д. Сьюпера [6]. Успешность рассматривается как гармоничное соотношение высоких показателей деятельности и высоких оценок этой деятельности в формате социальной значимости [1].

Соответственно, успешность на этапе обучения рассматривалась в контексте учебной деятельности и включала формальный интегральный показатель – академическую успеваемость, которая рассчитывалась на основе итоговых оценок во вкладыше к диплому. Соответственно, обучающиеся распределялись на три группы: «отличники» – не имеющие во вкладыше оценок «удовлетворительно»; «средние» – имеющие средний балл по оценкам из вкладыша диплома от 3,3 до 4; «аутсайдеры» – имеющие средний балл меньше 3,3. Мы исходили из того, что академический балл уже включает как степень учебных достижений, так и оценку этих достижений.

Первичная профессиональная успешность включала в соответствии с теорией Д. Сьюпера систему объективных и субъективных критериев. К объективным критериям успешности мы отнесли: показатели закрепления и адаптации на рабочем месте (профессиональная успешность), реальные доходы (экономическая успешность), карьерный статус, включая оценки руководителей (карьерная успешность). Также использовались субъективные показатели: мотивы выбора места работы, трудоустройства и увольнений при наличии, удовлетворенность трудом, организационная лояльность [3; 4].

При этом использовались такие методы и методики сбора и анализа данных. Объективные показатели: временные (периоды) и содержательные характеристики поиска работы, трудоустройства и смены мест работы. Субъективные показатели: методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.); методика «Шкала организационной лояльности» (Мейер Дж., Ален Н.) [5]. Для определения статистической значимости межгрупповых различий в показателях использовался Q-критерий Розенбаума. Далее в статье представлены только те результаты, которые статистически подтвердились на уровне $p \leq 0,01$.

В исследовании участвовали 422 выпускника вузов г. Иркутска, включая примерно одинаковое количество представителей разных профессиональных областей (образование, здравоохранение, практическая психология, юриспруденция, государственная служба, экономические и технические сферы железнодорожного транспорта).

Поведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Между академической успешностью студента в вузе и его поствузовской успешностью в профессиональной сфере сохраняется рассогласование, которое говорит о том, что подготовка специалиста в вузе не в полной мере соответствует реальным требованиям профессии.

2. Наиболее успешно адаптируется на рабочем месте группа студентов со средней академической успеваемостью, и среди них незначительно мало выпускников с критически низкой адаптацией на производстве. Это можно объяснить тем, что эти обучающиеся избирательно относятся к требованиям в вузе и самостоятельно определяют те блоки учебных модулей, которые действительно помогут им в будущем, а также могут компенсировать недостающее за счет самостоятельной работы.

3. Студенты группы «отличники», которые максимально выполняют на высоком уровне сложности все требования программы обучения, на поствузовском этапе демонстрируют результаты профессиональной успешности ниже, чем «средние».

4. Среди «аутсайдеров», исполняющих требования образовательной программы на минимально допустимом уровне почти половина выпускников на критическом уровне испытывает проблемы профессиональной адаптации и успешности, что говорит о том, что в целом программа обучения отражает систему требований профессии.

5. Сравнительный анализ показал, что за последние 16 лет (переход на новый ФГОС и компетентностный подход) произошли позитивные изменения: значительно снизилось рассогласование между успешностью студента в вузе и на предприятии во время первичной адаптации, а именно более, чем в 2 раза, повысился процент успешно адаптирующихся на рабочем месте среди «отличников», на 19 % повысился процент успешно адаптирующихся на рабочем месте среди «средних», среди «аутсайдеров» резко снизилось количество успешно адаптирующихся на рабочем месте.

Литература

1. Геворкян Г. Г. Профессиональная успешность как предмет научной рефлексии в зарубежной и отечественной психологии // Гуманизация образования. 2015. № 5. С. 12 – 19.
2. Глазков А. В. Стилизационный подход как методологическая основа подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования // Модернизация управления довузовским профессиональным образованием в условиях регионализации и реструктуризации сети образовательных учреждений : материалы науч.-практ. конф. инженер.-пед. и руководящих работников системы нач. проф. образования, 25–26 авг. 2005 г. Иркутск: ИПКРО, 2005. 26 – 32 с.
3. Доминяк В. И. Организационная лояльность: основные подходы. URL: <https://hr-portal.ru/article/organizacionnaya-loyalnost-osnovnye-podhody>
4. Иванова Н. Е. Лояльность персонала как феномен // Научный вестник Южного института менеджмента. 2019. № 2. С. 23–27
5. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 362 с.
6. Super D. E. Toward a comprehensive theory of career development // Career development: Theory and practice / D. H. Montrose, S. J. Shinkman (eds.). Springfield IL: Charles C. Thomas, 1992. P. 35–64.

ОСОЗНАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЖЕНЩИНАМИ, ПЕРЕЖИВШИМИ ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ, В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

И. В. Ярославцева

Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой медицинской психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск

А. А. Горюнова

Магистр психологии, психолог-консультант, г. Иркутск

Поскольку вопросы поиска личностных смыслов, смысла жизни, осознания ценностей, жизненных целей являются значимыми для личностного становления, исследование смысложизненных ориентаций, как компонента смысловой сферы личности, остается одним из основных направлений в отечественной и зарубежной психологии [7].

Смысложизненные ориентации, как совокупность жизненных целей, чувств полноты жизни в настоящем и удовлетворенности итогами прожитой жизни, так определяет смысложизненные ориентации Д. А. Леонтьев [7], осознаются человеком на разных жизненных этапах, что дает ему возможность проживать жизнь «здесь и сейчас», ощущать ее наполненность, принимать свой опыт, понимать свою уникальность, иметь свои цели и смыслы, двигаться к ним. В любом возрасте и на любом этапе развития неизбежны трансформации смысложизненных ориентаций, значимые для личностного роста и сохранения психического здоровья человека [4].

Однако важно учитывать характер трансформаций: позитивный либо негативный. Особенно остро вопрос негативного характера трансформаций смысложизненных ориентаций стоит в ситуациях личностного кризиса, переживания травмирующих событий, например, в условиях домашнего насилия [8]. Зачастую женщинам, пережившим домашнее насилие, свойственны негативные смысложизненные ориентации, а именно: низкий уровень осмысленности жизни, утрата прежних смыслов, отсутствие целей, недовольство своей настоящей и прожитой частью жизни [2]. Недостаточность понимания важности осуществления выбора своего жизненного пути и стремления нести за него ответственность влечет развитие у женщин чувства неуверенности в себе, беспомощности, незащищенности, безысходности, потерянности. Указанные выше трансформации могут приводить к развитию ноогенного невроза, и таким последствиям, как апатия, отчаяние, депрессия или даже суицид [1].

С начала 90-х гг. XX в. в центре внимания отечественной психологической науки находится проблема домашнего насилия. Известно, что

женщины, подвергшиеся домашнему насилию, помимо психологических, сталкиваются с целым комплексом проблем (социальных, материальных, физических), переживание которых ограничивает ресурсы для их преодоления, что заставляет женщин обращаться к событиям прошлого, настоящего или будущего в поисках «психологического» выхода из сложившейся ситуации. Другими словами, в современных условиях масштабных и динамичных социальных изменений, женщина, пережившая семейное насилие, находится в ситуации постоянного поиска, перестройки ценностно-смысловых координат своего многомерного мира, обусловленных социальными требованиями и особенностями семейной ситуации [3].

В этих случаях осознание смысложизненных ориентаций, поиск новых смыслов и целей, адекватное восприятие прожитой жизни, развитие ответственности за свою жизнь и свои переживания способствуют повышению уровня осмысленности и интереса к жизни, придают женщинам силы противостоять и быть сильнее любых обстоятельств.

Осознание жизненных смыслов происходит в процессе средового воздействия. Целесообразной и эффективной выступает помощь в виде психологического консультирования. Анализ результатов современных психологических исследований позволяет говорить об отсутствии работ, раскрывающих возможности психологического консультирования в формате повышения ресурсов осознания смысложизненных ориентаций женщинами, пережившими домашнее насилие.

Вместе с тем стоит подчеркнуть, что консультирование, построенное на принципах безоценочного подхода и глубокого понимания пережитого травмирующего опыта жертв домашнего насилия, позволяет психологу создать атмосферу доверия и принятия, иными словами, открывает перед женщинами безопасное пространство с широкими возможностями для адекватного оценивания прожитого опыта, восстановления интереса к жизни, выстраивания новой осознанной системы ценностей, жизненных смыслов и целей, развития свободы и ответственности, осознания возможностей выбора и др.

Исходя из отмеченного выше, целью исследования, результаты которого изложены в данной статье, выступило развитие смысложизненных ориентаций в формате содействия их осознанию в процессе психологического консультирования женщин, переживших домашнее насилие.

Выборку исследования составили 15 женщин в возрасте от 30 до 40 лет, пережившие домашнее насилие (психологическое и/или физическое), проживающие в кризисном центре. Большая часть женщин подвергались насилию продолжительное время – от 3 до 5 лет, имели опыт насилия в детстве/юности и считали такое поведение допустимым. Для исследования смысложизненных ориентаций использована методика «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева.

В ходе исследования мы выявили, что женщины, пережившие домашнее насилие, обладают негативными трансформациями смысложизненных ориентаций, а именно:

- низким уровнем осмысленности жизни, что проявляется в недостаточном осознании собственных смыслов, ценностей, целей, ощущении бесконтрольности жизни, бессмысленности ее планирования;
- отсутствием интереса к настоящей жизни;
- недовольством прожитой частью жизни в виде отрицания, вытеснения негативных моментов жизни, непринятия собственного жизненного опыта.

По нашему мнению, эффективность процесса повышения ресурса осознания смысложизненных ориентаций женщинами, пережившими домашнее насилие, возрастает в условиях консультирования, основанного на постулатах экзистенциального подхода. Помощь через призму субъективных переживаний, т. е. в их экзистенции, будет действенна, даст возможность принять уникальность собственного опыта, пережить травмирующую ситуацию, найти свой жизненный смысл [5; 6]. Психолог с позиций экзистенциального подхода «... ставит перед собой вполне философскую задачу: помочь человеку понять, не что ему следует делать, а что он действительно хочет делать» [5, с. 156], «наделяет человека полной ответственностью за свою жизнь, в том числе и за неспособность действовать, меняться, расти [Там же].

С опорой на общие психологические принципы, отражающие гуманистическую направленность осуществляемого воздействия, и системную модель консультирования Р. Кочюнаса разработана и реализована программа психологической помощи, рассчитанная на три месяца и включающая в себя восемь групповых консультаций, продолжительностью 90 минут, и две индивидуальных консультации с каждой участницей, продолжительностью 50 минут. В качестве основного выбран групповой формат психологического консультирования. Работа в группе дает возможность женщинам получить поддержку и обратную связь от участников со сходными проблемами; проанализировать взаимодействия и отношения, характерные для них в реальной жизни; причины и следствия возникновения психологических проблем и др.

Цель программы состояла в достижении осознания смысложизненных ориентаций женщинами, пережившими домашнее насилие, и реализовалась посредством психологического просвещения; развития мотивации участия в психологическом консультировании; раскрытия и повышения ресурсных возможностей (рефлексии, самоанализа, осознанности, саморегуляции). Осознание смысла жизни и важности постановки целей осуществлялись через повышение возможностей осмысления процесса

собственной жизни как интересного и насыщенного; развитие способности принимать собственный опыт и ответственности за свою жизнь и за свой выбор.

Использованы различные методы психологического консультирования: моделирующие – позволяли воспроизводить проблемную ситуацию «здесь и сейчас» для последующего ее анализа и решения; обучающие и трансформирующие – расширяли ресурсы осознания женщинами смысложизненных ориентаций; аналитические состояли в интерпретации и обсуждении результатов консультирования женщин, переживших домашнее насилие. Технологии гештальт-подхода способствовали усилению возможностей опоры на себя, развитию ответственности за свои действия и переживания; когнитивно-поведенческие приемы позволили участницам увидеть в своем поведении неадаптивные проявления, препятствующие пониманию собственных смыслов, осознанию ценностей и целей, научиться отслеживать свои мысли, чувства, действия.

Результаты развития смысложизненных ориентаций у женщин, переживших домашнее насилие, представлены на рисунке.

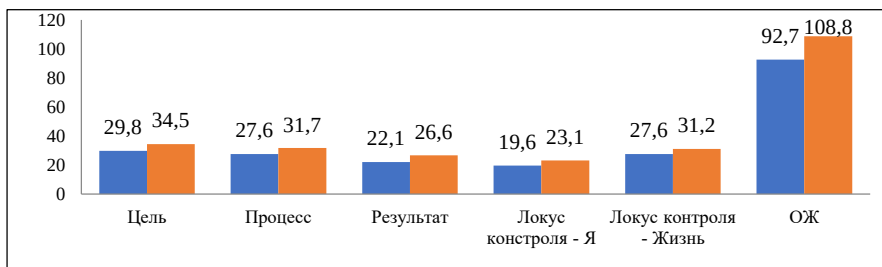


Рис. Изменения среднего значения показателей по шкалам СЖО

Условные обозначения: синий цвет – результат до психологического консультирования, оранжевый цвет – результат после психологического консультирования.

Анализ итогов консультирования женщин, переживших домашнее насилие, в формате содействия осознания ими смысложизненных ориентаций показал, что у женщин произошел примерно одинаковый рост средних показателей по всем шкалам методики СЖО, и, соответственно, по общему показателю «Осмысленность жизни». Наибольший рост отмечен по шкалам «Цель» и «Результат». С использованием парного критерия Т Вилкоксона установлено, что наблюдаемые различия в осознании смысложизненных ориентаций женщинами, пережившими домашнее

насилие, зарегистрированные до и после психологического консультирования, являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$).

Таким образом, психологическое консультирование способствует выстраиванию у женщин, переживших домашнее насилие, новой осознанной системы ценностей, смыслов и целей, развитию адекватной оценки прошлого опыта и восстановлению интереса к жизни, т. е. повышает уровень осмысленности жизни.

Литература

1. Баришполец А. М., Холодов А. Ю. Психологическое консультирование женщин, подвергавшихся супружескому насилию // Ростовский научный журнал. 2016. № 4. С. 12–18.
2. Белова К. С. Психологическая помощь женщинам, пострадавшим от насилия со стороны интимного партнера // Научная инициатива в психологии : межвуз. сб. науч. тр. студентов и молодых ученых / под ред. Гаврилюка В. П. Курск : Изд-во Кур. гос. мед. ун-та, 2020. С. 23–30.
3. Даренских С. С. Семейные перспективы женщин, переживших ситуацию домашнего насилия: ценностно-смысловое измерение // NovaInfo. Ru. 2015. № 34. С. 228–231.
4. Каунова Н. Г. Исследование смысложизненных ориентаций и значимости смысла жизни современной молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 25 с.
5. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162. URL: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-152-162>
6. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Отражение экзистенциальной традиции в практике психологического консультирования (на примере психологического консультирования в формате гештальт-подхода) // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2021. Т. 35. С. 45–56.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2009. 511 с.
8. Тарасова Е. В. Духовность как основа жизнеспособности психологов-консультантов // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2020. Т. 32. С. 37–68.

ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ – ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО КОЛЛЕКТИВА Л. С. ВЫГОТСКОГО

О. А. Артемьева

*Доктор психологических наук, профессор кафедры социальной,
экстремальной и пенитенциарной психологии ФГБОУ ВО «Иркутский
государственный университет», г. Иркутск*

О. В. Синёва

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной,
экстремальной и пенитенциарной психологии ФГБОУ ВО «Иркутский
государственный университет», г. Иркутск*

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 20-01300675 «Ведущие научные коллективы в
истории советской психологии первой половины XX века: результаты,
детерминанты, закономерности и социально-психологические механизмы
организации эффективной научной деятельности»*

Эпоха социальных кризисов и мировоззренческих трансформаций актуализирует потребность в реформировании системы российского образования и науки. Обращение к истории становления советской психологии в 1920–1930 гг. позволяет реконструировать опыт успешного решения подобных задач в деятельности исследовательских коллективов. Изучение закономерностей коллективных форм организации научного творчества предполагает выделение детерминант, обусловивших становление ведущей научной школы в отечественной психологии – школы Л. С. Выготского.

С целью решения проблемы детерминации становления научной школы Л. С. Выготского проведен анализ документов, посвященных личности и научной деятельности ученого. Материалом анализа стали свидетельства очевидцев – современников Л. С. Выготского, зафиксированные в официальных и неофициальных документах: данные бесед, интервью, научных автобиографий, стенограммы выступлений, биографические статьи учеников Л. С. Выготского, а также архивные материалы (письма, личные заметки). Главным источником воспоминаний современников была книга Г. Л. Выгодской и Т. М. Лифановой (1996) «Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету» [5]. Это жизнеописание включает в себя характеристику основных этапов научного творчества Л. С. Выготского, его организационной деятельности, жиз-

ненного и социального контекста создания культурно-исторической теории психики и сознания. Факты, изложенные в книге, основаны на документах, хранящихся в государственных и личных архивах, а также опубликованных воспоминаниях современников: близких друзей, учеников, ближайших сотрудников лидера научной школы. Среди них – воспоминания Р. Н. и З. С. Выгодских, Н. В. Тимофеева-Ресовского, Д. И. Азбукина и других современников Л. С. Выготского. А также документы из семейного архива ученого: речь А. Р. Лурия, произнесенная 6 января 1935 г. в Московском доме ученых; выступление Д. Б. Эльконина на расширенном заседании Ученого Совета НИИ ОПП 14 ноября 1966 г. ; рукопись воспоминаний Т. А. Власовой, Р. Е. Левиной, Н. Г. Морозовой и М. С. Певзнер «Лев Семенович Выготский как ученый, учитель и человек»; стенограмма беседы с Н. Г. Морозовой 11 декабря 1988 г. и др. В качестве дополняющих и проверяющих источников нашего анализа, содержащих сведения о научной деятельности Л. С. Выготского и его учеников, использовались (см. [4]): научная автобиография А. Р. Лурии (1982); воспоминания С. Ф. Добкина, Э. С. Бейн, Т. А. Власовой, Р. Е. Левиной, Н. Г. Морозовой, Ж. И. Шиф, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьева, П. И. Зинченко и др. ; биографические статьи в журналах «Культурно-историческая психология» и «Вопросы психологии», а также в предисловии к изданию научных трудов Н. А. Менчинской, посвященные ученикам Л. С. Выготского. Подбор источников был осуществлен по принципу достаточности; задача представления всех известных публикаций и документов, посвященных научной деятельности Л. С. Выготского, не ставилась.

По результатам проведенного исследования обнаружено, что научная школа Л. С. Выготского не имела единой организационной базы [4]. Ученый возглавлял несколько связанных научных коллективов, работавших, прежде всего, в Институте экспериментальной психологии, Экспериментальном дефектологическом институте, Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской и Всесоюзном институте экспериментальной медицины. Результаты исследования позволяют определить научную школу Л. С. Выготского как школу – исследовательский коллектив, т. е. группу ученых, объединенных одной исследовательской программой [Там же].

Изучение особенностей организации коллективной научной деятельности под руководством Выготского позволило выделить такие черты его научной школы, как: 1) экспериментально и практико-ориентированная научно-исследовательская программа, чувствительная к общественным потребностям молодого советского государства; 2) реализация прогрессирующей научно-исследовательской программы членами школы при

выполнении индивидуальных и совместных проектов; 3) демократический стиль руководства и лидерства, способствовавший не только осуществлению исследовательской программы, но личностному и профессиональному развитию членов коллективов, построению товарищеских отношений и уникального социально-психологического климата; 4) опосредованность межличностных отношений членов научной школы содержанием научно-исследовательской деятельности.

Данные характеристики сформировались под влиянием социальных, личностных и предметно-логических детерминант научной деятельности. Прежде всего, социального заказа в отношении организации самобытной советской психологической науки и практики. Важнейшим фактором развития советской психологии 1920–1930-х гг. стала общественная потребность в разработке общей психологической теории и системы психологической помощи [1]. Вместе с тем эти процессы были ограничены условиями реформы системы образования и науки, отказа от участия в ней дореволюционной профессуры. Научная и идеологическая критика научно-исследовательских программ, возникших в дореволюционный период, высылка и репрессии в отношении лидеров научных школ приводили к сокращению числа ведущих психологов, участвовавших в строительстве новой системы психологического образования и сопровождения общественной практики [3].

Успехи в организации коллективной научной деятельности под руководством Л. С. Выготского в этих условиях стали возможны благодаря личностному фактору: высокой эрудированности, творческому гению, ораторскому мастерству, исключительной порядочности, идейной щедрости, способности к сочувствию и сопереживанию и др. По воспоминаниям близких людей, Л. С. Выготский способствовал возникновению сплоченности своей научной школы – исследовательского коллектива на основе как целей и ценностей научной деятельности, так и опосредованных этой деятельностью межличностных отношений. Показателем эффективности научной деятельности коллектива была не только производительность, но и удовлетворенность трудом и членством в группе. Как известно, обаяние личности Л. С. Выготского было столь велико, что для учеников и коллег долгие десятилетия после кончины он оставался Учителем и в науке, и в жизни. Ученики, имена которых прочно вошли в науку, развивали его учение в своих работах, воспитывали в духе идей Л. С. Выготского новую когорту молодых ученых. Проведенный анализ позволяет обнаружить значение таких способностей научного руководителя, как организаторские, творческие, умственные, педагогические и морально-этические [2].

Третья группа детерминант – предметно-логические – конкретизируется в содержании исследовательской программы Л. С. Выготского, направленной на преодоление кризиса в психологии. Он полагал своим предназначением революционную перестройку психологической науки, которая могла бы стать для «нового человека» средством преобразования действительности, источником духовного осмысления жизни, способом обретения подлинной внутренней свободы. Не будучи удовлетворен ни одной из современных ему концепций в мировой психологии, Выготский принял решение идти своей, особой дорогой: «Наша наука не могла и не может развиваться в старом обществе. Овладеть правдой о личности и самой личностью нельзя, пока человечество не овладело правдой об обществе и самим обществом. Напротив, в новом обществе наша наука встанет в центре жизни. “Прыжок из царства необходимости в царство свободы” неизбежно поставит на очередь вопрос об овладении нашим собственным существом, о подчинении его себе... Новое общество создаст нового человека» [6, с. 435]. Именно мечта о справедливом общественном устройстве вела Выготского по пути поиска психологических инструментов, которые помогли бы «новому человеку» обрести долгожданную свободу и внутреннюю гармонию, сделаться полновластным хозяином собственного «Я» через овладение своим поведением и психическими функциями.

Итак, результаты анализа свидетельств современников Л. С. Выготского позволили выделить детерминанты эффективной деятельности научных объединений в СССР в 1920–1930-е гг. Это, прежде всего, социальный заказ в отношении организации самобытной советской психологической науки и практики. Откликом на него стала экспериментально– и практико-ориентированная научно-исследовательская программа, чувствительная и к общественным потребностям страны, и к актуальным проблемам развития мировой психологии. И, конечно, сплочение ученых в единую школу – исследовательский коллектив было невозможно без влияния личностного фактора – уникальных способностей Л. С. Выготского как научного руководителя, позволивших учесть как ситуацию в науке, так и социальный заказ молодого советского государства.

Литература

1. Артемьева О. А. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии в СССР: периоды развития // Психология и Психотехника. 2019. № 4. С. 28–38.
2. Артемьева О. А. История психологии в решении проблемы развития и организации отечественной психологии // Психология и Психотехника. 2022. № 2. С. 1–13.
3. Артемьева О. А. Социально-психологическая детерминация развития российской психологии в первой половине XX столетия. М. : Институт психологии РАН, 2015. 534 с.
4. Артемьева О. А., Синева О. В. В поисках научного коллектива Л. С. Выготского // Психология и Психотехника. 2020. № 4. С. 89–102.
5. Выгодская Г. Л., Лифанова Т. М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М. : Смысл, 1996. 424 с.
6. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса: Методологическое исследование // Собр. соч. В 6 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1982. С. 291–436.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

Т. А. Терехова

*Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Е. Л. Трофимова

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной,
экстремальной и пенитенциарной психологии ФГБОУ ВО «Иркутский
государственный университет», г. Иркутск*

Н. В. Терехова

*Старший преподаватель ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
университет», кандидат психологических наук, г. Иркутск*

А. Л. Журавлев отмечает, что «сама проблема психического изначально является междисциплинарной. В ее исследовании у психологической науки нет и не может быть монополии: феномен психики по своей объективной природе предполагает междисциплинарность его изучения» [2]. Появляются возможности «взаимного моделирования», когда социально-экономические идеи, концепты лингвокультурологии и их результаты применяются в качестве «строительного материала» для структурно-уровневой организации экономического самоопределения предпринимателя малого бизнеса. Таким образом, формируется специфический для междисциплинарных исследований аппарат, а также язык и соответствующие ментальные модели.

Нами проанализировано экономическое самоопределение предпринимателя как социально-психологический феномен, рассмотрены существующие психологические модели экономического самоопределения, которые относятся к разряду уровневых моделей, но, к сожалению, носят фрагментарный характер. А также предпринята попытка исследовать структурно-уровневую организацию экономического самоопределения предпринимателя с позиций психологии, экономики и лингвокультурологии. С этой целью, во-первых, рассмотрено формирование предпринимательской культуры в России и Китае, во-вторых, обоснованы социально-экономические условия развития малого предпринимательства в России и Китае в XXI столетии.

Чтобы реализовать междисциплинарный подход в понимании экономического самоопределения предпринимателя (ЭСП), мы рассмотрели

структурно-уровневые теории в психологии (М. В. Роговин) [9], идеи системного подхода в психологии и структурно-уровневой теории деятельности (В. Д. Шадриков), им же введено понятие психологической системы деятельности, а также системогенеза [13].

А. В. Карпов применил структурно-уровневый подход для исследования деятельности управленческого типа [4]. По его мнению, не только психика в целом, но и ее структурные элементы организованы согласно структурно-уровневому принципу. Следовательно, ЭСП как система со встроенным метасистемным уровнем будет обладать несколькими уровнями организации, один из которых – метауровень. Статус системы ЭСП как системы специфического класса со встроенным метасистемным уровнем предполагает наличие этого уровня, и тогда, в соответствии с критерием-дискриминатором, система ЭСП должна включать и системный, и субсистемный, и компонентный, и элементный уровни. Метасистемный уровень отражает факт включенности исследуемой системы в систему более высокого порядка и ее представленности в исследуемой системе. На системном уровне явление представлено во всей полноте его состава структуры и качественных характеристик. Субсистемный уровень включает ряд субсистем (каждая из которых имеет довольно сложное строение). Они интегрированы в единое целое – систему и обеспечивают ее различные функциональные проявления (представляют собой «функциональные органы» системы). Компонентный уровень содержит ряд простейших образований, еще не утративших качественной специфики целого. Элементный уровень включает структурные составляющие компонентов, уже утрачивающих качественную определенность целого, но при этом являющихся онтологически необходимыми составляющими системы.

Главное определение метасистем, в которые включена система ЭСП и которые входят в метасистемный уровень системы ЭСП. Согласно принципу полиметасистемности, сложные системы (типа ЭСП), как правило, всегда детерминированы. Значит, объективно существуют более одной метасистемы, в которые система ЭСП будет включена. Метасистемы должны быть производны от объективной реальности, где система ЭСП существует, т. е. должны иметь онтологический статус. Экономическое самоопределение является одной из ключевых характеристик личности предпринимателя. Личность как метасистема, онтологически данная системе ЭСП, не может быть рассмотрена и адекватно изучена в отрыве от процесса профессиональной (предпринимательской) деятельности. Введение в структуру системы ЭСП личностно-профессиональной метасистемы дает методологические основания для того, чтобы интерпретировать с позиции психологии предпринимательскую деятельность и пред-

принимателя. Логика предпринимательства, ее содержание, правила и законы включены в систему ЭСП, в ее метасистемный уровень, тем самым получают возможность стимулировать предпринимательскую деятельность (т. е. побуждать ее). «Самоопределение есть осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений» [1]. Личностно-профессиональная метасистема, кроме личностной позиции, должна учитывать особенности каждой отрасли, в которых работают предприниматели, и оказывать влияние на содержание и специфику их деятельности. Поэтому можно предположить, что и для ЭСП первой, онтологически представленной метасистемой будет являться личностно-профессиональная метасистема. Это не противоречит и мнению В. Ф. Сафина и Г. П. Никова, которые считают основной характеристикой самоопределения соблюдение личностью норм, принятых в обществе, с ориентацией на определенные групповые, коллективные и общественные ценности [10].

Личность предпринимателя, во-первых, является интеллектуальной, во-вторых, владеющей определенными знаниями в области языковых средств, в-третьих, впитавшей в себя культурные ценности своей нации. Следовательно, второй онтологически представленной метасистемой системы ЭСП будет являться лингвокультурологическая. В вопросе обоснования значения лингвокультурологической метасистемы для структурно-уровневой организации ЭСП мы опираемся на концепции системной и смысловой структуры сознания Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева. При анализе структуры сознания Л. С. Выготский выделил его системное и смысловое строение. Согласно А. Н. Леонтьеву, «действительная противоположность» есть противоположность образа и процесса, а не противоположность сознания (как внутреннего) предметному миру (как внешнему). Помимо того, что в сознании нечто содержится, нечто объективируется, есть еще и невидимый за этим содержанием акт сознания, существование самого содержания в сознании. Следующим общеметодологическим принципом, актуальным для нашего обоснования лингвокультурологической метасистемы, является гипотеза Сепира – Уорфа, согласно которой мышление напрямую зависит от языка [11; 12]. Восприятие действительности определяется ментальными представлениями человека. Ментальные представления, в свою очередь, могут изменяться под воздействием языковых и культурных систем. Согласно результатам экспериментального исследования, проведенного Дэвидом Луна из колледжа Баруха, Торстеном Ринсбергом и Лаурой Пераччио из университета Висконсина-Миллуоки, язык активизирует различные культурологические особенности личности, каждый язык открывает доступ к определенному массиву культурных ценностей [8, с. 334–336].

Третьей онтологически представленной метасистемой будет являться социально-экономическая. Предпринимательская деятельность – деятельность, имеющая социальную и экономическую обусловленность; она осуществляется не в одиночестве, а в профессиональном сообществе, поэтому не может быть рассмотрена вне социальной системы. Поскольку ни предпринимательская деятельность, ни социальные процессы не могут быть изучены вне социума, то онтологически представленной ЭСП данностью будет социально-экономическая метасистема. При исследовании социально-экономической метасистемы ЭСП представляется продуктивным использование подхода Г. Б. Клейнера к пониманию системной структуры экономического агента, которая представляет собой «совокупность четырех взаимодействующих подсистем – интенциональной (отражает намерения агента), экспектационной (отражает ожидания агента), когнитивной (отражает восприятие агентом окружающего мира) и функциональной (отражает поведение агента)» [4, с. 21]. Социальноэкономическая метасистема ЭСП в таком случае выступает как когнитивная система, отражающая восприятие предпринимателем социальноэкономической системы общества (предпринимательской среды).

Рассмотрим вопрос о приоритетном воздействии или о степени близости той или иной метасистемы к системе ЭСП.

Личностно-профессиональная метасистема будет связана с системой ЭСП теснейшим образом и будет иметь непосредственное воздействие на нее. Более того, ЭСП будет входить в ядро личности. Лингвокультурологическая метасистема включает три феномена язык – культура – личность в их неразрывном единстве. С одной стороны, задачей лингвокультурологического познания является личность, с другой – формирование личности невозможно без знания языка и культуры. А экономическое самоопределение как потребность в формировании, прежде всего, определенной смысловой системы личности предпринимателя немислимо вне языка и культуры, поэтому система ЭСП, личностно-профессиональная метасистема и лингвокультурологическая метасистема функционируют во взаимосвязи и являются определяющими.

Социально-экономическая метасистема имеет дифференцированную степень близости и, соответственно, дифференцированную степень воздействия на систему ЭСП. Первейший и наиболее существенный вклад будет вносить микроуровень социально-экономической метасистемы. Мезоуровень будет действовать совместно с личностно-профессиональной метасистемой, определяя специфику и ход предпринимательской деятельности. Макроуровень социально-экономической системы будет оказывать самое опосредованное воздействие на системы ЭСП и находиться от нее дальше всего.

Гносеологически система ЭСП может быть включена и в другие метасистемы, объясняющие ее свойства, однако три указанные метасистемы выступают как важнейшие в понимании ее содержания, структуры и особенностей развития.

Взаимодействие метасистем с системой ЭСП через метасистемный уровень носит не непосредственный, а опосредованный характер. Система ЭСП конструирует, т. е. порождает образ реальности. Система работает с образом личности, социума, экономики, предмета труда предпринимателя и специфики его деятельности. Происходит удвоение образа реальности: помимо объективного, появляется еще и субъективный, внутренний образ реальности, который в процессе своего генезиса претерпевает бесконечные изменения. В свою очередь, система ЭСП оказывает обратное воздействие на метасистемы, генерируя соответствующую информацию о себе.

Помимо собственно метасистемного (или онтологического) уровня, система ЭСП включает иерархию четырех основных макроуровней: системного, субсистемного, компонентного и элементного. Вместе с метасистемным уровнем они представляют инвариантную пятиуровневую структуру. Компонентный и элементный уровни, согласно принципу потенциальной неограниченности, включают в себя различные личностные, социальные, экономические и профессиональные образования, которые при различных условиях и в различных ситуациях могут развивать предпринимательскую деятельность.

Для изучения качественного функционирования системы ЭСП со встроенным метасистемным уровнем мы опирались на субсистемный уровень потому, что он имеет особое значение в структуре ЭСП, так как системный уровень не позволяет конкретизировать экономические образования относительно специфики предпринимательской деятельности, а компонентный уровень не позволяет строить теоретические обобщения значимой прогностической силы. Субсистемный уровень в наибольшей степени сензитивен к содержанию и структуре системы ЭСП, отражает особенности метасистемного уровня и влияние находящихся рядом системного и компонентного уровней. При этом субсистемный уровень доступен для эмпирических исследований, реализует принцип вариативности и потенциальной неограниченности содержания системы ЭСП.

С целью выделения субсистем, во-первых, мы провели мета-анализ научной литературы (153 источника как отечественных, так и зарубежных авторов) по проблеме экономического самоопределения и теоретически обосновали 12 субсистем (табл. 1). Затем провели опрос россий-

ских и китайских предпринимателей по 18 стандартизированным методикам экономической психологии и с помощью факторного анализа также выделили 12 факторов (субсистем, табл.).

Таблица

Теоретически обоснованные субсистемы	Субсистемы, выделенные эмпирически
Личностные и субъектные качества предпринимателя	Основные личностные и субъектные характеристики предпринимателя
Ценностно-нравственная	Собственность как базовая ценность предпринимателя
Конкуренция	Конкурентоспособность
Экономическая активность	Экономическая активность
Экономическая направленность	Управленческие умения при условии профессиональной активности
Готовность к экономической деятельности	Стратегии экономического сознания и поведения
Экономическая рациональность	Экономическая рациональность
Экономическая идентичность	Достижение прибыли
Этническая и гражданская идентичность	Этническая гиперидентичность и интолерантность
Финансовое поведение	Привлекательность предпринимательской деятельности
Инновационность	Жизненные ценности в контексте саморазвития
Личностное здоровье	Здоровье как залог будущего

В целом теоретически и эмпирически выделенные субсистемы совпали с вероятностью 0,85. Эмпирически совсем не проявилась субсистема инновационности, это скорее всего связано с уровнем экономической субъектности региональных предпринимателей малого бизнеса (20 % имеют высокий уровень экономической субъектности, 30 % – средний и 50 % – низкий). В российском малом предпринимательстве практически не используется внутренний ресурс предпринимательского потенциала, и это выступает причиной инновационной пассивности предпринимателей.

Анализ субсистем позволяет найти в них следы компонентов и элементов системы ЭСП, а также метасистемное влияние. Таким образом, исследования субсистемного уровня дают возможность делать выводы обо всех структурных уровнях системы ЭСП.

Полученные эмпирические результаты согласуются с теоретическими предположениями относительно структурных особенностей субсистемного уровня ЭСП. Однако необходимо конкретизировать особенности субсистемного уровня и определить, насколько они вариативны

или инвариантны. Это можно сделать, исследуя специфику субсистемного уровня не только российских, но и китайских предпринимателей и учесть ее при построении, и верификации структурно-уровневой модели ЭСП.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Журавлев А. Л. Междисциплинарность экономической психологии и критерии оценки ее состояния // Общие вопросы экономической психологии. 2009. № 1. С. 11–17.
3. Карнышев А. Д. Психология собственности как область исследований в экономической психологии // Проблемы экономической психологии. Т. 1. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. С. 139–166.
4. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. М. : Юрист, 1998. 440 с.
5. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. М. : РАО, 2011. 1088 с.
6. Клейнер Г. Б., Рыбачук М. А., Ушаков Д. В. Психологические факторы экономического поведения: системный взгляд // TERRA ECONOMICUS. 2018. Т. 16, № 1. С. 21–36.
7. Маршалл А. Принципы политической экономии. М. : Прогресс, 1983. 326 с.
8. Овсепян М. А. Гипотеза лингвистической относительности: вчера, сегодня, завтра // Жизнь языка в культуре и социуме-3 : материалы конф. М. : Эйдос, 2012. С. 334–336.
9. Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии. Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 1977. 79 с.
10. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 1984. Т. 5, № 4. С. 65–73.
11. Сепир Э. Статус лингвистики как науки // Языки как образ мира. М. ; СПб. : Terra Fantastica, 2003. С. 259–265.
12. Устинова К. А. Склонность к предпринимательству: роль внутренних и внешних факторов // Российское предпринимательство. 2018. Т. 19, № 9. С. 2559–2580.
13. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Наука, 1982. 183 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АКУШЕРСКОЕ ДЕЛО»

Н. И. Чернецкая

*Доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической
и возрастной психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
университет», г. Иркутск*

О. А. Шумовская

Медицинский психолог, ОГБУЗ ИГКБ № 1, г. Иркутск

В медицинской деятельности психологическая готовность специалистов является важным фактором, влияющим не только на взаимоотношения с пациентами, но и на качество оказываемых медицинских услуг. Особое значение это имеет в акушерской сфере. Оказание психологической поддержки пациентам при медицинском сопровождении беременности, родов, послеродового периода – важная и неотъемлемая часть лечебно-профилактического процесса.

Действительно, современные тенденции развития медицины требуют учета не только соматических, но и психологических факторов в лечебном процессе. Кроме того, современная демографическая ситуация, демонстрирующая недостаточный прирост населения, заставляет задуматься о причинах данного явления, среди которых может быть и качество акушерского сопровождения, которое включает не только лечебные манипуляции, но и психологическую поддержку пациентов.

При этом современная система психологической подготовки не обеспечивает достаточный уровень формирования психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-акушеров.

Целью нашего исследования явилось изучение психолого-педагогических условий формирования психологической готовности и разработка данных условий в рамках подготовки будущих акушеров(к).

Современные исследователи раскрывают понятие «психолого-педагогические условия» как определенная организация образовательного процесса в совокупности педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающая возможность целенаправленного педагогического воздействия на студентов [9].

Психолого-педагогические условия формирования психологической готовности все чаще являются сферой интересов современных исследователей. Ф. М. Рекешева отмечает, что важнейшее условие развития готовности к профессиональной деятельности – уровень развития потребностно-мотивационного компонента, который является интегрирующим для определения уровня и характера развития готовности [11].

Формирование готовности, как отмечают Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко, достигается в ходе воздействия на личность студента по таким направлениям, как активизация профессиональных мотивов средствами воспитательной работы; создание системы знаний и представлений об условиях и содержании профессиональных задач [3].

В качестве условий формирования готовности к профессиональной деятельности, по мнению Е. В. Шипиловой, выступают: специально организованная образовательная среда, использование интерактивных форм и эвристических методов в процессе обучения [12].

Т. В. Калинина, А. В. Першина считают, что условиями формирования психологической готовности к профессиональной деятельности являются: активизация студента на получение знаний о специфике, содержании, технологиях работы; взаимодействие преподавателя со студентом, учитывая характерологические свойства обучаемого; формирование представлений студента о себе как о субъекте профессиональной деятельности; формирование способности к эмоциональной саморегуляции в процессе профессионального общения и поведения [4].

Л. М. Попов считает, что психологическим условием формирования и развития психологической готовности к профессиональной деятельности в условиях многопрофильного вуза является наличие профессиональной «Я-концепции» (профессионального самосознания) [10].

Е. А. Лежнева выделяет следующие условия, необходимые для развития готовности будущего психолога к профессиональной деятельности: акмеолого-психологическое сопровождение учебного процесса, организация системы мероприятий, направленных на формирование профессионального видения мира в процессе обучения, организация специальных курсов («психология карьеры», «карьерное консультирование» и др.) [6].

Анализ психолого-педагогических условий формирования психологической готовности, представленных в современной литературе, выявил, что в большинстве своем авторы предлагают данные условия относительно формирования психологической готовности в целом. На наш взгляд, важно учитывать не только общие условия, относящиеся к формированию психологической готовности в целом, но и специальные усло-

вия, характерные для становления каждого из компонентов психологической готовности. В рамках акушерской специальности мы выделяем следующие компоненты психологической готовности: ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой, гносеологический, операционально-деятельностный.

Рассмотрим психолого-педагогические условия формирования для каждого из компонентов психологической готовности студентов-акушеров.

1. Формирование конструктивных профессиональных ценностей в рамках акушерской сферы (ценностно-мотивационный компонент).

Данное условие основано на современных концепциях формирования ценностей. Формирование ценностно-мотивационного компонента, на наш взгляд, прежде всего, предполагает становление профессиональных ценностей как основы конструктивных профессиональных мотивов.

Необходимость целенаправленного формирования конструктивных профессиональных ценностей рассматривается в современной литературе как основа ценностно-мотивационной сферы профессионала [8].

В рамках акушерской сферы конструктивными профессиональными ценностями, на наш взгляд, будут такие ценности как «материнство», «ребенок», «беременная женщина» и т. д.

2. Развитие профессионально важных эмоционально-волевых качеств: самоконтроль, стрессоустойчивость, эмпатия (эмоционально-волевой компонент).

Анализируя современные исследования, раскрывающие профессионально значимые направления психологической подготовки студентов-акушеров, мы выявили, что большинство исследователей обращает внимание на необходимость развития у студентов-акушеров таких качеств как самоконтроль, стрессоустойчивость с одной стороны, и эмпатичность, с другой стороны [5; 7; 13]. Данная тенденция объясняется, с одной стороны, необходимостью уметь оказывать медицинскую помощь в экстренных ситуациях, эмоционально напряженных, с другой стороны, необходимостью оказания психологической поддержки, что крайне важно пациентам в период беременности, родов и послеродовый период [1; 2; 7].

3. Ознакомление с основами перинатальной психологии (гносеологический компонент).

Акушерская деятельность предполагает достаточно длительный контакт с пациентами, нередко включающий кризисные и экстренные ситуации, что предъявляет особые требования к осведомленности будущих акушеров(к) в области психологических особенностей пациентов в период беременности, родов и послеродовый период [2].

4. Развитие навыков оказания психологической поддержки в кризисных перинатальных ситуациях (операционально-деятельностный компонент).

Как указывает ряд авторов, психологическая поддержка в акушерской деятельности является важным лечебным инструментом [5; 7]. В ходе акушерской деятельности навыки оказания психологической поддержки также способствуют снижению эмоциональной напряженности в кризисных перинатальных ситуациях, а, следовательно, являются фактором, повышающим стрессоустойчивость специалистов данного профиля.

Таким образом, анализ психолого-педагогических условий формирования психологической готовности, представленных в современной литературе, выявил, что в большинстве своем авторы предлагают данные условия относительно формирования психологической готовности в целом. Однако, на наш взгляд, важно учитывать не только общие условия, относящиеся к становлению психологической готовности в целом, но и специальные условия для каждого из компонентов психологической готовности, позволяющие более эффективно и целенаправленно организовывать процесс формирования психологической готовности.

Литература

1. Богачева О. Ю. Эмпирическое исследование проблемы влияния эмпатии на деятельность врачей (на примере врачей терапевтов и врачей хирургов) // Психология и психотехника. 2013. № 2. С. 196–202.
2. Гарданова Ж. Р., Есаулов В. И., Кектеева Ю. И. Особенности эмоционально-личностной сферы при развитии синдрома эмоционального выгорания у врачей акушеров-гинекологов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 26.02.2018).
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976. 176 с.
4. Калинина Т. В., Першина А. В. Проблема формирования психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях вуза // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1728–1730. URL <https://moluch.ru/archive/91/19751/> (дата обращения: 23.10.2018).
5. Коваленко Н. П. Психопрофилактика и психокоррекция женщин в период беременности и родов: Перинатальная психология, медико-социальные проблемы. СПб.: С.-Петербург, гос. ун-т, 2001. 318 с.
6. Лежнева Е. А. Психолого-педагогические условия развития готовности будущего психолога к успешной профессиональной деятельности // Концепт. 2012. № 12 (декабрь). URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12166.htm>.
7. Маркова, Т. Н. Роль акушерки в послеродовом периоде // Медицинская сестра 2012. № 1. URL: <http://medsestra.rusvrach.ru/ru/contents/2012/1> (дата обращения: 29.12.2018).
8. Медведева С. А. Аксиологические доминанты и их роль в системе менеджмента и подготовке менеджеров // Концепт. 2016. Т. 15. С. 1041–1045. URL: <http://e-koncept.ru/2016/96124.htm> (дата обращения: 22.09.2019).
9. Мельников С. Л., Карнеева О. А. Психолого-педагогические условия формирования компетентности личности студента в процессе обучения в вузе // Вестник Брянского государственного университета, 2014. № 1. С. 238–243.
10. Попов Л. М., Пучкова И. М., Устин П. Н. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 215–224.
11. Рекешева, Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов : автореф. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007. 22 с.
12. Шипилова, Е. В. «Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности» : автореф. ... канд пед. наук. М., 2007. 15 с.
13. Sleep, stress and compensatory behaviors in Australian nurses and midwives / J. Dorrian; J. Paterson; D. Dawson; J. Pincombe; C. Grech; A. E. Rogers // Revista de Saúde Pública. 2011. Vol. 5 <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102011100500005> (дата обращения: 29. 20. 2018).

РАЗДЕЛ 2

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА (ОЦЕНКА) КОМФОРТНОСТИ И БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

И. П. Бубнова

Педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 12», г. Ангарск

Е. В. Лебедева

Педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 112», г. Ангарск

В настоящее время дошкольное образование считается начальной ступенью общего образования, в связи с этим возрастают требования к системе дошкольного образования. Проблема создания и поддержания психологической безопасности участников образовательного процесса является необходимым условием эффективной работы любого образовательного учреждения, но вместе с тем остается недостаточно разработанной. В связи с этим нами была поставлена цель – обобщить имеющийся опыт работы по данной теме и предложить систему проведения психологической экспертизы безопасности и комфортности образовательной среды ДОО в условиях реализации ФГОС.

Понятие психологической безопасности рассматривалось зарубежными и отечественными учеными [4; 5; 7] и занимает одно из центральных мест в современной психологии. За основу нами выбрана модель психологической безопасности И. А. Баевой [1–3] которая рассматривает психологическую безопасность и психологическое здоровье ребенка как состояние образовательной среды, свободное от психологического насилия и способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. К психологической безопасности также относятся состояние психологической

защищенности, способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия.

Поскольку целью нашей работы является создание и эмпирическая проверка модели психологической экспертизы, нами были определены компоненты психологической экспертизы (оценки) комфортности и безопасности образовательной среды ДОО: оценка уровня адаптации детей и педагогов к ДОО; развивающая предметно-пространственная среда ДОО; использование педагогических технологий в образовательном процессе; качество межличностных отношений; удовлетворенность педагогов и родителей образовательной средой; защищенность всех субъектов образовательных отношений от психологического насилия во взаимодействии. По каждому компоненту подобран диагностический инструментарий, который позволяет определить уровень комфортности и безопасности образовательной среды ДОО.

Экспертиза включает определенный порядок действий [6; 9], по результатам и по анализу которых можно судить о психологическом состоянии среды данного учреждения и о личности его субъектов (дети, воспитатели) в этой среде.

Экспертиза как контроль качества нами осуществлялась поэтапно:

Этап 1 – ознакомительный

Анализ документации ДОО в области обеспечения безопасной и психологически комфортной образовательной среды (анализ документации, связанной с развивающей предметно-пространственной средой, анализ документов по адаптации ребенка к ДОО, анализ расписания занятий и режимных моментов).

Этап 2 – диагностический

На данном этапе проводится диагностическое исследование по направлениям психологической экспертизы с целью выявления специфики и наиболее важных характеристик психологической безопасности и комфортности образовательной среды ДОО, а также с целью осуществления контроля:

- за созданием условий, направленных на поддержание и укрепление физического и психического здоровья участников образовательных отношений, т. е. психологически безопасных и комфортных условий в ДОО;
- за оказанием психологической поддержки и развитием психолого-педагогической компетенции родителей, педагогов;
- за социально-психологическим развитием всех участников образовательного процесса и формированием за счет этого психологически более комфортного климата в процессе функционирования ДОО.

Этап 3 – аналитический

Обработка и анализ диагностических данных

Составление паспорта психологической безопасной и психологически комфортной образовательной среды ДОО.

По итогам экспертизы (оценки) безопасности и комфортности образовательной среды ДОО составляется паспорт экспертизы психологической безопасности ДОО [8], в структуру которого включены аналитические данные по всем компонентам экспертизы, выводы и рекомендации по обеспечению комфортности и безопасности образовательной среды ДОО.

Проведение психологической экспертизы в ДОО позволяет оценить актуальный уровень безопасности и комфортности образовательной среды и построить перспективы работы по данному направлению. Представленный опыт работы может быть полезен педагогам и руководителям дошкольных образовательных учреждений.

Литература

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб. : Союз, 2002. 271 с.
2. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технология создания : автореф. ... д-ра психол. наук. СПб., 2002. 45 с.
3. Баева И. А., Лактионова Е. Б. Психологические характеристики образовательной среды // Педагогическая психология. СПб. : Питер, 2011. С. 25–48.
4. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение : сб. науч. ст. / под ред. И. А. Баевой, О. В. Вихристюк, Л. А. Гаязовой. М. : МГППУ, 2013. 304 с.
5. Гаязова Л. А. Психологические основания мониторинга безопасности образовательной среды // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2012. Вып. 145. С. 64–71.
6. Ковров В. В., Оганесян Н. Т. Технология организации экспертизы психологической безопасности образовательной среды // Экспертиза психологической безопасности образовательной среды : информ.-метод. бюл. / ред.-сост. И. А. Баева, В. В. Ковров, Н. Т. Оганесян. 2011. № 11. С. 3–15.
7. Коджаспиров А. Ю. Диагностика психологической безопасности образовательной среды : метод. пособие. М. : Экон-Информ, 2009. 115 с.
8. Мириманова Н. С. Паспорт экспертизы психологической безопасности дошкольного образовательного учреждения. М. : Экон-информ, 2012. 51 с.
9. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М. : Сентябрь, 2000. 125 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦВЕТОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

О. П. Жданова

Педагог-психолог МАДОУ «Гимназия 8», Иркутская область, г. Ангарск

Возникновение цветовой символики и использование цвета началось еще в те времена, когда человек научился добывать и использовать природные краски. Интерес к изучению влияния цвета на психику человека не ослабевает год от года и в настоящее время.

Основоположником психологии цвета является великий поэт Германии Й. В. Гете, создавший обширный труд «Учение о цвете», актуальный и в наше время.

На основе исследований, практическим образом доказывающих объективное влияние цветов на человека: изменения нервно-психических процессов в организме, под воздействием различных цветов и их оттенков, влияние на ощущения и восприятие, поведение, эмоции и мышление, сознание и подсознание, были созданы цветодиагностические методики Кеттела, ММРІ, Векслера, Равена, ТАТ, Розенцвейга, Роршаха, Люшера.

Цвет – ощущение, возникающее, при воздействии на зрительный анализатор электромагнитного излучения определенной длины. Он способен «обойти» защитные механизмы нашего сознания и действовать на бессознательном уровне на личностную сферу и здоровье.

Результаты экспериментальных работ школы С. В. Кравкова показали, что цветовое воздействие приводит к определенным изменениям тонуса вегетативной и центральной нервной системы. Организм, находящийся в состоянии «борьбы», нуждается в большей степени в цветах сине-зеленой гаммы. В тоже время состояние покоя и восстановления приводят к увеличению потребности в «активных» цветах и снижению – в «пассивных». Тем самым поддерживается равновесие отделов вегетативной нервной системы. Использование цветотерапии в работе с детьми напрямую связано с физиологическим, психологическим и эмоциональным воздействием цвета на организм. Холодные оттенки усиливают впечатление успокоенности, меланхолии, теплые – радости жизни, активности.

Использовать тот или иной цвет необходимо продумано, так как чрезмерное увлечение цветом может привести к прямо противоположному эффекту. Так, например, красный – повышает внутренние ресурсы организма, действует возбуждающе, стимулирует активность. Однако его

чрезмерное использование может привести к утомлению. Зеленый (насыщенный) – считается лучшим цветом для восстановления организма. Применение данного цвета способствует повышению самооценки, стабилизирует эмоциональное состояние. Поэтому в работе с возбудимыми, тревожными, гиперактивными детьми можно применять данный цвет. Чрезмерное использование зеленого цвета в небольшом пространстве может привести к вялости и апатии.

Наибольшую эффективность цветотерапия имеет в сочетании с другими направлениями арт-терапии (музыкотерапией, песочной терапией и сказкотерапией).

Остановимся более подробно на индивидуальной коррекционно-развивающей работе с детьми с использованием цвета и музыки. Данное направление работы возможно проводить как часть занятия при работе с заниженной самооценкой у детей, с застенчивыми детьми, с детьми с повышенной возбудимостью и утомляемостью, тревожностью и т. д. Коррекция цветом и музыкой используется при этом как творческое, завершающее занятие задание на самовыражение. Так, например, при коррекции страхов детям предлагаются «красные творческие» задания. При коррекции гиперактивности дошкольники работают с желтым и зеленым цветом. С тревожными детьми я использую «зеленые, голубые» творческие задания. При коррекции агрессии применяю синий, голубой цвет. Синий цвет в литературе также выделен, как цвет для работы с беспокойством. Фиолетовый цвет, как вспомогательный, использую в комплексе с красным, голубым и синим цветом. Для детей с заниженной самооценкой предлагаются задания с желтым, а застенчивым детям с оранжевым цветом.

Каждое продуктивное задание сопровождается музыкальным произведением. В соответствии с рекомендациями специалистов, предпочтение отдается классической музыке. Но, зная особенности ребенка и символику цвета, каждый психолог может сам выбирать музыку, наиболее подходящую для занятий, не ограничиваясь только классикой.

Материалы, которые используются в процессе выполнения детьми «разноцветных» заданий достаточно разнообразны: пальчиковые и акварельные краски, гуашь, карандаши, восковые и пастельные мелки, пластилин, нитки мулине, манка, молоко, бархатная и цветная бумага, акриловые и стеклянные камушки и т. д.

Представлю некоторые упражнения, которые эффективно себя зарекомендовали в работе с детьми с особенностями развития эмоционально-волевой сферы.

Красный цвет. Дети ребром ладони оставляют отпечатки на листе бумаги. У ребенка две тарелки с красками и лист бумаги. Под музыку

А. Хачатуряна «Танец с саблями» быстро делают отпечатки правой и левой рукой.

Оранжевый цвет. На листе картонка, акварельной бумаги нарисовать несколько квадратов. Под музыку И. Штрауса «Полька пиццикато» раскрасить каждый квадрат разными «материалами»

Желтый цвет. Лист акварельной бумаги намазывается клеем, рисуется солнце с объемными лучами. Далее насыпается манная крупа по контуру солнца. Под музыку «Beatles в обработке для детей ставить отпечатки пальчиковой краской желтой краской мизинцами левой и правой рукой.

Зеленый цвет. На листе бумаги рисуются разнообразные геометрические фигуры. Под музыку «Звуки природы. У ручья» раскрасить каждую фигуру мелком зеленого цвета.

Вариант. С детьми мы «рисовали», заполняли фигуры зелеными предметами (геометрическими фигурами, листочками, камушками, палочками) различных оттенков. При этом использовалось музыкальное сопровождение «Звуки природы»: «В лесу»,

Голубой цвет. На лист акварельной бумаги приклеивается несколько кусочков ваты (облака). Под музыку «Звуки природы»: «Пение птиц», гуашью голубого цвета раскрасить небо.

Дополнительно вместе с ватой, я предлагала детям самим создавать облака из пены для бритья.

Синий цвет. В налитое в тарелку молоко, капать пипеткой краску либо ставить кляксы кисточкой в произвольном порядке. Далее ребенок брал зубочистку или шпажку и рисовал разноцветные узоры, растягивая и закручивая их так, как ему захочется.

Второй способ. В поставленные кляксы дошкольник опускал ватную палочку, которую предварительно окунал в средство для мытья посуды.

Розовый цвет. Лист акварельной бумаги закрашивается белой гуашью, разбавленной водой. На кисточку ребенок набирал акварельную краску красного цвета и под музыку Ф. Листа «Кампанелла» делал кляксы.

Творческий подход в процессе данной работы позволяет специалисту использовать на занятиях различные нетрадиционные материалы и оборудование, такое как световой стол с разными режимами подсветки. К примеру, для коррекции у детей тревожности и агрессии, на стол с подсветкой зеленого или голубого цвета ставится емкость с молоком, на которой ребенок «рисует» красками холодных оттенков.

При повышенной возбудимости можно использовать выкладывание «Мандалы спокойствия» акриловыми камушками холодных оттенков на фоне синего или зеленого цвета.

Для коррекции страхов ребенку можно предложить сделать «Водный салют» акварельными точками разного цвета по водной поверхности, фон при этом может быть красным.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что использование цветотерапии в сочетании с другими техниками арт-терапии обеспечивает повышение уверенности в своих силах, эмоциональному раскрепощению и более открытому проявлению эмоций у детей с заниженной самооценкой, способствует гармонизации психо-эмоционального состояния тревожных, импульсивных и агрессивных детей, создает условия для ослабления защитных механизмов психики ребенка и повышения доверия ребенка к специалисту в процессе дальнейшей работы.

Литература

1. Аралова М. А. Справочник психолога ДОУ. М. : ТЦ Сфера, 2007. 267 с.
2. Катаева Л. И. Работа психолога с застенчивыми детьми. М: Книголюб, 2004. 38 с.
3. Калинина Р. Р. Тренинг личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. 2-е изд., доп. и перераб., СПб. : Речь, 2005. 200 с.
4. Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры : практ. пособие для психологов, педагогов и родителей. М. : ГНОМ и Д, 2000. 165 с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М., 1994. 170 с.
6. Погосова Н. М. Цветовой игротренинг. СПб., 2002. 180 с.
7. Сучкова Н. О. Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей. СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2008. 75 с.
8. Чех Е. В. Мне не страшно. Расскажи мне сказку. СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2011. 128 с.
9. Широкова Г. А., Жадько Е. Г. Практикум для детского психолога. Ростов н/Д : Феникс, 2004. 234 с. (Психологический практикум).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Д. Я. Зыкова

Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 178», г. Иркутск

Наблюдая за развитием современного общества, можно отметить наличие культурного кризиса во многих сферах, что отмечают многие специалисты из разных сфер. Изменения нравственных установок и ценностей, моральных устоев активизируются в современном обществе. Люди подвержены негативному влиянию деструктивных информационных потоков, разрушающих рамки моральных принципов [1; 2].

Система образования, так же подвергается таким изменениям, педагоги также оказываются в такой ситуации, но они должны не только противостоять этим тенденциям как личности, но и решать свою главную профессиональную задачу в сфере образования – усовершенствование культуросообразной образовательной практики. Педагогу для этого необходимо развитие собственной психологической культуры.

С самого рождения и до старости человек погружается в психологическую культуру. Человек сам не только усваивает ее, но и развивает, практически во всех видах жизнедеятельности. Психологическую культуру в общем значении можно определить, как уровень психологической образованности современного общества и личности, уровень самопознания человечества, совокупность житейских и научных знаний и представлений, степени осознания особенностей собственной психики и психики другого человека, способах самоконтроля и саморегуляции, способах взаимодействия и воздействия на другого, общих принципах отношения личности к себе, другим людям и обществу в целом [3].

Современному педагогу системы ДОУ не обойтись без базовых психологических знаний закономерностей развития детей дошкольного возраста. Такие знания помогают педагогу правильно планировать свою деятельность, находить подход к детям и родителям. Психологически грамотный педагог обладает наблюдательностью, которая помогает понять ребенка, определить его психологические состояния. Знания возрастной психологии помогают найти подход к ребенку, определить общие и индивидуальные черты для той или иной категории детей. Такой педагог разбирается в педагогических ситуациях, понимая, что все дети разные и нет двух одинаковых. От уровня психологической культуры педагога напрямую зависит личностный рост ребенка. Каждый раз углубляя свои психологические знания педагог расширяет и свои личные границы. Таким образом в ДОУ необходима организовать специальную целенаправленную работу психолога по формированию у педагогов психологической культуры. Для этого на первом этапе был проведен анализ структуры и содержания психологической культуры педагога. Анализ позволил выделить следующее.

Основными составляющими психологической культуры современного педагога, являются:

1. Психологическая грамотность.
2. Психологическая компетентность.
3. Ценностно-смысловой компонент.
4. Рефлексия.

Психологически грамотный человек владеет знаниями в области психологии, правилами и нормативами в сфере общения и поведения способствует эффективному взаимодействию с детьми и их родителями, осведомлен по поводу разнообразных явлений психики ребенка, имеет представление о своем внутреннем психическом мире и индивидуальных качествах ребенка.

Психологическая компетентность включает в себя: наблюдательность, внимательность к людям, эмпатию и умение сопереживать, психологическую проницательность, умение воспринимать самого себя и других людей, стремление к эмоциональной стабильности, отзывчивости, доброжелательности, чувству собственного достоинства, чувству юмора, умению общаться с разными людьми, правильно воспринимать и передавать информацию.

Совокупность идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений, верований в области психики человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими представляет ценностно-смысловой компонент психологической культуры.

Понятие рефлексии представляет собой отслеживание процесса и результатов своей деятельности, осознание своих собственных изменений.

Важным аспектом психологической культуры является педагогическое общение. Грамотность и правильность речи, умение чувствовать собеседника. Главным инструментом общения выступает голос и взгляд.

Педагогу дошкольного образования необходимо уметь пользоваться этими инструментами в своей работе с детьми. Кроме этого, составляющей педагогической культуры является стиль одежды педагога, как правило это деловой стиль. Психологическая культура педагога, в первую очередь многомерная характеристика личности педагога и субъекта образовательной деятельности. Для совершенствования психологической культуры педагога необходимо и личностное развитие в профессиональной сфере. С учетом полученных данных о психологической культуре педагога на следующем этапе мы предполагаем разработку и проведение программы формирования психологической культуры педагога.

Литература

1. Колмогорова Л. С., Гуляева Е. К. От самопознания – к самоорганизации и саморазвитию : пособие для психологов, педагогов. Барнаул, 1997.
2. Мотков О. И. Психология самопознания личности : практ. пособие. М., 1993.
3. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : пособие для студентов психол. фак. М., 1995.

СОТРУДНИЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЯ И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

О. В. Курова

*Педагог-психолог МКДОУ «Детский сад № 4 «Журавлик»
Иркутская область, г. Шелехов*

Сегодня уже не вызывает сомнений тот факт, что современный ребенок не такой, каким был его сверстник несколько десятилетий назад, и не потому, что изменилась природа самого ребенка или закономерности его развития, а потому, что изменилась жизнь, воспитательные модели в семье, что не может не влиять на процесс социализации ребенка при поступлении в школу.

Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, необходимы умения войти в детское общество, действовать совместно с другими, умение уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности в общении с другими, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы, способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения [1, с. 25].

Анализ причин «школьных» трудностей, связанных с особенностями социального развития ребенка, указывает на необходимость создания и использования специальных форм, методов и приемов работы с детьми дошкольного возраста, формирующих социально уверенную личность.

Как показывает практика, для успешной социализации и вхождения ребенка в школьную жизнь необходимо дошкольное образование с акцентом на предшкольную подготовку, в которой ведется совместная работа психолога и воспитателя.

Год от года в школах повышаются требования к уровню интеллектуального развития детей, в связи с чем, многие родители делают акцент на развитии мышления ребенка, отдавая его с самых ранних лет в различные кружки и студии. Соответственно перед поступлением в школу наблюдается следующее: мышление развито на высоком уровне, ребенок умеет писать и читать, но его эмоциональная и социальная сферы развиты недостаточно, у детей часто отсутствуют коммуникативные навыки, умение согласовывать свои действия с другими людьми [2, с. 16].

Психологическая подготовка ребенка к обучению в школе является важным шагом воспитания и обучения дошкольника в детском. Хочу поделиться опытом работы по социализации дошкольников в нашем детском саду.

Вначале учебного года психологом был разработан курс занятий, получивший название «Здравствуй школа!». За основу идеи были взяты развивающие игры и занятия для детей, формирующие социальную готовность к школе. Для снижения утомляемости психологом проводятся пальчиковые, дыхательные гимнастики, физкультминутки. На каждом занятии проводится психомышечная тренировка для снятия мышечного и эмоционального напряжения. В программу включены занятия по ознакомлению с режимом дня школьника, правилами поведения на уроке, переменах, упражнения на формирование коммуникативных навыков.

Психологу необходимо работать в тесном сотрудничестве с воспитателем. Слаженность работы и заинтересованность в гармоничном развитии ребенка обоих специалистов – это основа их совместной деятельности. Поэтому, параллельно ведется педагогическая работа в подготовительной группе, направленная на повышение школьной мотивационной сферы детей.

Для того чтобы дети не только не боялись школьной жизни, но еще и с большим желанием стремились ее начать, воспитатель проводит беседы о школе, читает рассказы, предлагает для рассматривания картинки на эту тему, мультфильмы и презентации. Основное внимание уделяется формированию мотивации к обучению через игровую деятельность: сюжетно-ролевая игра «Школа» и дидактические игры, такие как «Собери портфель», «Закончи предложение», «Хорошо-плохо».

Тематические экскурсии в школу вызывают у дошкольников много положительных эмоций. После посещения школы у детей формируется представление о том, что такое класс, парта, доска, для чего звенит звонок, что в школе учатся дети разных возрастов и многое другое. Для дошкольников учитель проводит урок, и дети видят, что он очень похож на те занятия, которые проводят воспитатели, и это совсем не страшно, а очень знакомо. Это открытие снимает чувство тревоги перед поступлением в школу. Все это помогает расширять, уточнять и конкретизировать знания детей о школе, вызывать в детях желание учиться.

Для успешной социализации к школе в этом году мы побывали в гимназии г. Шелехова. Директор школы провела ребят по школьным коридорам, показала отдельные классы, кабинет информатики, физкультурный зал, столовую. Дети с любопытством рассматривали классы, задавали вопросы, изучали стендовую информацию. Вечером рассказывали родителям о том, где они побывали. Благодаря этой экскурсии у детей продолжает формироваться положительное отношение к школе.

Большое значение по подготовке ребенка к школе имеет работа с родителями. Воспитателем и психологом был составлен план работы, целью которого было повышение психолого-педагогической компетентности

родителей по вопросам мотивационной готовности ребенка к школьному обучению. К сожалению, групповая работа с родителями была ограничена карантинными мероприятиями.

На сайте ДОУ размещена видео консультация «Школьные ступени», где психолог провела всеобщ для родителей о главных моментах подготовки ребенка к школе. В информационном уголке размещена консультация на тему «Что нужно знать родителям о готовности к школе».

Для родителей будущих первоклассников педагог-психолог совместно с воспитателем разработали буклеты, где подробно ознакомили их с основными моментами при подготовке детей к школе.

Несомненно, что при подготовке ребенка к школе большую роль играет личный пример родителей. И поэтому в детском саду была проведена фотовыставка «Мои родители –ученики», которая показала детям эпизоды из школьной жизни их родителей. Дети увидели своих мам и пап маленькими первоклассниками. Ребята с интересом рассматривали фотографии, пытаясь узнать, где чьи родители.

В рамках волонтерской работы, которая проходит в ДОУ в 2022 г. младшие школьники посетили детей подготовительных групп. Они рассказали малышам об интересных школьных делах. Затем дети подготовительной группы задавали школьникам вопросы, касающиеся учебного процесса. Такие встречи актуализируют любознательность, усиливают интерес к школе. Будущие первоклассники учатся у школьников способам поведения, манерам разговора, свободного общения, а школьники – проявлять заботу о младших товарищах.

Описанная выше система работы позволила повысить уровень мотивационной готовности к школе и воспитанников и их родителей. Взрослые познакомились с тем, как помочь ребенку в ситуациях, которые могут возникнуть при поступлении в школу. У детей сформировалось устойчивое желание идти в школу, проявилась потребности достичь большего и узнать больше нового.

Готовность детей к школе – главный результат совместной работы сотрудников дошкольного учреждения. При тесном взаимодействии работы воспитателя и педагога-психолога по развитию социальных навыков и формированию у дошкольников положительного отношения к школе, к концу дошкольного возраста у них сформируется учебный мотив, а это позволит детям легко адаптироваться к школьной жизни.

Литература

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 5-е изд. СПб. : Питер, 2011. 208 с.
2. Солдатов Д. В. Динамика мотивов у детей старшего дошкольного возраста // Психолог в детском саду. 2001. № 3–4. С. 30–34.

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ТЕМЕ «ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ, КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ, МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ»

А. Н. Макамбила

*Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 82»,
Иркутская область, г. Братск*

На начало учебного года мной была проведена психологическая диагностика детей 3–5 лет (младшая и средняя группа). Результаты диагностики показали, что из 90 детей 28 нуждаются в помощи психолога по направлениям: развитие познавательных способностей, коммуникативных навыков, мелкой моторики. Проанализировав данную проблему и посоветовавшись со старшим воспитателем, решила разработать программу развития познавательных способностей, коммуникативных навыков, мелкой моторики этих детей с помощью метода песочной терапии «Чудеса в песочнице».

Программа направлена:

- на развитие познавательных способностей и психических процессов детей 3–5 лет;
- развитие коммуникативных навыков, воспитание дружелюбного и доброжелательного отношения к окружающим;
- развитие мелкой моторики рук, развитие тактильных ощущений;
- совершенствование творческих навыков, умение экспериментировать;
- усидчивость и аккуратность;
- стабилизирование эмоционального состояния ребенка.

При этом мы исходили из того, что игра с песком как способ развития и самоисцеления ребенка известен с прошлого века в общечеловеческой практике. Легко поддающийся песок побуждает желание создать из него миниатюрные картины мира. Человек выступает в песочнице как творец – одна жизненная ситуация меняется на другую, следуя законам жизни: все приходит и все уходит, нет ничего, что было бы непоправимо разрушено, старое превращается в нечто иное, новое. При многократном переживании этих ощущений человек добивается состояния удовлетворенности, душевного равновесия [1; 3].

Игра с песком – это естественная, доступная и активная для каждого ребенка форма деятельности. Ребенок очень часто словами не может выразить свои внутренние переживания, страхи, и тут ему на помощь приходят игры на песке. Проигрывая и переживая волнующие его жизненные ситуации с помощью игрушечных фигурок, создавая картину своего собственного мира из песка, ребенок избавляется от прошлого и сбрасывает

с себя напряжение. А самое главное – он приобретает бесценный опыт разрешения множества жизненных ситуаций, потому что в сказках все всегда заканчивается замечательно!

По наблюдениям психологов можно сделать выводы, что именно совместные игры детей в песочнице могут наглядно показать родителям и воспитателям особенности поведения и развития детей. Родители и воспитатели видят, что ребенок становится агрессивным, либо наоборот робким в общении со сверстниками – это может стать поводом задуматься о системе воспитания [5; 6].

Замена традиционных педагогических занятий, на занятия в песочнице дает колоссальный воспитательный и образовательный эффект, нежели стандартные формы обучения.

Во-первых, в песочнице остро развивается тактильно-кинестическая чувствительность и мелкая моторика рук.

Во-вторых, снимается психофизическая напряженность, происходит гармонизация психоэмоционального состояния.

В-третьих, интенсивное развитие познавательных и психических процессов (памяти, внимания, мышления, воображения, восприятия, речи).

В-четвертых, развивается эмоциональный и социальный интеллект, развиваются навыки общения, формируются установки на положительное отношение к себе.

В-пятых, происходит творческое развитие личности.

В-шестых, песок, как и вода, способен «заземлять» отрицательную энергию, что является актуальным в работе с дошкольниками неконструктивного поведения [2; 4].

Программа реализуется в игровой форме, исследовательской деятельности и познавательной активности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка в соответствии с ФГОС.

Программа направлена на решение следующих задач:

- учить детей передавать увиденное последовательно и точно, учитывая развитие сюжетов;
- учить изготавливать композиции на песке по образцу;
- развивать мелкую моторику рук и тонкие тактильные ощущения;
- развивать связность речи;
- обогащать словарный запас;
- вызывать положительно-эмоциональное состояние, удовлетворение от игры в песке и совместной деятельности со сверстниками;
- воспитать уважение к коллективу при организации групповой деятельности.

Организация образовательного процесса регламентируется учебным планом и расписанием занятий, утверждаемых руководителем МБДОУ.

Программа рассчитана на 2 года обучения (дети 3–5 лет). Подгруппа может насчитывать 6–8 детей. Форма организации занятий – групповая. Периодичность занятий – 1 раз в неделю (итого 28 занятий за учебный год), во второй половине дня. Длительность занятий:

- 15 минут – дети 3–4 лет;
- 20 минут – дети 4–5 лет.

На начало учебного года – сентябрь и на конец учебного года – май проводится диагностика познавательной сферы дошкольников. Оценка познавательного развития определяется по трем уровням (сформирован, не сформирован, на стадии формирования).

Работа проводится только при условии согласия и желания ребенка.

Формы подведения итогов реализации программы дополнительного образования: наблюдение на занятиях за детьми, свободное общение с ребенком, индивидуальные игровые упражнения, диагностические беседы.

Оборудование «педагогической песочницы» включает следующее.

1. Световой стол для рисования песком. Высота бортов не менее 3–5 см.

2. Песок, манка, кинетический песок – инновационный материал для детского творчества. Безопасен для детей – аллергиков.

3. Набор игрового материала (хранится в пластиковых контейнерах с отверстиями):

- лопатки, стеки, грабли, ведерки, сито;
- разнообразные пластиковые формочки разной величины – геометрические; изображающие животных, транспорт, людей; формочки для теста, бисер, муляжи (овощи, фрукты, продукты).
- миниатюрные игрушки (высотой 5–10 см), изображающие людей разного пола и возраста; различных животных и растения; транспорт и пр. (игрушки из «киндер-сюрпризов» для занятий в младших группах не использовать);
- бросовый материал: трубочки, крышки, камешки, ракушки, большие пуговицы, пробки.

Структура занятий предполагает: приветствие, разминка, игровая часть, творческое задание, рефлексия, прощание.

Исходя из личного опыта считаем, что используемая программа позволяет эффективно решать поставленные задачи по развития дошкольников.

В заключение добавим, что песочная терапия – это не просто способ развития познавательных способностей и психических процессов ребенка, но и увлекательное путешествие в мир фантазий и чудес, где можно при необходимости все изменить за секунды.

Литература

1. Барина Н. Песок – вода – ладошки // Ребенок в детском саду. 2010. № 2. С. 2 – 8.
2. Епанчинцева О. Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. СПб. : Детство-Пресс, 2010
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Чудеса на песке. СПб. : Речь, 2005
4. Роньжина А. С. Занятия психолога с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. М. : Нац. кн. центр, 2013. 72 с.
5. Санкович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб. : Питер, 2001г.
6. Шарохина В. Л. Коррекционно–развивающие занятия: младшая, средняя группы. М. : Нац. кн. центр, 2014. 136 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГОВ ДОУ С ЦЕЛЬЮ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ»

Т. В. Петракович

*Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 118»,
Иркутская область, г. Братск*

Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы.

В. А. Сухомлинский

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании Российской Федерации» здоровье детей относится к приоритетным направлением государственной политики в сфере образования. Вопрос об укреплении и сохранении здоровья на сегодняшний день стоит очень остро. Дошкольный возраст является тем периодом, когда закладывается фундамент здоровья, основа дальнейшего полноценного развития организма. Вырастить крепких здоровых детей – наша важнейшая задача.

Тема формирования психологического здоровья дошкольников современна и актуальна, так как многие психологические и педагогические проблемы уходят своими корнями в глубокое детство. Детство – это период бурного развития ребенка, интенсивного накопления знаний об окружающем мире, формирование многогранных знаний об окружающей среде. Особая чувствительность и эмоциональность ребенка создают особые предпосылки для появления интереса к самому себе. В то же время сложившаяся система воспитания ребенка начинается с самого раннего возраста, но не формирует должной мотивации к здоровому образу жизни. Растет число детей с речевыми проблемами, фиксируется рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это

наводит на мысль о том, что знания о здоровом образе жизни пока еще редко становятся убеждениями. На фоне экологического неблагополучия, небывалого роста болезней цивилизации нужно научиться сохранять и укреплять свое здоровье.

Психологическое здоровье относится к одной из не теряющих своей актуальности проблем, поскольку выступает фундаментальным условием полноценного функционирования и непрерывного развития личности. Сохранение психологического здоровья ребенка является одним из важных условий и результатов эффективной организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Проблема сохранения и укрепления здоровья – это целенаправленная работа родителей и педагогов. В детском саду эта работа включает в себя совместную работу команды специалистов различного профиля, направленная на реализацию единых целей [2].

В комплексном сопровождении развития ребенка педагог является одним из главных «сопровождающих» так как именно он реализует рекомендации специалистов в повседневной работе с ребенком, а поэтому от профессионального взаимодействия педагога-психолога с педагогическим коллективом во многом зависит эффективность системы сопровождения детей [1].

Важными направлениями в работе с педагогами сопровождения являются:

- повышение психологической компетентности педагогов через различные формы просвещения: семинары, практикумы, консультации, беседы, дискуссии;
- оказание помощи в профессиональном самосовершенствовании и самореализации;
- взаимодействие в системе сопровождения и анализа совместной деятельности;
- разработки индивидуальных коррекционных программ, обсуждение поэтапных итогов, их реализации и эффективности;
- реализация рекомендаций специалистов.

В комплексное сопровождение входят: педагог-психолог, учитель-логопед, воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по ФИЗО, Заведующий ДОУ, родители (законные представители). Взаимодействие между педагогами ДОУ реализуется по следующим направлениям: диагностическая работа, коррекционно-развивающая работа, аналитическая работа, консультативная работа, просветительская работа.

Повышение психолого-педагогической компетенции в работе с детьми, имеющими речевые проблемы, с ограниченными возможностями

здоровья (ОВЗ), профессиональное самосовершенствование всех участников медико–психолого–педагогического сопровождения повышают компетентность в решении проблем развития детей с ОВЗ.

Особое место в работе отводится психолого–педагогической диагностике, развития детей, которая имеет очень динамичный характер на протяжении всего времени сопровождения ребенка. Диагностика детей младенческого и раннего возраста помогает контролировать ход психического развития ребенка для своевременной последующей коррекции выявленных отклонений. Важно понимать: чем раньше начинаем, тем более полными могут оказаться коррекция и компенсация дефекта, а в некоторых случаях – предупреждение вторичных нарушений развития. Именно на вторичные отклонения мы можем (и должны) повлиять в ходе психолого–педагогической работы.

Нервно–психическое развитие – один из важных показателей состояния здоровья детей раннего возраста. Диагностика нервно–психического развития детей первых лет жизни является неотъемлемой частью наблюдения врача–педиатра, а при переходе ребенка в дошкольное учреждение эти обязанности переходят на педагогов. Дети поступают в дошкольное учреждение с индивидуальной картой развития в которой отображаются физические показатели и нервно–психическое развитие ребенка.

У родителей берется согласие на психолого–педагогическое обследование каждого ребенка. Так же родители проходят анкетирование в котором четко прослеживается на сколько компетентен родитель в вопросе возрастных особенностей детей. Что позволяет педагогу–психологу выстроить план психологического просвещения родителей.

Диагностика детей раннего возраста помогает контролировать ход психического развития ребенка для последующей своевременной коррекции выявленных отклонений. Ежедневно на группе воспитатели и психолог ведут лист адаптации куда включены четыре фактора: эмоциональное состояние, коммуникабельность, послеполуденный сон, аппетит.

После того как закончится период адаптации у ребенка, проводится диагностика нервно–психического развития детей раннего возраста по методике К. Л. Печоры. Для осуществления контроля за динамикой развития и поведением детей в дошкольных учреждениях ведется «карту нервно–психического развития и поведения ребенка», которая заполняется в эпикризные сроки педагогом–психологом. Развитие ребенка контролируется в так называемые эпикризные сроки: на первом году жизни один раз в месяц, на втором – один раз в квартал, на третьем – один раз в полгода. Рассматриваются показатели речи (активная и пассивная), сенсорное развитие (восприятие цвета), игровые навыки, моторное развитие

и навыки самообслуживания. Карта позволяет выделить детей, принадлежащих к группе риска (отстающих в своем развитии от нормы на один или несколько эпикризных сроков). Исходя из диагностики даются рекомендации воспитателям, музыкальному руководителю, инструктор по физической культуре, отдельно приглашаются родители на медико-педагогическое совещание, которое действует согласно положению ДОУ. Медико-педагогическое совещание работает по плану, которое является составной частью плана работы образовательного учреждения. Решения, закрепленные приказом по Учреждению, являются обязательными для исполнения всеми воспитателями и специалистами. Организацию выполнения решений медико-педагогического совещания осуществляет руководитель образовательного учреждения и ответственные лица, указанные в решении. Совместно со всеми участниками образовательного процесса разрабатывается план коррекции. За ребенком, испытывающим затруднение в освоении образовательной программы, ведется пристальное наблюдение, что позволяет оценить все риски с разных точек зрения с учетом разных подходов, разными специалистами.

Медико-педагогическое совещание имеет право:

- принимать решения о направлении ребенка к специалистам различного профиля (с согласия родителей или законных представителей);
- принимать решения о направлении ребенка на ППК.

Одной из форм взаимодействия специалистов в ДОО является психолого-педагогический консилиум (ППК). ППК – организационная форма взаимодействия всех участников психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в ДОУ, в рамках которой происходит разработка единой стратегии работы с ребенком, планирование конкретного содержания и регламента психолого-педагогического сопровождения воспитанника.

Каждый из специалистов сопровождения работают в сфере своей компетенции, но обобщение результатов дает тот объем сведений, который позволяет оценить отклонения в состоянии каждого ребенка, выстроить систему работы нарушений в когнитивной, речевой, личностной сфере, сделать общее заключение, определить и реализовать направления, пути и методы психолого-педагогической помощи.

Литература

1. Веракса А. Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника. 2-е изд., доп. М. : Мозайка-синтез, 2018. 144с.
2. Веракса А. Н., Гугова М. Ф. Практический психолог в детском саду. 2-е изд., доп. М. : Мозайка-синтез, 2018. 144 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ВОЗМОЖНОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК СРЕДСТВА ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ

С. А. Пославская

Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 37», г. Иркутск

Глобальные разрушительные процессы, которые явно проявились в последние десятилетия во многих сферах жизни, оказали и продолжают оказывать деструктивное влияние на личность. Привычный мир перестал быть прогнозируемым; относительная стабильность в разных сферах жизни сменилась временами стремительных дестабилизаций. Возросли объемы информации и скорость их переработки, усложнились структуры разных уровней и направленностей. Всеобщие цифровизация и унификация приводят к стиранию личностного своеобразия, увеличению показателей эмоциональной напряженности и тревожности населения.

Значительное число детей испытывает эмоциональное напряжение и тревожные расстройства в общении и обучении, взаимодействии на разных уровнях. Среди причин эмоциональной напряженности отношения детей-дошкольников можно назвать подавление эмоциональных потребностей, страхи разного характера и происхождения, затруднения в ситуациях самопрезентации, отсутствие поддержки со стороны близких и пр. Даже в благоприятных условиях организации образовательного процесса дети испытывают затруднения, связанные с управлением и регулированием своего эмоционального состояния (А. И. Захаров [1; 2], Д. И. Фельдштейн [5; 6] и др.). Устойчивая эмоциональная нестабильность приводит к психической и физической ослабленности, формированию нежелательных черт характера.

Необходимость снижения эмоциональной напряженности дошкольников заставляет задуматься о средствах, которые способны обеспечить эмоциональное благополучие и минимизировать появление последующих негативных образований в личностной сфере.

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что многие специалисты, работающие в зоне указанной проблематики, свидетельствуют о высокой эффективности достаточной двигательной активности в плане снижения эмоциональной напряженности. Двигательная активность, адекватная возрастным возможностям и индивидуальным особенностям ребенка-дошкольника, стимулирует не только физиологические, но и психические процессы: повышает

подвижность мыслительных операций, способствует формированию саморегуляции поведения, укрепляет уверенность в своих силах [3, с. 12].

Изменения требований к системе образования, ее содержательным, организационным, а главное – гуманистическим аспектам, принятые на законодательном уровне – определяют обеспечение конституционных прав на образование и его условия, охрану жизни и здоровья, бережное отношение к индивидуальности каждой личности и степени ее адаптивности. В этой связи особый смысл приобретает обновленное понимание психолого-педагогического сопровождения ребенка, его теоретическое и технологическое переосмысление с учетом современных тенденций [4, с. 3].

Условием эффективного снижения степени эмоциональной напряженности у детей является взаимодействие системы «взрослый – ребенок», понимая, что в центре всей психической жизни ребенка находится взрослый человек. Значительно увеличившееся количество родительских запросов (за советом к специалистам обращаются не только мамы, но и папы, бабушки, дедушки) свидетельствует о стремлении делать не спонтанный, а осознанный выбор персональной стратегии воспитания. Нацеленность родителей и педагогов на оценку своих воспитательных воздействий, построение обоснованных прогнозов на основе анализа современных тенденций и проверенных временем практик воспитания, позволяют испытывать осторожный оптимизм в плане обеспечения гуманизации воспитания, создания индивидуальных образовательных траекторий развития ребенка.

Считаем необходимым отметить, что уровень психологической и педагогической грамотности населения свидетельствует о неспособности взрослого окружения четко осознать тот факт, что обеспечение двигательной активности является жизненно неперенным условием благоприятного развития ребенка и его эмоциональной стабильности.

Увлеченность ряда родителей и педагогов искусственным стимулированием интеллектуального и физического развития ребенка не способствуют гармоничному развитию, а наоборот ведут к невротизации, утрате соматического здоровья. Преобладание в воспитании и обучении узко направленных методик и технологий (зачастую очень далеких от первоисточника), не приводит к достижению желаемых результатов. Удовлетворение псевдопедагогических амбиций взрослых, стремление к демонстрации «одаренности» своего ребенка и признание обществом своих (а не детских!) достижений и способностей не имеет ничего общего с пониманием гармоничного развития ребенка.

Если ребенок чувствует свою защищенность разумной родительской любовью, то оснований для беспокойства у него становится значительно

меньше. Психолого-педагогическое сопровождение осознанного родительства призвано довести до понимания заинтересованных взрослых тот факт, что знание возрастных закономерностей развития, учет индивидуальных особенностей и возможностей ребенка, его чувств и желаний, гибкость во взаимодействии обеспечивают преодоление эмоционального напряжения и создают условия для благоприятного развития. При этом надо помнить, что поиск внешних ресурсов и стимулов активизации детей не должен преобладать над активизацией внутренних ресурсов личности, равно и как увлеченность идеями гуманистического подхода к детской свободе не должно стать препятствием для развития волевых усилий. Обеспечение достаточного двигательного режима открывает возможности для воспитания уверенности в собственных силах, умения преодолевать затруднения и, в конечном итоге – преодоление тревожности, беспокойства, эмоциональной нестабильности. Доступная двигательная деятельность, при грамотном педагогическом руководстве и организации, обладает огромными резервами для достижения ребенком успеха и положительного результата.

Анализ психолого-педагогической литературы, собственные многолетние наблюдения убеждают в том, что регулярная физическая активность в сочетании с комплексом общепедагогических методов и средств не только оказывается достаточно эффективным средством для снижения эмоционального напряжения и тревожности, но и благоприятно сказывается на гармонизации взаимоотношений как в детских, так и детско-взрослых сообществах. Родители и педагоги положительно оценивают предложенный подход к снижению уровня эмоционального напряжения.

В арсенале педагогов имеется достаточное количество двигательных практик, призванных обеспечить формирование у детей двигательного опыта. Особой ценностью обладают подвижные игры, которые удовлетворяют потребность ребенка в игре, стимулируют двигательную активность, способствуют развитию разных видов движений, развивают его инициативу, самостоятельность, умение управлять своим эмоциональным состоянием, прилагать волевые усилия, принимать самостоятельные решения. Не требуют специальных знаний, оборудования, подготовки и активные семейные прогулки (не только в специально отведенное для этого время, но и по дороге домой из детского сада), которые обеспечивают воздействие на организм комплекса педагогических, физических и климатических факторов. Совместное катание с горок, скольжение по ледяным дорожкам, «путешествие» по лужам, передвижение по бордюрам (с обязательной страховкой), перешагивание препятствий и другие доступные активности, которые способствуют получению двигательного

опыта, естественным образом создают ситуации взаимодействия, обеспечивают гармонизацию семейных отношений, что благоприятно сказывается на преодолении эмоциональной напряженности и тревожности.

Для детей с более высоким уровнем физической подготовленности (и при активном участии заинтересованных родителей) доступны двигательные активности в специализированных локациях под руководством тренера или инструктора: занятия в специализированных спортивных секциях, на скалодромах, веревочных и батутных парках, в бассейнах, аквапарках и пр.

Эмоциональное напряжение можно и нужно регулировать при условии систематического психолого-педагогического сопровождения, выявления и оценки его причин и характера. Недостаточная двигательная активность детей, преобладание статических видов деятельности над динамическими, бесконтрольное использование гаджетов не удовлетворяет потребности, соответствующие возрастному этапу развития. Создание условий для поддержания здоровья, обеспечения физической (и психической) активности в благоприятных для дошкольного возраста видах деятельности – с учетом сензитивных периодов развития – должно лежать в основе любых педагогических технологий и методик. Грамотно организованная двигательная активность ребенка в течение дня в условиях ДОО и дома способствует стабилизации эмоциональных состояний детей, снижению эмоциональной напряженности.

Литература

1. Захаров А. И. Игра как способ преодоления неврозов у детей. СПб. : КАРО, 2006. 416 с.
2. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб. : Союз, 1997. 224 с.
3. Кравченко В. И. Рефлекторно-активирующие физические упражнения – средство снижения уровня тревожности школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук // Электронная библиотека диссертаций. URL: <https://www.dissercat.com/content/reflektorno-aktiviruyushchie-fizicheskie-uprazhneniya-sredstvo-snizheniya-urovnya-trevozhnos> (дата обращения: 04.04.2022).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // СПС «Консультант-Плюс».
5. Фельдштейн Д. И. Мир детства в современном мире. М. : Воронеж ; МПСУ : Модек, 2013. 335 с.
6. Фельдштейн Д. И. Психология взросления // НЭБ (Национальная электронная библиотека). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002460962/#share (дата обращения: 06.04.2022).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ПЕСОЧНИЦЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

А. В. Прохоренко

*Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 118»,
Иркутская область, г. Братск*

В период дошкольного детства закладываются основы сознательного стремления ребенка к здоровому образу жизни, познанию самого себя, формированию, укреплению и сохранению культуры здоровья. Основная задача родителей и воспитателей поддержать и развить в ребенке интерес к исследованиям, открытиям, создать для этого условия [1, с. 20].

Игры с песком благоприятно влияют на психику детей, успокаивает, создает положительные эмоции, нейтрализуя негативные. Игры с песком несомненно приносит удовольствие не только детям, но и взрослому. Ведь особое свойство текучести песка успокаивает, расслабляет. А если к этому добавить возможность изменять фон, добавлять элементы, изменять текстуру поверхности, то получается огромное поле для творчества [1, с. 25].

Играя с песком, дети познают окружающий мир, знакомятся со свойствами веществ (песок сухой или влажный), с правилами игры с песком (не раскидывать, не обсыпаться), развивают координацию движений, развивают мелкую моторику, тактильную чувствительность, что ведет к развитию речи и обогащению словаря, развивают фантазию. В играх с песком дети получают представление о таких важных понятиях, как «спереди – сзади», «быстро – медленно», «короткий – длинный», «высокий – низкий», «лево – право», дети знакомятся с геометрическими фигурами и формами, с цветами радуги [1, с. 27].

Игры с песком – это отличное условие для общения со сверстниками, возможность выражать свои эмоции, выбирать игрушки. Играя с песком, дети проявляют немало фантазии и выдумки.

Интерактивная песочница помогает выстроить систему психокоррекционной работы, интегрируя образовательные области. Занятия соответствуют требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Использование интерактивной песочницы требует методического сопровождения. В процессе работы мы используем основные дидактические принципы, методы и приемы, требования ФГОС ДО, а также ориентируемся на методические рекомендации разработчиков интерактивной комплекса [2, с. 15].

Использование интерактивной песочницы позволяет решать целый ряд задач:

- развивать познавательные способности;
- развивать коммуникативные навыки. доброжелательное отношение к окружающим;
- сформировать восприятие формы и пространственных отношений, способность производить анализ расположения фигур в пространстве;
- сформировать понятие величины;
- оценка уровня развития наглядно-действенного мышления;
- развивать способность концентрировать внимание на предъявляемых объектах, наблюдательность;
- развить непроизвольную память, понимание инструкции, внимание;
- разнообразить игровые замыслы;
- развивать самостоятельность при постановке игровых задач;
- организовывать предметно-игровую среду;
- развивать способность взять на себя роль и ролевые высказывания;
- взаимодействовать в игре;
- развивать мелкую моторику рук;
- развивать творческие навыки и фантазии.

Все игры-занятия проводятся на личностно-деятельностной основе, это единство личностно-ориентированного и деятельностного подходов предполагающих, что в центре обучения и воспитания находится сам ребенок, его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, т. е. ребенок как личность [2, с. 33].

При проведении упражнений с песком на световом столе предполагается использовать следующие технологии рисования:

1. Песком: высыпание из кулака, из щепотки. Для рисования объектов песком набираем немного песка в руку, выпускаем его тоненькой струйкой из сжатого кулака, изображаем границы образов на чистой поверхности светового стола. Высыпанием из щепотки изображаем мелкие детали.

2. На песке: работа над рисунком начинается с фона. Набираем песок в руки и рассыпаем его равномерным слоем по поверхности светового стола.

Методы рисования песком: кулаком, ладонью, ребром ладони, пальцем, ребром большого пальца, щепотью, мизинцами, одновременное использование нескольких пальцев, симметрично двумя руками, отсечением лишнего, используя специальные инструменты [2, с. 34].

При знакомстве с песком можно поиграть в игры:

- скользить ладонями и их ребрами по поверхности песка, выполняя зигзагообразные и круговые движения;
- пройти ладонями по уже проложенным трассам, оставляя на них свои следы;

- создать отпечатками ладоней, кулаков, костяшек кистей рук, ребрами ладоней всевозможные причудливые узоры на поверхности песка;
- пройти по песку пальцами правой и левой рук поочередно (сначала только указательными, затем средними, безымянными, большими и, наконец, мизинцами);
- можно попросить ребенка нарисовать простые фигуры (квадратики, ромбики, кружочки, узоры; изобразить несложные предметы и явления, написать буквы [2, с. 35].

Условия работы с детьми:

- согласие и желание ребенка;
- специальная подготовка педагога к занятию, его творческий подход к проведению занятий;
- у детей не должно быть аллергии на пыль от сухого песка, кожных заболеваний и порезов на руках [2, с. 37].

Правила игры в песочнице для малышей:

1. Беречь песчинки – не выбрасывать их из песочницы. Если случайно песок высыпался, покажи это взрослому, и он поможет им вернуться обратно в песочницу. Нельзя выбрасывать песок из песочницы.
2. Песчинки очень не любят, когда их берут в рот или бросаются ими в других детей. Нельзя брать песок в рот и бросать его в других людей.
3. Песочная фея любит, когда у детей чистые ручки и носики. Поиграл с песком – помой ручки и покажи чистые ладошки зеркалу [2, с. 37].

Материал и оборудование необходимые для проведения песочной терапии на световом столе:

1. Световой стол.

Требование, предъявляемое к световому столу – это его безопасность. Следует обращать внимание на то, чтобы края стекла были обработаны и углублены в специальные пазы основы стола. Проводка лампы для подсветки должна быть хорошо изолирована.

2. Песок. Для рисования годится любой мелкий песок, но предварительно его нужно просеять, промыть горячей водой, высушить и прокалить.

3. Коллекция миниатюрных фигурок, ребристый мячик, деревянные фигурные рейки. Разнообразные фигурки представляют собой миниатюру всего, что когда-либо встречалось, от предметов повседневности до фантастических образов. Желательно, чтобы размер фигурок не превышал 10–12 см. Но некоторое количество достаточно больших представителей должно присутствовать [3, с. 23].

Подсветка стола, предназначенного для рисования песком, служит адекватным раздражителем для зрительного анализатора и обеспечивает комфортные условия для работы глаза при проведении коррекционных упражнений и игр, связанных с рассматриванием, поиском. Наиболее

благоприятным для зрительной функции является зеленый цвет, снижая зрительное напряжение, он отдаляет наступление утомления [3, с. 23].

Дополнительно к световому столу можно использовать прозрачную крышку для рисования маркерами или красками с целью создания ребенком объемной композиции или рисунка из песка. Две прозрачные крышки для стола используются и для развивающих слайдов, которые дают возможность ребенку погружаться в волшебные настольные и развивающие игры со светодиодной подсветкой [3, с. 24].

Под чутким руководством педагога ребенок учится создавать как отдельные самодостаточные картины, так и целые сюжеты. Дети с огромным энтузиазмом овладевают хитрыми премудростями метода.

Литература

1. Грабенко, Т. М. «Игры с песком, или песочная терапия» // Дошкольная педагогика. 2019.
2. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб. : Речь, 2018.
3. Сапожникова О. Б., Гарнова Е. В. Песочная терапия в развитии дошкольников. М. : Сфера, 2014.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ КВЕСТ-ИГРЫ С ДЕТЬМИ И РОДИТЕЛЯМИ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Ю. В. Рогова

*Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 108»,
Иркутская область, г. Ангарск*

Изменения, происходящие сегодня в сфере дошкольного образования, направлены, прежде всего, на улучшение его качества. Оно в свою очередь во многом зависит от согласованности действий семьи и ДОУ. От эффективности совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребенка. Однако ни для кого не секрет, что родители не всегда охотно откликаются на взаимодействие с детским садом. Ослабить защитные механизмы и замотивировать их на общение помогают нетрадиционные формы взаимодействия с родителями. Именно поэтому мы, педагоги, постоянно ищем новые интересные формы взаимодействия с родителями воспитанников как способ вовлечения их в образовательный процесс ДОУ. И все чаще в нашем ДОУ наряду с традиционными родительскими собраниями проводятся современные активные и интерактивные формы.

Одной из таких интерактивных форм является квест-игра, представляющая собой командную игру, во время которой участникам нужно преодолеть ряд препятствий для достижения игровой цели. Практика показала, что квесты любят и взрослые, и дети. С помощью этой интерактивной игры эффективно решаются задачи повышения родительской компетентности в вопросах воспитания и развития детей.

Однако время нам диктует свои требования и недавние события (возникшая вследствие пандемии эпидемиологическая обстановка) перевели всю нашу работу с родителями в дистанционный формат, и подтолкнули нас к вопросу – каким способом можно провести квест-игру онлайн на платформе ZOOM. Так как материала по этой теме очень мало, нам пришлось действовать эмпирическим путем, методом проб и ошибок, искать интересные и эффективные методы и приемы.

За основу нами был взят классический образовательный квест, который мы провели с анимационным сопровождением в виде презентации. Мы предлагали детям задания на экране, которые они выполняли с родителями. Ответы детей родители записывали в чат, либо результаты своей деятельности (поделки, рисунки) дети демонстрировали через камеру. Выполняя задания, дети с родителями двигались к цели.

Особенности организации и проведения квест-игры онлайн:

1. Следует обратить внимание, что, используя разные виды продуктивной или двигательной деятельности, нужно продумать, как вы будете осуществлять показ через камеру. Будет ли видно ваши руки, будут ли понятны ваши действия участникам квеста. В противном случае участники не поймут, что надо делать и эффективность вашего мероприятия будет снижена, а большое количество уточняющих вопросов от родителей вызовет раздражение у других участников и увеличит время проведения мероприятия. Возможно, в данном случае целесообразно записать маленький ролик, на котором крупным планом будет показано, что надо делать.

2. Такое мероприятие имеет тщательную подготовку и предварительную работу как с детьми, так и с родителями. С детьми мы проводили предварительную работу в соответствии с темой и задачами квеста. Родителей мы заранее оповестили о предстоящем событии в родительском чате и попросили приготовить необходимые материалы (желательно, чтобы материалов не было слишком много и они были общедоступны, иначе ваше предложение вызовет сопротивление – это могут быть карандаши, бумага и т. д.), скачать заранее нужные приложения, если они будут использоваться в ходе проведения мероприятия (например, некоторые изображения на экране могут быть закодированы QR-кодом, и для их расшифровки участникам понадобится сканер).

3. Необходимо заранее, до игры, обговорить с родителями правила работы на платформе конференции (выключить звук, подключать звук по одному, не говорить хором, следить за поведением детей, писать ответы и обратную связь в чат и т. д.)

4. Необходимо учитывать, что даже квест проводимый дистанционно, основывается на поисковой деятельности и предполагает двигательную активность участников (участники обязательно должны двигаться, искать что-то, приносить, играть в паре *родитель – ребенок* и т. д.)

5. Необходимо тщательно продумывать время, которое будет даваться на выполнение заданий, так как время конференции лимитировано.

6. Обязательным этапом является рефлексия родителей после проведения игры. Она может проводиться в формате беседы после того как дети отпущены, с помощью инструмента Google forms или анкеты. Родители имеют возможность отметить положительные моменты в процессе игры, а также выявить трудности выполнения заданий своим ребенком и наметить пути их преодоления.

Но даже если вы очень тщательно подготовились, все равно дистанционная форма проведения имеет ряд рисков, поэтому мы должны быть готовы к разным сложностям и иметь в запасе дополнительные варианты.

Возможные риски	Способы разрешения ситуации
Не грузится презентация	Второй педагог организывает игру с участниками, пока идет устранение неполадок
Не запускается ролик	Заранее найти на замену игру, подходящую по смыслу и цели
Вы не слышите участников	Используете чат для обратной связи или жесты (помашите рукой те, кто выполнил задание, поднимите палец вверх, если справились, перекрестите руки, если не понимаете, что делать, поднимите руку, если вам нужна подсказка и т. д.)
Родители забывают выключать звук	Напоминайте им спокойным голосом, либо отключайте звук сами на правах организатора

В результате такого интерактивного взаимодействия положительный результат получают все участники квест-игры:

– Дети – получают новые знания, развивают навыки общения в дистанционном формате, развивают регулятивные навыки в процессе выполнения правил, а также получают позитивные эмоции от совместной деятельности с родителями.

– Родители – получают новые знания о методах и приемах развития детей, получают возможность увидеть и проанализировать затруднения своего ребенка в процессе выполнения заданий, а также наметить пути преодоления этих затруднений.

– Педагоги – выстраивают для ребенка единое образовательное пространство семья – детский сад, имеют возможность диагностировать детско-родительские отношения в процессе взаимодействия в паре ребенок – родитель, а также повысить уровень доверия родителей и мотивации к сотрудничеству с ДОО.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ КАК ТРЕКЕР УСПЕХА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Р. И. Соленова

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского
государственного университета, г. Краснодар*

А. М. Садым

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры государственного и
муниципального управления факультета управления Кубанского государственного
аграрного университета имени И. Т. Трубилина, г. Краснодар*

В связи с выходом законодательных документов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный стандарт дошкольного образования) перед педагогами встала задача развития интегративных качеств ребенка, которые он не должен, а может приобрести в результате освоения программы [5].

Согласно новым декларациям, современный ребенок – это ребенок, который физически развитый, любознательный, активный, эмоционально отзывчивый; овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности, необходимыми умениями и навыками для осуществления различных видов детской деятельности, средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту; соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения; имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе.

Но в настоящее время, переживая изменения в сфере дошкольного образования и образования в целом, задача, поставленная государством перед педагогами, психологами, связанная с воспитанием человека будущего – деятеля, а не исполнителя, часто бывает затруднительна для решения.

Это возможно, на наш взгляд, осуществить через разработанную для каждого воспитанника индивидуальную образовательную траекторию.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) развития представляется как целенаправленная дифференциальная программа, обеспечивающая ребенку выбор в развитии и реализации личностных качеств (самоопределение, самореализацию) при психолого-педагогической поддержке [3, с. 17].

Проблема индивидуально-дифференцированного обучения детей не является новой и сегодня невозможно говорить о субъектном развитии ребенка в условиях авторитарно-фронтального педагогического воздействия, которое доминирует в традиционных педагогических системах обучения.

Цель исследования – поиск эффективных путей организации образовательного процесса для развития детей, в том числе, и имеющих потребности в особых условиях образования.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) предполагает персональный путь реализации личностного потенциала воспитанника в образовании: интеллектуального, деятельностного, нравственно-духовного, эмоционально-волевого.

Проектирование индивидуальной образовательной траектории развития личности опирается на принципы целостности, системности, природо-, социо- и культурно-сообразности [2, с. 50].

Структура индивидуальной образовательной траектории развития включает следующие компоненты:

- 1) диагностика потребностей и мотивов ребенка;
- 2) цель, задачи, принципы, ожидаемые результаты;
- 3) условия, обеспечивающие достижение результата;
- 4) содержание индивидуальной образовательной траектории;
- 5) технологический инструментарий;
- 6) диагностическая и контрольно-учетная система сопровождения ребенка.

Создание условий для реализации индивидуальной образовательной траектории детей дошкольного возраста дает возможность психологу, педагогу, родителю использовать различные механизмы, соответствующие современным условиям, обеспечивающие развитие личности воспитанников и их социализации, учитывающие индивидуально-психологические особенности, состояние здоровья, социальное положение [1, с. 34].

Система раннего психолого-педагогического сопровождения позволяет сформировать предметно-пространственную развивающую среду, которая будет обеспечивать детям творческое развитие и предоставит им свободу для самореализации.

Одна из основных задач образования дошкольников – это предоставление такого образовательного пространства, которое бы им позволяло, во-первых, овладеть современными методами проектной, экспериментальной, исследовательской работы, необходимыми им в будущем, а, во-вторых, дало бы им возможность развивать такие психические новообразования, как рефлексия, планирование, самостоятельность. Связь эта двусторонняя. С одной стороны, работа над исследовательскими проектами, экспериментирование и создание коллективных проектов резко повышают познавательный интерес дошкольника, создают тот интеллектуальный и эмоциональный фон, из которого естественно вырастает выбор ребенка углубления по конкретному направлению, активная и результативная работа в данной области знаний. С другой стороны, обсуждаемые проблемы и задачи, при работе в области особых интересов, часто дают толчок и педагогам, психологам и воспитателю для формулирования темы исследовательской работы. Отсюда следует, что методика проведения занятий в добровольно выбранных притязаниях дошкольника, должна во многом отличаться от обычного обучения предусмотренным общей образовательной программой дошкольной организацией. Элементы исследования и поискового самообучения, с привлечением родителей и членов семьи одаренного или проявляющего особый интерес ребенка, становятся наиболее важными.

Для психолого-педагогических групп профессионалов, созданных в дошкольной образовательной организации, работа с одаренными или проявляющими особый интерес дошкольниками – это не просто работа с мотивированными детьми, при которой можно содержательно дальше углубиться в данную предметную область, практически не меняя ролей. Работа с таким контингентом, прежде всего требует не дополнительного содержательного материала (который, разумеется, используется), а особой роли дошкольника в процессе образовательной, игровой, экспериментально-исследовательской, проектной деятельности. Воспитанник должен научиться не только и не столько овладевать знаниями, т. е. результатами некоторых научных фактов, но и овладеть элементарными методами научного исследования, постановки проблем, выдвижения гипотез, проверки их и т. д. Только индивидуальный учебный план позволяет сделать эту связь прочной и нормально функционирующей.

Одаренный или проявляющий интерес ребенок, должен иметь реальную возможность попробовать свои силы в разных предметных областях.

Этому способствует, как кружковая и индивидуальная исследовательская работа, так и возможность гибких методов привлечения родителей, членов семьи дошкольника и в некоторых случаях искусственного интеллекта к его проектной, экспериментальной, исследовательской деятельности.

Использование индивидуальных учебных планов при работе с одаренными или проявляющими интерес детьми позволяет решить несколько важнейших задач для формирующейся личности: удовлетворить повышенные образовательные запросы; дать возможность попробовать различные углубленные курсы и сознательно выбрать профиль своих притязаний в дальнейшей своей траектории развития, сохранив при этом возможности универсального образования; повысить мотивацию к исследовательской деятельности; поднять интерес к дополнительному образованию; создать возможность успешного выступления на внешних мероприятиях, что является важнейшим стимулом к формированию таких психических качеств, как уверенность, воля, целеустремленность и т. д.

Решение вышеизложенных задач осуществляется только при условии личностно-ориентированного подхода (полоролевая дифференциация, правши и левши, здоровье и одаренность и т. п.). Только на этой основе можно успешно развивать интегративные качества ребенка.

Вторым важным аспектом является организация корректной и глубокой психодиагностики. На основе диагностики меняется сам принцип подачи информации воспитанникам.

Третим фактором выступает реализация квинтэссенции педагогики сотрудничества, где педагог, психолог, родитель, взрослый – это прежде всего партнер в многообразии детской деятельности.

И четвертым «китом» трека успешности является взаимосвязь с семьей дошкольника [4, с. 94]. Очень важно функционирование триединства: *педагог – ребенок – родитель* в конкретно деятельностном формате.

Вместе с тем именно работа с одаренными или проявляющими интерес детьми рождает и проблемы. Главнейшая из которых – как спасти детей от перегрузки. Индивидуальные учебные планы являются важнейшим элементом саморегуляции и позволяют в значительной степени решить и эту проблему.

Значимым является и проблема развития педагога, как субъекта образовательного процесса в новом формате. Осуществление ИОТ каждого ребенка дошкольной организации требует качественной перестройки самого педагога.

На современном этапе состояния системы дошкольного образования решение данной проблемы усугубляется определенными трудностями, которые заключаются: в недостаточном укомплектовании дошкольных

учреждений квалифицированными кадрами; отсутствию актуальной предметно-пространственной развивающей среды (недостаточное финансирование, требовательность современного ребенка); нестабильности связи с родителями (высокая занятость родителей); рыночных отношениях (родители – заказчики, ребенок страдает, а страдающий ребенок не может быть счастливым); несогласованности со школой (нет преемственности).

Тем не менее, подводя итоги, можно заключить, что организация индивидуальной образовательной траектории целесообразна на современном этапе развития детей общества, проявляющих желание и потребность в развитии своей своеобразности и неповторимости, уникальности. И возможности реализации данной востребованности заложены в: осуществлении полоролевой дифференциации при построении педагогического процесса, проектировании зоны ближайшего развития каждого ребенка, создании новой образовательной программы, где творчество воспитанника и творчество воспитателя будет совместным, широком использовании метода проектов, создании интернет-сообществ для родительской ответственности, повышении уровня компетентности педагогов, перестройки предметно-пространственной развивающей среды (материальное обеспечение, дифференциация).

Универсального рецепта индивидуальной образовательной траектории нет, но одно ясно, что в настоящий момент способ построения ИОТ ребенка должна в полной мере обеспечивать особенности его развития на протяжении определенного времени и отражать прогрессирующую динамику.

Литература

1. Абазян Е., Полякова А., Хмелевская И. Как составить индивидуальный образовательный маршрут для ребенка // Справочник педагога-психолога. Школа. 2018. № 4. С. 34–44.
2. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка с особыми образовательными потребностями / Ю. И. Власенко, В. В. Игумнова, Е. Р. Железнова, А. Н. Кирышкина // Дошкольная педагогика. 2017. № 4. С. 49–57.
3. Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка : монография / В. М. Гребенникова, В. К. Игнатович, П. Б. Бондарев, С. С. Игнатович, В. Е. Курочкина, А. В. Лакреева. Краснодар : КубГУ, 2021. 176 с.
4. Гребенникова В. М. Семья как основа формирования личности ребенка // Культура родительства и семейные ценности в современном мире : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. Краснодар, 17 нояб. Киров: Межрегион. центр инновац. технологий в образовании, 2021. С. 94–97.
5. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. на 2020 г.) // Техэксперт: [сайт]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii> (дата обращения: 20.04.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

О. В. Султанова

Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 116», г. Иркутск

В настоящее время успех образовательной организации зависит не только от использования эффективных педагогических технологий, методик, профессионально подобранных кадров, создания современной предметно-развивающей среды. Важнейшим фактором успеха в создании имиджа организации является управление ее внутренней культурой.

Именно корпоративная культура определяет индивидуальность учреждения, придает ей здравый смысл, обеспечивает стабильность и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Интересным считается мнение В. А. Спивака, который определяет корпоративную культуру «как систему материальных и духовных ценностей проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной организации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющееся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды» [1, с. 10].

Повышать качество работы учреждения возможно лишь при наличии в нем позитивной корпоративной культуры, которая требует особого формирования в течение длительного периода времени.

В нашем дошкольном образовательном учреждении разработан и апробирован проект «Формирование корпоративной культуры в ДОУ». Проект реализуется при поддержке социальных партнеров ДОУ – ФГБОУ ВО ИРНИТУ «Иркутский национальный исследовательский технический университет».

Целью проекта является – создание условий по формированию основ корпоративной культуры с учетом потенциальных возможностей сотрудников учреждения.

В качестве основных проблем были выделены следующие: снижение уровня профессиональной компетентности, снижение ответственности за результаты своего труда, формирование деструктивной самооценки педагогов, отсутствие мотивации в повышении качества работы у сотрудников, а также различные представления об оптимальной и допустимой модели поведения сотрудника в коллективе, которые отражают систему стигматизированных внутrigрупповых ценностей.

Работа над проектом началась с анализа эффективности проведенных мероприятий, направленных на улучшение корпоративной культуры в учреждении.

Диагностическими инструментами стали анкеты, опросные листы, анализ документации, которая отражает характер активности и результаты деятельности сотрудников дошкольного учреждения.

Педагогом-психологом была проведена экспресс-диагностика социально-психологического климата в трудовом коллективе, выявлен уровень сплоченности педагогического коллектива, а также осуществлен психолого-педагогический анализ деятельности и интересов работников ДОУ.

Практический этап работы включал в себя проведение мероприятий, направленные на повышение психолого-педагогических знаний, профессиональной компетентности через разнообразные формы работы.

Так, например, проведение педагогом-психологом семинаров-практикумов «Корпоративная этика в дошкольном учреждении», «Постигаем секреты педагогической риторики», «Идеальный портрет воспитателя» способствует формированию конструктивной самооценки педагогов, развитию мотивации в повышении качества педагогической деятельности.

В рамках профилактики эмоционального и профессионального выгорания проводятся тренинги «Мы вместе», «Тимбилдинг, или $1 + 1 = 5$ », упражнения на релаксацию и медитацию. С целью формирования традиций и улучшения психологического микроклимата в коллективе проводятся праздники, корпоративные мероприятия «Новогодний огонек», «День дошкольного работника», «День рождения детского сада», «Посвящение в воспитатели», празднование юбилеев сотрудников. Для педагогов организованы творческая мастерская «Умелые ручки», клубы по интересам «Я у себя одна», «В здоровом теле – здоровый дух», «Шарм».

В результате формирования корпоративной культуры в дошкольном учреждении сотрудники стали проявлять активную жизненную позицию, принимать участие в профессиональных конкурсах; являются лауреатами и победителями фестивалей, смотр-конкурсов, обобщают и распространяют педагогический опыт на разных уровнях.

Важнейшим направлением формирования корпоративной культуры педагогического коллектива является установление прочных связей дошкольного учреждения с социумом, а также сотрудничество с семьями воспитанников. Это позволяет нам не только повысить качество образовательной деятельности, но и формировать привлекательный имидж дошкольного учреждения [2, с. 18].

В рамках данного направления осуществляются спортивные соревнования, праздники, утренники для семей воспитанников, выпуск газеты

«Ермачок»; родители являются активными участниками конкурсов, культурно-досуговых мероприятий, экскурсий.

Сотрудничество с социальными партнерами способствует росту профессионального мастерства специалистов детского сада, гармонизирует отношения различных социальных групп, поднимает статус учреждения, и как следствие повышается качество дошкольного образования. Корпоративная культура способствует формированию нового педагогического сообщества, повышению инициативности педагогов, ориентирует их на включение в исследовательскую деятельность, внедрение инноваций [3, с. 54].

Создание этического кодекса и правильный выбор стиля руководства создают у сотрудников чувство принадлежности к детскому саду, чувство гордости за него. Из разрозненных людей сотрудники превращаются в единый коллектив – команду.

Взаимодействие всех элементов корпоративной культуры повышает качество работы детского сада, делает дошкольное учреждение конкурентоспособным на рынке образовательных услуг.

Таким образом, корпоративная культура ДОУ – это коллективная ценность, определяющая характер взаимоотношений, коммуникаций, обеспечивающая качество деятельности дошкольного учреждения, индивидуальный стиль деятельности педагогов, родителей, сотрудников и общий корпоративный имидж образовательной организации [5, с. 74].

Литература

1. Баринов В. А., Макаров Л. В. Корпоративная культура организации в России // Менеджмент в России и за рубежом. 2009. № 2.
2. Бусева И. И. Формирование корпоративной культуры педагогических сообществ // Мир образования – образование в мире. 2007. № 3.
3. Губайдуллина Е. В. Корпоративная культура дошкольного образовательного учреждения // Молодой ученый. 2016. № 9.
4. Смирнова И. А. Корпоративная культура организации: психологические основы формирования и развития корпоративной культуры организации : учеб. пособие. М. : КДУ, 2009. 54 с.
5. Хасанова А. В., Сиргалина Г. А., Карпова Л. Ф. Организационная культура и этика деловых отношений дошкольного образовательного учреждения // Теория и практика управления в системе рыночных отношений. Пермь, 2017. С. 58–64.

ПОВЫШЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Я. И. Тирикова-Семенюк

*Педагог-психолог МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 1»,
Иркутская область, г. Ангарск*

Концепция модернизации Российского образования, направленная на повышение качества образования в целом и качества подготовки специалистов, в частности, требует обновления содержания и методов образовательной деятельности, повышения компетентности педагогов дошкольного образования. Данные требования предполагают наличие высокого уровня коммуникативных умений: саморегуляции, управление своим поведением, настроением, речью, умение строить взаимоотношения с участниками образовательного процесса [5, с. 4].

В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы развития коммуникативной компетентности педагогов в процессе взаимодействия с родителями воспитанников ДОУ [1, с. 12].

По определению В. И. Жукова коммуникативная компетентность – это психологическая характеристика человека, как личности, которая проявляется в способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, включающая совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [2, 82].

Как указано в Федеральном государственном образовательном стандарте, коммуникативная компетентность является одной из главных составляющих профессиональной компетентности педагога, так как в сфере образования речь служит средством профессиональной деятельности, и является главным фактором качественного педагогического общения [3, с. 79].

В структуре коммуникативной компетентности Л. А. Петровская выделяет следующие компоненты:

- Когнитивный компонент образует знания о ценностно-смысловой стороне общения, также о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, об поведенческой стороне общения.

- Личностный компонент образуют особенности личности, вступающей в общение, которые влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации.

– Эмоциональный компонент связан с саморегуляцией, созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, умением реагировать на изменение состояния партнера.

– Поведенческий компонент включает коммуникативные умения, способы деятельности, проявляющиеся в умении действовать в стандартных и нестандартных ситуациях [4, с. 56].

Психолого-педагогическая деятельность, направленная на повышение коммуникативной компетентности педагогов по взаимодействию с родителями, проходила на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада общеразвивающего вида № 1 (МАДОУ № 1) г. Ангарска.

Целью исследования было повышение коммуникативной компетентности педагогов, посредством установления партнерских взаимоотношений с родителями.

Задачи психолого-педагогической деятельности:

- 1) определить актуальный уровень сформированности компонентов коммуникативной компетентности;
- 2) проанализировать полученные результаты обследования педагогов и дать им соответствующую оценку;
- 3) мотивировать педагогов на развитие и совершенствование своих коммуникативных умений;
- 4) способствовать повышению уровня развития коммуникативных умений педагогов посредством организации с ними психологических занятий.

В соответствии с указанными компонентами коммуникативной компетентности по Л. А. Петровской были подобраны диагностические методики и определены этапы исследования: Самооценка эмпатических способностей (тест А. Мехрабиева и Н. Энштейна); Стиль педагогического общения (Р. Р. Калинина); Стратегия поведения в конфликте (К. Томас).

Этапы эмпирического исследования:

1. Констатирующий. На данном этапе было проведено исследование по выявлению актуального уровня коммуникативной компетентности педагогов. В исследовании приняли участие 14 педагогов;
2. Формирующий. В рамках данного этапа был разработан и апробирован цикл психологических занятий для педагогов;
3. Контрольный. На данном этапе проводилось контрольное исследование по выявлению повышения коммуникативной компетентности педагогов по взаимодействию с родителями.

Первоначальный уровень сформированности компонентов коммуникативной компетентности у педагогов осуществлялся с помощью диагностических методов. Полученные результаты представлены ниже на гистограммах.

На рис. 1 представлены данные самооценки педагогов по уровню развития эмпатических способностей.

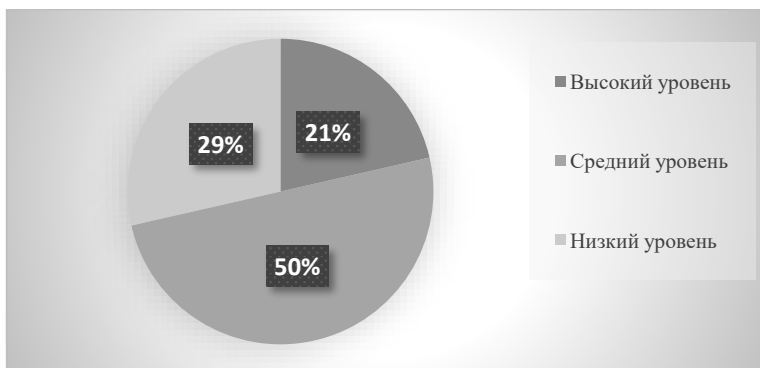


Рис. 1. Самооценка эмпатических способностей (2019/20 учеб. год), %

Анализируя данные, можно отметить, что больший процент (50 %) педагогов свой уровень эмпатических способностей оценивают, как средний. Высокий уровень эмпатических способностей отметили у себя 21 % педагогов. И низким уровнем эмпатических способностей обладают 29 % педагогов.

На рис. 2 представлены данные преобладающих стратегий поведения в конфликтной ситуации.

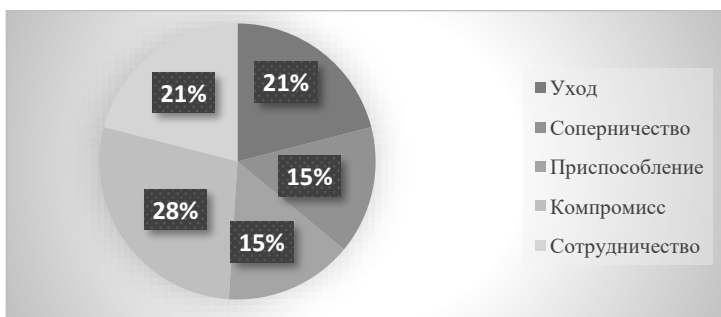


Рис. 2. Преобладающие стратегии поведения в конфликтных ситуациях (2019/20 учеб. год), %

У большинства педагогов (28 %) преобладающим стилем поведения в конфликтной ситуации является компромисс. У 21 % педагогов преобладает сотрудничество и уход. У 15 % педагогов преобладающим стилем является приспособление и соперничество.

На рис. 3 представлены данные преобладающего стиля педагогического общения.

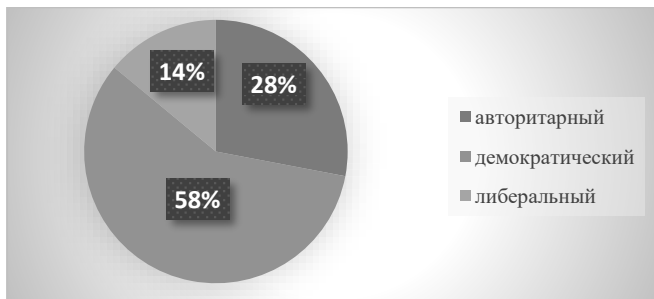


Рис. 3. Преобладающий стиль педагогического общения (2019/20 учеб. год), %

У большего процента педагогов (58 %) преобладает демократический стиль педагогического общения. Авторитарный стиль педагогического общения выявлен у 28 % педагогов. И меньший (14 %) процент педагогов в общении используют либеральный стиль.

Проанализировав результаты, можно сделать вывод, что не у всех педагогов достаточно развиты элементы коммуникативной компетентности.

Формирующий этап проводился с целью разработки и апробации цикла психологических занятий, направленных на оказание педагогической поддержки педагогам в развитии и совершенствовании коммуникативных навыков, освоения новых форм, методов и приемов коммуникации, позволяющих использовать их в различных социально-педагогических ситуациях.

Работа по повышению коммуникативной компетентности педагогов, проводилась в течение двух лет. За два года было проведено 16 занятий (1 занятие в месяц), продолжительностью 60 мин.

Основными формами проведения психологических занятий являлись: лекция, беседа, консультация, социально-психологический тренинг с игровыми элементами, семинар-практикум, анкетирование педагогов.

Занятия включали теоретический материал с выступлениями педагогов, мини-анкетирование, психологические упражнения (например: «Яблоко и червячок», «Педагог – родитель», «Калоши счастья», «Какой тем-

перамент», «Самый трудный родитель, самый приятный родитель», «Сла-лом», «Я и родители моих воспитанников» и др.), педагогические ситуа-ции, мозговой штурм, арт-техники, коллажирование, упражнения на ре-флексию.

Главной задачей было создать мотивацию к совершенствованию вос-питателями коммуникативных умений, чему способствовали разные формы взаимодействия. После проведения формирующего эксперимента было осуществлено повторное изучение уровня коммуникативной компе-тентности у педагогов. Контрольный этап продемонстрировал изменения во всех показателях коммуникативной компетентности.

На рис. 4 представлены данные самооценки педагогов по уровню развития эмпатических способностей.

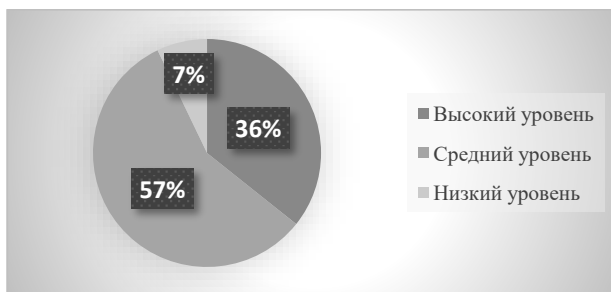


Рис. 4. Самооценка эмпатических способностей (2020/2021 учеб. г.), %

Анализируя данные можно отметить положительную динамику раз-вития эмпатических способностей, при этом больший процент педагогов (93 %) отмечают достаточный уровень сформированности умения эмоци-онально откликаться на переживания, понимать и разделять чувства дру-гого человека.

На рис. 5 представлены данные преобладающих стратегий поведе-ния в конфликтной ситуации.

Наблюдаются изменения в выборе педагогов стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Если на начало исследования преобладали уход, сотрудничество, компромисс, то сейчас преобладающей стратегией явля-ется сотрудничество.

На рис. 6 представлены данные преобладающего стиля педагогиче-ского общения.

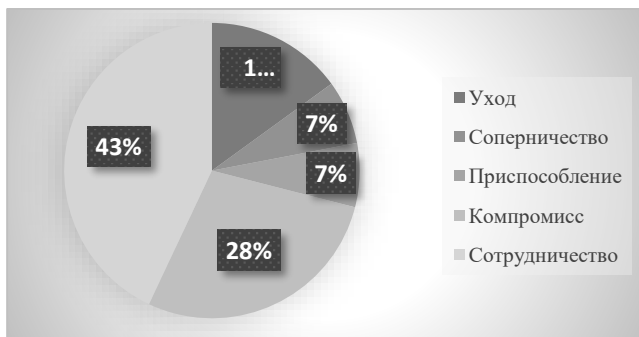


Рис. 5. Преобладающие стратегии поведения в конфликтных ситуациях (2020/21 учеб. г.), %

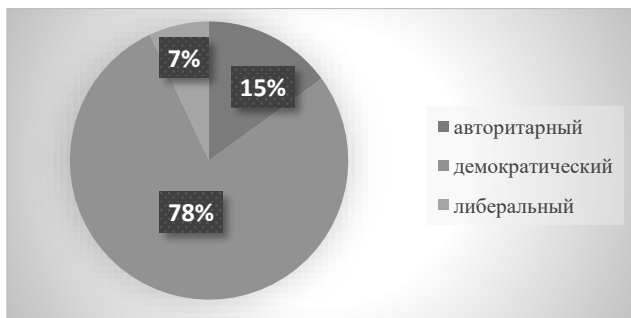


Рис. 6. Преобладающий стиль педагогического общения (2020/21 учеб. г.), %

Произошли изменения в использовании педагогами стиля педагогического общения. Большой процент (78 %) педагогов стали придерживаться демократического стиля общения с окружающими.

Проявилась тенденция педагогов совершенствовать коммуникативные качества, повысилась самостоятельность педагогов при решении коммуникативных задач, качественно изменилась обратная связь в общении с родителями, детьми и с коллегами.

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации цикла психологических занятий, направленных на повышение коммуникативной компетентности педагогов в ДОО. Поставленная цель была успешно реализована, а разработанный цикл психологических занятий, позволил решить поставленные задачи. В результате проведенной работы была отмечена положительная динамика уровня развития компонентов коммуникативной компетентности педаго-

гов, что способствовало повышению эффективности методической работы и позволило на более высоком уровне организовывать взаимодействие с родителями и коллегами.

Литература

1. Аблитарова А. Р. Коммуникативная компетентность как базовый элемент развития педагогической культуры будущего воспитателя // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 2. С. 10–13.
2. Андреева Н. А. Формирование коммуникативной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2021. № 1. С. 81–88.
3. Жакуппаева Б. Б. Критерии сформированности коммуникативной компетентности // Педагогическая наука и практика. 2019. № 2. С. 77–81.
4. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растяжников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Академия, 1991. 96 с.
5. Лашкова Л. Л. Развитие коммуникативной компетентности педагогов в процессе методической работы дошкольной образовательной организации // Концепт. 2016. № 02.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ МЕТОДОМ СКАЗКОТЕРАПИИ

А. А. Трактирова

*Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 22 «Искорка»,
Иркутская область, г. Усть-Илимск*

Дошкольный возраст – период активного творческого развития ребенка в целом, когда развиваются и совершенствуются все психические процессы (восприятие, мышление, воображение), становятся произвольными внимание, память, формируется связная речь. В то же время ученые отмечают, что ближе к 5-му году жизни у детей наблюдается интерес к словесному творчеству: придумывание сказок, стихов, небылиц (Л. В. Ворошнина, М. М. Рыбакова, С. М. Чемортан, А. Е. Шибицкая и др.) [3].

Сказка входит в жизнь ребенка с самого раннего возраста. Поэтому сказки любят все: дети и взрослые. В настоящее время практикуется такое направление арт-терапии как «сказкотерапия» – это терапия средой, особой сказочной обстановкой (по Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.). Ребенка дошкольного возраста отличает высокая эмоциональность, вера в чудеса. К сказкам обращались в своем творчестве известные и зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, И. В. Вачков, М. Осорина, Е. Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева и др. [1].

Проведя наблюдение в старшей группе детского сада, было отмечено, что у детей дошкольного возраста имеются нарушения волевой, эмоциональной сферы. А ведь очень важно, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно, и его психическое состояние было позитивным.

Методы коррекции и психопрофилактики с применением современных технологий разнообразны, но наиболее активно, по нашему мнению, воздействует метод сказкотерапии.

Коррекция психического и личностного развития дошкольника сказкотерапевтическими приемами решает ряд задач: создание положительного эмоционального настроения, формирование ценностных ориентаций; развитие навыков социального взаимодействия.

Сказка развивает творческий потенциал, мышление, фантазию, воображение ребенка. Ее можно анализировать, сочинять, рисовать, драматизировать, пересказывать.

Применяя метод сказкотерапии с детьми дошкольного возраста, можно не только развивать все психические процессы детей, но и влиять на эмоциональное и психическое состояние ребенка. С помощью сказки мы проводим нить между сознательным и бессознательным ребенка. При прослушивании сказки каждый ребенок попадает в мир образов и представлений, проживает каждую эмоцию главного героя, путешествует, решает поставленные задачи и ищет пути ее решения.

Актуальна сказкотерапия еще и тем, что ее можно применять и в воспитании, и в образовании, и в развитии как ребенка, так и взрослых. Через сказки ребенок не только учится новому и принимает нравственные ценности, но и развивается творчески, учится анализировать ситуации.

Педагог-психолог в детском саду является не просто наставником и помощником для ребенка, но и волшебником сказки. Именно педагог-психолог, зная особенности психического и личностного развития, может «мягко» и правильно корректировать его с помощью сказкотерапевтических методов. А проектная деятельность помогает реализовать полноценную работу в этом направлении.

Проект – процесс, комбинирующий в себе скоординированную и управляемую деятельность, предпринятую для достижения обозначенных результатов и соответствующую определенным требованиям (цели, задачи, сроки реализации, ресурсы). «В образовательном процессе ДОУ проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ДОУ, а также «...на добровольной основе вовлекаются родители и другие члены семьи» [2].

В старшей группе дети активно показывают свои таланты и творческие способности, но есть дети «эмоционально зажатые», которым необ-

ходимо дать возможность проявить себя. Также в группе находятся ребята, требующие постоянного внимания со стороны взрослого, с тревожными проявлениями и др. Именно поэтому была выбрана данная возрастная группа с целью нормализации и коррекции психического состояния воспитанников.

Используя в своей работе не просто занятия с детьми по определенной теме, а именно применение проектной деятельности позволяет более полно и углубленно проработать проблему каждого ребенка и группы в целом.

В 2021/22 учебном году нами был проведен в старшей группе проект «Сказочный мир ребенка». Целью данного проекта было формирование личностного и психического развития детей 5–6 лет и их творческого мышления.

При реализации данного проекта мы хотели поспособствовать личностному развитию, развитию нравственных ценностей, а также творческого мышления детей старшего дошкольного возраста с помощью сказкотерапевтических методов: обсуждение сказки, проигрывание, придумывание окончания сказки или нового сюжета, сочинение, рисование сказок и небылиц, игровые упражнения.

Дети во время проведения данного проекта познакомились с миром сказок: авторскими, русскими народными, психотерапевтическими, медитативными, дидактическими и др. Метод «сочинение сказки» помог детям выразить свое мнение, проявить активность и самостоятельность, а также это помогло им сплотиться в единое целое, почувствовать себя командой.

Во время занятий применялись игры на напряжение и расслабление, игры на развитие эмоциональной сферы, элементы песочной терапии и психогимнастики, сочинение собственной сказки, создание общей книги со сказочными героями и другое. Проводилась также индивидуальная коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими эмоционально-волевые нарушения.

В процессе реализации проекта педагоги и родители были также ознакомлены с методом сказкотерапии посредством консультации «Роль сказки в развитии и воспитании ребенка» на сайте педагога-психолога, а также с помощью сказкотерапевтического тренинга.

Желание принимать участие в совместной деятельности с детьми проявляли не все, но кто пробовал себя в новом виде деятельности, получил новые знания и массу положительных эмоций.

Завершив проект, мы обобщаем полученные результаты проекта, подводим итоги, анализируем, что мы умели «до» и чему научились «после». Таким образом, каждый ребенок учится ставить перед собой цель, ищет пути решения проблемы и видит свой полученный результат.

По результатам проведенного проекта «Сказочный мир ребенка» с детьми старшего дошкольного возраста мы заметили, что дети чувствуют себя более свободно и открыто, уверенно и с интересом проявляют инициативу. Именно постоянная и систематическая работа с детьми в таком виде, как проектная деятельность, помогает правильно и эффективно организовать коррекцию психического и личностного развития дошкольников.

Литература

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Основы сказкотерапии. М., 2005. 80 с
2. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования : метод. рекомендации для пед. работников дошк. образоват. орг. и родителей детей дошк. возраста / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. М. : Федер. инт развития образования, 2014. 96 с.
3. Ушакова О. С. Развитие словесного творчества детей 6–7 лет // Дошкольное воспитание. 2000. № 5. С. 18–29.

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

М. Н. Халус

*Педагог-психолог МКДОУ «Детский сад комбинированного вида № 6
«Аленький цветочек», Иркутская область, г. Шелехов*

Ведущая деятельность для дошкольного возраста – игра, а возрастное психологическое новообразование – воображение. Однако данные психолого-педагогической диагностики показывают, что дошкольник 5–6 лет успешнее выполняет задания по образцу с четкими конкретными инструкциями. Совсем немногие дети способны легко справиться с творческими заданиями, требующими включения произвольного воображения и фантазии.

Активно стимулировать детское воображение важно именно в дошкольном детстве, когда ребенок весьма чувствителен ко всякого рода воздействиям и буквально впитывает новые впечатления. Если ребенок не доиграл, не «дофантазировал», он не сможет легко обучаться в школе.

Переоценить важность хорошо развитого произвольного воображения сложно: без него невозможен любой труд человека, так как невозможно трудиться, не представляя себе конечного результата. Без воображения не был бы возможен прогресс ни в науке, ни в технике, ни в искусстве. Л. С. Выготский отмечал главную функцию воображения – ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из

этого будущего [1]. Воображение – одна из фундаментальных характеристик человека. Только творческая, активная личность обладает способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные задачи.

Именно поэтому современный стандарт дошкольного образования ставит перед педагогом задачу создать благоприятные условия для развития творческого потенциала каждого ребенка. Воображение является основой наглядно-образного мышления, участвует в регулировании эмоционального состояния. Благодаря воображению возможно планирование деятельности, которое необходимо будущему школьнику для решения учебных задач.

Существует много способов развития творческого воображения. Одна из интереснейших находок для развития детского воображения – эйдетика. Эти приемы легко встраиваются в любое занятие педагога-психолога, как при индивидуальной, так и при групповой работе.

Эйдетика (от греч. слова «эйдос» – образ) – это методика, которая развивает способность мыслить образами, учит методам запоминания информации, способствует развитию воображения. Термины «эйдетизм» и «эйдетика» были введены в науку в начале XX в.; в 40-е гг. Э. Йенш, немецкий психолог и философ, активно исследовал эйдетизм с точки зрения психологии. В России изучением и практическим использованием эйдетики занимались отечественные ученые-психологи – П. П. Блонский, Л. С. Выготский [1], А. Р. Лурия [2]. На сегодняшний день эйдетика снова стала объектом для глубокого исследования, и приобрела практическую значимость.

Эйдетизм является, по мнению многих психологов, логической стадией развития ребенка. Созревание правого полушария головного мозга в ранний период развития человека происходит более быстрыми темпами, чем левого полушария.

Известно, что до 7–9 лет ребенок является существом правополушарным. Действительно, для маленьких детей характерна непроизвольность, малая осознанность поведения, они очень эмоциональны, их познавательная деятельность имеет непосредственный, образный характер.

Эйдетика, способствуя гармоничному развитию обоих полушарий, делает гармоничным и самого ребенка.

Он становится более работоспособным, его память и способность концентрировать внимание возрастают. Восприятие мира и окружающих у ребенка становится более позитивным, а психика устойчивее. Улучшаются взаимоотношения с окружающими.

Эйдетика предлагает строить работу с детьми на основе различных ассоциаций: цветовых, тактильных, предметных; звуковых; вкусовых;

обонятельных, графических; свободных ассоциаций, связанных с предметными образами. При этом важна зрительная прорисовка и погружение в атмосферу.

Яркий пример применения принципов эйдетики на практике – друдлы. Друдлы стали популярны после того, как американский комик Р. Прайс в 1953 г. издал книгу с собранием простых картинок, смысл которых нужно придумать самому.

В нашем саду папка с изображениями друдлов есть во многих группах, что позволяет использовать прием не только на занятиях педагога-психолога. Работая с друдлами, я предлагаю детям подключить воображение, пофантазировать, выбрать одну картинку. Затем нужно задать ребенку вопрос: «На что похоже изображение?» Можно помочь, задавая наводящие вопросы, перевернуть картинку на 90 градусов. В определенный момент ребенок понимает правила игры и тогда ассоциации возникают сами собой. Обязательно нужно придумать название, оно тоже может быть оригинальным. Можно предложить дорисовать картинку, придумать рассказ по ней.

Этот прием можно совмещать с вертикальным рисованием. При этом происходит укрепление лучезапястного сустава и мышц спины. Пересечение средней линии тела при рисовании на доске является отличной профилактикой мышечной и, как следствие, психологической зажатости, а также тренировкой здоровой спонтанности. Кроме того, развивается зрительно-моторная координация, пространственные представления.

Игры с друдлами вызывают живой эмоциональный отклик со стороны детей, они активно включаются в процесс дорисовывания изображения, охотно придумывают истории, объединяя несколько изображений в сюжет.

Переоценить значение игр, направленных на развитие воображения ребенка просто невозможно. Играм для развития воображения можно обучать родителей (на собраниях, через чаты), чтобы они играли дома с детьми, всей семьей, ведь это не требует больших ресурсов: друдлы легко скопировать, правила игры элементарны.

Литература

1. Выготский Л. С. Лекции по психологии. СПб. : Союз, 1997. 144 с.
2. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М. : Наука, 1973. С. 33–57.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОХРАНЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В. Н. Чепикова

*Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 15 «Ручеек»,
Иркутская область, г. Усть-Илимск*

Как научиться наиболее полно использовать ресурсы своей организации и успешно решать внутренние задачи с их помощью?

Существуют специальные психологические методы интересные в использовании и интерпретации. Первое с чего можно начать это психологические защитные механизмы в общении [2; 3].

Большая часть упражнений позволяет исследовать и помочь скорректировать процесс общения, развить коммуникативные способности и, в конечном счете, наилучшим образом урегулировать свои отношения с другими людьми.

С помощью органов чувств мы воспринимаем окружающий мир, мозг интерпретирует полученную информацию; на основе этих интерпретаций строится поведение человека. Таким образом, от индивидуальных особенностей восприятия зависит то, насколько конструктивно общение, как оно выстроено. Его строительство было бы легким и простым делом, если бы мы очень хорошо себя знали. Но в каждом человеке есть нечто неизвестное и закрытое для него самого. Это «нечто» и делает наше поведение иной раз непредсказуемым и неуправляемым. Чем больше у человека эта непознанная область, тем больше у него проблем во взаимодействии с другими людьми. И только узнав и приняв свои личностные особенности, человек получает возможность управлять собой и использовать эти свои индивидуальные качества в общении. Мы не можем доверять тому, чего не знаем. Мы не можем доверять себе, если не знаем себя. Не доверяя себе, человек испытывает недоверие и к окружающим его людям. Часто они отвечают тем же.

Не многие из нас способны признать за собой все «плохие» черты характера; не так уж много и тех, кто имеет достаточно высокую самооценку, чтобы признать весь свой положительный личностный потенциал. Поэтому наш облик, который мы предъявляем в общении, часто мало схож с нашей подлинной природой.

Существуют различные психологические защитные механизмы. Мы познакомимся с некоторыми из них.

Вытеснение. Мы говорим о вытеснении, когда человек не замечает, забывает ту часть информации, которая связана с возникновением внутренней тревожности. Так кто-то не может вспомнить обидное, унижающее высказывание собеседника, которое вызвало чувства гнева, острой враждебности, внутренне неприемлемые данной личностью. В результате вытеснения гнев был устранен из поля сознания вместе с информацией, которая его вызвала. Содержание обидного высказывания не было усвоено на сознательном уровне, вернее, оно оказалось мгновенно забыто и «спустилось» на более глубокие уровни сознания, доступные осмыслению только в определенных условиях. (Именно такие условия создаются в профессиональной психологической практике. Они могут возникнуть также под влиянием каких-то событий, способствующих внутреннему прозрению.)

Человек может любить кого-то, нуждаться в нем, но в то же время испытывать к этому человеку враждебность; он может не хотеть видеть причины – такие как зависть или собственническое чувство, которые возбуждали эту враждебность; он может бояться обнаружить в себе само это чувство к кому-либо. В таких случаях механизм вытеснения срабатывает как способ быстрого избавления от смутной тревоги и восстановления уверенности. Беда в том, что это приносит лишь иллюзию внутренней гармонии и облегчение носит временный характер. Для восстановления целостности личности и обретения подлинной ее устойчивости необходимо вернуть в область сознательного «Я» чувства собственной значимости, самооценности, которые помогают справляться с тревожностью, принимать происходящие изменения без искажения реальной картины мира. Это происходит в процессе здоровых конструктивных отношений с другими людьми, а также в результате психологической практики.

Проекция. Все, что вытеснено на более глубокие уровни сознания, не исчезает, продолжает действовать. Первое «притворство» – вытеснение разрушительного побуждения требует второго – искажения источника этого побуждения. Так начинается второй произвольный процесс: человек «проецирует» свои враждебные, неприемлемые для личности импульсы на внешний мир. Они приписываются внешнему объекту и проникают в сознание как исходящие не от самого человека, а от кого-то или от чего-то извне. Таким образом объект, на который мы спроецировали свои неосознанные чувства, воспринимается как источник этих чувств. Именно в результате проекции мы можем представлять безжалостным человека, к которому, сами того не осознавая, относимся безжалостно.

Проекция часто служит потребности самооправдания: якобы не сам человек испытывает желание обманывать, эксплуатировать, унижать, а другие хотят это делать по отношению к нему.

Вытесненные враждебные побуждения могут проецироваться не только на человека. Практически все, от микробов до гроз, может стать для него угрожающим, порождать чувство незащитности и бессилия перед мнимой, но воспринимаемой как непреодолимая, опасностью. Эти чувства подлинны, они заслуживают понимания. Нужно помнить, что это следствие законов «теневого» мира, парадоксы бессознательного. Лучшая помощь в такой ситуации – всевозможная поддержка (в том числе специализированная) и мобилизация внутренних ресурсов самого человека.

Если вы чувствуете, что вы «на взводе» и не можете спокойно воспринимать информацию, – загляните внутрь себя. Вполне возможно, что вы попали под влияние проекции, вызванной вашими «теневыми» качествами.

Большую роль в этом процессе имеет музыка.

Любая деятельность, в том числе и учебная, имеет тенденцию принимать ритмическую форму. Она особенно очевидна там, где имеется звуковое сопровождение, ритм сигналов, следующих друг за другом. По ним мы можем судить и о равномерности применяемой человеком энергии, и о пространственном однообразии его движений. Именно таким ритмическим раздражителем является музыка.

Музыка в учебе и труде, так же, как и во время отдыха, способна возбудить и успокоить, ободрить и развеселить, воодушевить и вдохновить. Обладая большой силой психофизиологического воздействия, она способна придать нам в любой обстановке покой и движение, легкость и тяжесть, возбудить то или иное эмоциональное впечатление. Способность музыки захватывать своим ритмическим строем, активно стимулировать и регулировать движения человеческого тела делает ее незаменимым компонентом всевозможных видов саморегуляции, лечебной ритмики и физкультуры.

Музыка выступает и как средство для отвлечения от беспокоящих человека мыслей, и как средство успокоения и даже лечения. Большое значение имеет музыка как средство борьбы с переутомлением. Музыка может задавать определенный ритм перед началом работы, настраивать на глубокий отдых во время перерыва. Вспомните, как улучшается ваше настроение, когда вы заходите в школу, а там звучит музыка.

Использование музыки как средства повышения производительности труда основано на положительном эмоциональном воздействии, поддержании устойчивого и высокого трудового ритма.

На первых порах при неблагоприятных эмоциональных состояниях можно порекомендовать следующие музыкальные произведения. Переутомление и нервное истощение: «Утро» Грига, «Полонез» Огинского. Угнетенное, меланхолическое настроение: «К радости» Бетховена, «Аве Мария» Шуберта. Выраженная раздражимость, гнев: «Хор пилигримов»

Вагнера, «Сентиментальный вальс» Чайковского. Снижение сосредоточенности внимания: «Времена года» Чайковского, «Лунный свет» Дебюсси, «Грезы» Шумана. Расслабляющее воздействие оказывают такие классические мелодии, как «Баркарола» Чайковского, «Пастораль» Визе, Соната до мажор (часть 3) Леклена, «Лебедь» Сен-Санса, «Сентиментальный вальс» Чайковского. Кроме того, можно использовать более популярные произведения: романс из кинофильма «Овод» Шостаковича, «Старинная песенка» Визе, «История любви» Лея, «Вчера» Леннона, «Элегия» Форе и др. Противоположное, тонизирующее воздействие оказывают «Чардаш» Монти, «Кумпарсита» Родригеса, «Аделита» Пурсела, «Шербургские зонтики» Леграна и др.

Логика разума и эмоциональные состояния [1]. Разъясняющее, логически обоснованное самовоздействие трудно выделить в самостоятельный метод. Скорее это свод общих принципов взаимоотношений разума и эмоций. Трудно представить человека, который бы в процессе самовоздействия не обращался к своему разуму, не разъяснял в той или иной степени сущности и возможных причин своего негативного состояния, не указывал пути преодоления болезни. Работа интеллекта направлена на изменение неправильных отношений человека к обстановке или ситуации, ведущих к заболеванию. Рациональное самовоздействие чаще всего осуществляется в форме внутреннего диалога.

Особая роль отводится самовнушению чувства уверенности в возможности преодоления негативного состояния, систематическому подчеркиванию любого, самого малозначимого факта, свидетельствующего о положительных сдвигах. Большинство людей, как правило, склонны рассказывать близким, а порой и малознакомым людям о своем состоянии и переживаниях. Поэтому каждому хорошо бы иметь возможность высказаться кому-нибудь. Лучше профессиональному психологу, но можно и близкому другу. Положительный эффект оказывает и рациональное воздействие через членов семьи, т. е. людей, которые выслушают вас с величайшим терпением. При этом они смогут дать оценку того, насколько верны или ошибочны ваши представления о своих проблемах. Смогут деликатно их покритиковать, отметить правильность отдельных суждений.

Волевая регуляция. Важнейший этап волевого действия – это борьба мотивов. Здесь сталкиваются «надо» и «не хочу», «хочется» и «не следует», «быть» или «не быть». Недаром говорят: волевой человек хочет, а безвольный – только хочет хотеть.

Управлять своими желаниями может человек, способный к эмоционально-волевому усилию, умеющий заставлять себя работать, сконцентрировав свое внимание, свои мысли на определенном деле.

Ситуации волевых проявлений весьма разнообразны. Бывают случаи, когда человеку ради решения общей для многих людей задачи приходится терпеть тяжелые страдания, не получая взамен радости, счастья. Тут возникает наиболее сложная ситуация для проявления воли: надо заставить себя, приказать себе ощущать удовольствие от выполнения своего долга. «Долг, – говорит Гете, – там, где любят то, что сами себе приказывают».

Одним волевые задатки достаются по наследству, но большинству надо развивать это качество – приходится подчинять себя своей воле, властвовать над собой.

Мы представили основные приемы саморегуляции, но в реальности их гораздо больше. В зависимости от особенностей личности, конкретных переживаний, ситуации можно использовать разные приемы.

Литература

1. Бреслав Г. М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 3.
2. Виллонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. М., 1990.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. М. : Владос-Пресс, 2008. 477 с.

СЕНСОРНО-ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Е. А. Черногузова

*Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 91»,
Иркутская область, г. Братск*

Сохранение и укрепление психологического здоровья воспитанников ДОУ является важнейшим направлением деятельности педагога–психолога, и для того, чтобы минимизировать любые отклонения в развитии дошкольников, важно как можно раньше диагностировать проблемы даже при минимальных отклонениях от нормы. Нервная система детей пластична, но с возрастом окно для компенсаций значительно сужается и поэтому начинать работать с нарушением нужно как можно раньше.

Чаще всего работа психолога с детьми раннего возраста строится через сопровождение на этапе адаптации к новым социальным условиям при поступлении в детский сад, а также через оценку их нервно-психического развития при скрининговых обследованиях по эпикризным срокам.

Многочисленные исследования специалистов по раннему развитию показывают, что малыши, которые относятся к 3–4-й группе здоровья по нервно-психическому развитию в подавляющем большинстве имеют недостатки обработки сенсорной информации, и именно такие дети наиболее часто ставят в тупик педагогов и специалистов, поскольку с ними трудно взаимодействовать, регулировать их поведение и тем более обучать чему-либо [1; 2]. Это те дети, которые не реагируют на свое имя и обращенную к ним речь, не включаются ни в какие групповые занятия, предпочитая сидеть где-то в уголке, опасаются любых перемещений в пространстве, либо носятся бесцельно по группе, не желают принимать пищу, поедая один хлеб, набирают в рот камни на прогулке, не могут уснуть в тихий час без того, чтобы их держали на руках, укачивали, либо туго укутывали в одеяло. Часто у таких малышей отсутствуют даже предпосылки к развитию речи, присутствует моторная неловкость, они пищат, кричат, без очевидных причин плачут или, наоборот, не проявляют эмоций и т. п. В дальнейшем такие дети могут значительно отдалиться от социума, воспринимать в штыки любые попытки завести с ним дружеские отношения [3].

Практика психологического сопровождения в дошкольных организациях показывает, что при выявлении недостатков раннего развития как правило обнаруживаются и такие «подводные камни», которые еще более усугубляют ситуацию. Во-первых, очень часто родители не придают значения выявленным психофизическим отклонениям, уповая на то, что их ребенок со временем естественным образом перерастет эту проблему. Во-вторых, отмечается недостаток квалифицированных специалистов-неврологов, способных оказывать вовремя коррекционные и профилактические мероприятия. В-третьих, даже обратившись к специалисту, родитель не всегда может в полной мере рассказать о тревожных симптомах, которые имеют важные диагностические показатели.

Найти пути для преодоления таких «подводных камней» нам значительно помогает Пирамида Вильямса и Шелленбергера (рис.), которая позволяет наглядно увидеть, насколько все обучение ребенка, его интеллект, поведение, речь зависят от фундамента нервной системы – состояния сенсорных систем [4].

Как видно из рисунка самыми ранними системами восприятия, которые начинают активно работать еще в пренатальный период являются вестибулярная (система поддержания равновесия), тактильная (система кожной чувствительности – экстероцепции) и проприоцептивная (система кинестетического восприятия – мышечно-суставное чувство восприятия собственной позы и движений). Именно эти три системы явля-

The diagram is a pyramid divided into horizontal layers, representing the stages of cognitive development. The layers are as follows:

- Top Layer:** Академическое обучение (Academic learning), associated with **Познавательные способности** (Cognitive abilities).
- Second Layer:** Повседневная жизнедеятельность (Everyday life) and Поведение (Behavior).
- Third Layer:** Слухо-речевые навыки (Auditory-verbal skills), Визуально-пространственное восприятие (Visuospatial perception), and Внимание (Attention), associated with **Перцептивно-моторное развитие** (Perceptuo-motor development).
- Fourth Layer:** Координация глаз-рука (Eye-hand coordination), Глазодвигательный контроль (Oculomotor control), and Контроль за положением тела (Body position control), associated with **Сенсомоторное развитие** (Sensory-motor development).
- Fifth Layer:** Схема тела (Body schema), Выработка рефлексов (Reflex formation), and Восприятие входящей сенсорной информации (Sensory input perception), associated with **Сенсорные системы** (Sensory systems).
- Sixth Layer:** Равновесие (Balance), Ориентация по сторонам тела (Body orientation), and Моторное планирование (Motor planning).
- Bottom Layer:** Обонятельная (Olfactory), Зрительная (Visual), Слуховая (Auditory), and Вкусовая (Gustatory) systems.
- Base:** Тактильная (Tactile), Вестибулярная (Vestibular), and Проприоцептивная (Proprioceptive) systems.

The entire pyramid is supported by a base labeled **Центральная нервная система** (Central nervous system).

На наш взгляд именно сенсорно-интегративный подход, подразумевающий направленность на коррекцию причины нарушения, а не на сглаживание видимых симптомов, которые чаще всего и обуславливаются этой причиной, призван наиболее эффективно обеспечивать оздоровление ребенка на ранних этапах его развития.

134

Сенсорная диета представляет собой тщательно спланированный план занятий в течение дня, разработанный психологом в соответствии с запросами нервной системы каждого малыша с отклонениями чувствительности и восприятия, направленный на стимуляцию определенных сенсорных систем включая комбинацию возбуждающих, организующих и успокаивающих мероприятий. Ее целью является помощь в том, чтобы он стал более собранным, адаптированным, умелым, с более уравновешенной нервной системой. Сенсорная диета подстраивается под расписание, особенности социальной ситуации развития конкретного ребенка и предполагает активное участие невролога, родителей, специалистов и воспитателей дошкольного учреждения, которое посещает малыш.

Известно, что сенсомоторная коррекция позволяет повысить чувствительность ребенка к собственному телу, сформировать необходимые ему моторные навыки, улучшает координацию движений, развивает внимание и возможности управлять поведением, способствует сознательной регуляции движений, в том числе речевых, помогает малышу быть более самостоятельным, расширяя круг задач, которые он сможет решать.

Именно поэтому двигательные сенсомоторные игры являются основным методом коррекции и развития детей с сенсорными дисфункциями, который осуществляется через подбор материалов, моделирование среды и действий ребенка с применением разнообразных тренажеров и такого нетрадиционного оборудования как мешок Кислинг, балансировочные массажные диски и полусферы, балансборды, разнообразные фитболы, мячи и др.

Поскольку сенсорно-интегративный подход способствует не только коррекции психических функций в случае их нарушения, но и всестороннему гармоничному развитию личности ребенка в целом, он подходит всех для детей. Дети с аномалиями или задержкой психического развития, симптоматикой РАС, СДВГ получают необходимую помощь в соответствии с их текущими потребностями, а остальные нормотипичные малыши приобретают дополнительный бонус для совершенствования своих действий и моторных навыков в сенситивный период их развития.

Реализация данного подхода в дошкольной организации осуществляется педагогом-психологом через помощь в организации совместной деятельности воспитателей и родителей, направленной на рекомендации по оснащению и обогащению среды и, главное, на правильное эффективное использование сенсорного оборудования, которое включается в обычную повседневную жизнь маленьких дошколят.

Первые шаги реализации данного подхода в наших дошкольных учреждениях показывают позитивную динамику в развитии регуляторных и сенсомоторных функций детей раннего возраста с особенностями

восприятия, их эмоциональных и психофизических состояний, что подтверждает необходимость активного внедрения этого направления в современное образовательное пространство.

Литература

1. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция: теория и практика / пер. с англ. и науч. ред. Д. В. Ермолаева. 2-е изд. М. : Теревинф, 2021.
2. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под ред. Е. В. Ключковой ; пер. с нем. К. А. Шарп. 7-е изд. М. : Теревинф, 2021.
3. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под ред. Ж. М. Глозман. 4-е изд. М. : Генезис, 2020.
4. Пирамида обучения Вильямса и Шелленбергера // Б-ка сайта НП «Ассоциация специалистов сенсорной интеграции». URL: <http://www.sensint.ru/lib/vilyams-i-shellenberger-etapy-formirovaniya-kognitivnyh-funkcij>

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

Е. Г. Щукина

Старший преподаватель кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Забайкальского государственного университета, г. Чита

Субъективное ощущение психологического комфорта, психологического благополучия, необходимые для сохранения психического здоровья и целостности личности, важно для любого человека, а в контексте проблемы психологической безопасности образовательной среды детского сада психологическое благополучие воспитателя можно рассматривать как центральный фактор этой безопасности. Только психологически благополучный педагог может воспитать здоровую личность и обеспечить отсутствие психологических рисков в группе дошкольников. Ребенок воспитывается в процессе общения с воспитателем, и, чем более психологически благополучен воспитатель, тем более здоровые и адаптивные модели поведения он вкладывает в ребенка [17; 18].

Современное общество и усложняющиеся образовательные стандарты постоянно повышают требования к личности педагога и его роли в учебно-воспитательном процессе, что способствует увеличению числа невротических расстройств и психосоматических заболеваний у педагогических работников [26]. В сочетании с высокой эмоциональной загруженностью, большим стажем работы это часто приводит к истощению,

выгоранию и педагогическому кризису [8; 10; 17; 18]. Можно утверждать, что психологическое благополучие воспитателей современных детских садов часто находится под угрозой.

В этой связи правомерно говорить о выраженной актуальности проблемы психологического благополучия воспитателей в контексте психологической безопасности образовательной среды детских садов.

В настоящей статье мы сопоставим содержание психологического благополучия воспитателей детских садов с ключевыми положениями проблемы психологической безопасности образовательной среды детского сада и покажем, что эти понятия в контексте дошкольного образования могут и должны рассматриваться сопряженно.

Забота о психологической безопасности в настоящее время является обязательным целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов. Здоровье ребенка можно трактовать как интегрирующую часть заказа на качественное современное образование со стороны государства, общества, и индивида. Это означает, что современные детские сады должны становиться пространством полноценного становления успешных, счастливых и здоровых людей, а это возможно только при обеспечении психологической безопасности образовательной среды в детском саду [16; 20; 26].

И. А. Баева, методолог концепции психологической безопасности образовательной среды, определяет ее как психолого-педагогическую реальность, подразумевающую специальные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение [3].

Под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников в процессе педагогического взаимодействия [2; 3; 22].

Многие авторы, которые поднимают вопрос о поддержании психологической безопасности в условиях дошкольного образования, подчеркивают особую роль в этом воспитателя, во многом отличную от роли учителя или преподавателя. Воспитатель воздействует на дошкольника в большей степени через эмоции, «тотально», в то время как учитель и преподаватель это делает преимущественно через интеллектуальную сферу. Педагогическая позиция на данном этапе развития ребенка предполагает обучение в процессе сотрудничества и педагогической поддержки [1; 4; 19].

Личность воспитателя – это его «инструмент», который всегда должен быть настроен на ребенка. Воспитательская позиция личности формируется в результате взаимопроникновения профессиональных и индивидуальных черт личности воспитателя [1; 4; 6; 10; 21–24].

Основоположником изучения феномена психологического благополучия принято считать Н. Брэдберна, который предлагал для описания этого понятия оперировать признаками, отражающими состояние счастья / несчастья и субъективного ощущения общей удовлетворенности / неудовлетворенности жизнью [9].

Все дальнейшие исследования психологического благополучия, в том числе и в профессиональной деятельности, можно разделить на несколько групп [7–9; 14; 25]: 1) описание психологического благополучия с опорой на гедонистическое или эвдемонистическое течение; 2) рассмотрение психологического благополучия на основе позитивного функционирования личности; 3) понимание психологического благополучия как психофизиологической сохранности функций; 4) квалификация психологического благополучия как целостного переживания, выраженного в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью и связанного с базовыми человеческими ценностями и потребностями.

В научной литературе содержится описание нескольких концепций относительно детерминант психологического благополучия в профессиональной деятельности, в том числе и педагогической: ситуационные концепции (удовлетворенность работой зависит от характера работы или других аспектов окружающей среды); диспозиционные концепции (удовлетворенность работой зависит от личности, ее характера и психологического склада); интерактивные концепции (удовлетворенность работой зависит от взаимодействия ситуативных и личностных факторов) [7–9; 13–15; 19].

По мнению И. В. Дубровиной, психологическое благополучие тесно связано с психологической культурой личности педагога [14; 15]. Кроме того, психологическая культура личности педагога является доминантным условием реализации его потенциала в профессиональной деятельности. Негативное влияние, связанное с работой, было связано с текучестью кадров и эмоциональным истощением у специалистов, работающих с детьми раннего возраста [25].

Зарубежными исследователями также затрагиваются вопросы психологического благополучия воспитателей: А. Antoniou и соавт. показали, что субъективное благополучие во многом детерминировано копинг-стратегиями, которые реализует педагог в профессиональной деятельности [27].

J. T. Downer и соавт. доказали прямую зависимость субъективного благополучия дошкольных педагогов от эффективности использующихся в практике стратегий взаимодействия в системе «педагог – воспитанник» [28].

К.-А. Kwon и соавторы подчеркивают, что высокий уровень субъективного благополучия у воспитателей помогает им лучше справляться с профессиональным стрессом [30]. Профессиональное благополучие воспитателей рассматривается в связи со способностью оказывать детям эмоциональную поддержку и формировать позитивный эмоциональный опыт детей, находящихся на их попечении [29; 30].

Отметим важность положительного опыта преодоления сложных ситуаций в развитии психологического благополучия. Психологическая безопасность образовательной среды имеет в качестве своей качественной характеристики условие поддержания психологического благополучия: наличие психологического насилия в образовательной среде может уменьшить благополучие обучающихся и привести к низкому уровню психологического комфорта [5; 6; 10–12].

Все существующие в настоящее время подходы к описанию понятия психологического благополучия в профессиональной сфере, в том числе и в образовательной, объединяет утверждение о том, что психологическое благополучие специалиста (педагога) детерминировано позитивным функционированием в условиях профессиональной деятельности посредством саморазвития личностных качеств, результатом которого является переживание удовлетворенности результатами своей работы.

Подводя итог наших рассуждений, можно сделать следующие выводы.

Отличительной особенностью профессии воспитателя является наличие интенсивных межличностных коммуникаций с высокой эмоциональной вовлеченностью в них. При этом образовательная среда детского сада и ее участники могут подвергаться внешним и внутренним угрозам на различных уровнях: психологическое напряжение, нарушения психического развития, неудовлетворенность психологическими характеристиками среды, низкая активность педагогов, несформированность практических и социальных навыков, опыта и умений, неудовлетворительный уровень культуры и воспитания, негативные особенности личности участников образовательного процесса, недостаточность профилактики физического и психического нездоровья и проч.

Субъективное неблагополучие воспитателей часто становится источником психологических угроз в образовательной среде детского сада. Психологическое благополучие педагогов дошкольных образовательных организаций напрямую зависит от удовлетворенности межличностными отношениями, наличия положительных эмоций.

Следовательно, в качестве ориентира для дошкольного образования в целом на современном этапе развития можно рассматривать создание безопасной психологической среды, особая роль в которой принадлежит психологически благополучному педагогу, который способен создать условия для саморазвития всех участников образовательного пространства.

Психологическое благополучие воспитателей детских садов является одним из важных показателей психологической безопасности образовательной среды дошкольной образовательной организации, отличающимся удобством эмпирической оценки, поскольку субъективное благополучие интегрально по отношению к отдельным свойствам и состояниям личности.

Правомерно говорить о двусторонней связи психологического благополучия воспитателей и психологической безопасности образовательной среды детского сада: с одной стороны, психологически благополучный воспитатель повышает психологическую безопасность образовательной среды, в которой он работает и которая воздействует на детей, с другой стороны, эта среда с ее более тотальными, надындивидуальными свойствами влияет на психологическое благополучие воспитателей, формирует его.

Литература

1. Бабинова Н. В. Субъект-субъектные отношения как условие организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subekt-subektnye-otnosheniya-kak-uslovie-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 26.01.2022).
2. Басва И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды : учеб. пособие / под ред. И. А. Басвой. М. : Экон-Информ, 2009. 246 с.
3. Басва И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб. : СОЮЗ, 2002. 271 с.
4. Башпева М. И., Леонтьева А. В. Педагогическое обеспечение психологической безопасности детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. С. 230.
5. Барцевич В. Н. Факторы психологической безопасности школьной среды // Психология и психотехника. 2012. № 6. С. 61–69.
6. Барышникова Е. В. Психологическая безопасность детей дошкольного возраста в образовательной среде // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 9(187). С. 442–444.
7. Березовская Р. А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 27.02.2022 г).
8. Бородкина Е. В. К вопросу изучения субъективного благополучия в профессионально-педагогической деятельности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 28. С. 31–34.
9. Бояркин М. Ю., Долгополова О. А., Зиновьева Д. М. Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих. Волгоград : ФГОУ ВПО ВАГС, 2007.
10. Вершинина Л. В. Психологические риски в образовательной среде дошкольной организации // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3 (17). С. 93–98.
11. Гурьева Д. Х. Психологическая безопасность личности в условиях образовательного процесса // Наука XXI века: вопросы, гипотезы, ответы. 2014. СПб, 37 – 40с.
12. Долгова В. И., Аплеева И. А. Влияние психологически безопасной образовательной среды дошкольного учреждения на развитие ребенка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 7. С. 81–85. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56094.htm> (дата обращения: 01.08.2021)

13. Долгова В. И., Гольева Г. Ю., Ушакова Н. Н. Влияние стиля управления на уровень развития педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 136–140.
14. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 17–21.
15. Дубровина И. В., Лисина М. И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М., 1982. С. 9 – 15.
16. Ивлиева О. А. Психологическая безопасность детей в образовательной среде дошкольных организаций // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Тула, 10–11 окт. 2019 г. Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2019. С. 106–110.
17. Калашникова М. Б. Личность воспитателя как фактор психологической безопасности дошкольника // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-vospitatelya-kak-faktor-psihologicheskoy-bezopasnosti-doshkolnika> (дата обращения: 01.08.2021)
18. Калашникова М. Б. Влияние воспитателя на психологическую безопасность дошкольника в образовательной среде // Мир психологии. 2010. № 1(61). С. 108–116.
19. Кедярова Е. А., Чернецкая Н. И., Щукина Е. Г. К вопросу о диагностике психологической безопасности воспитателей как субъектов образовательной среды детского сада // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2021. № 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2021/2978.htm>
20. Кедярова Е. А., Чернецкая Н. И. Субъективное благополучие воспитателей в детских садах с разными типами образовательной среды // Педагогический Имидж. 2021. № 3 (52). С. 345–355.
21. Кисляков П. А. Формирование социальной безопасности личности будущего педагога : дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2014. -115с.
22. Подтыгченко О. В. К вопросу психологической безопасности образовательной среды в дошкольной образовательной организации // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2020. № 2(15). С. 45–48.
23. Рассказова А. Л. Проблема «субъект-субъектных» и «субъект-объектных» отношений в педагогической деятельности // Вестник экономической интеграции. 2014. № 2. С. 153–156.
24. Скорова Л. В., Качимская А. Ю., Якушева Ю. А. Представления о психологической безопасности образовательного пространства у будущих педагогов дошкольного образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 3. С. 74.
25. Францкевич Е. Т. Психологическое неблагополучие как фактор риска безопасности образовательной среды // NB: Психология и психотехника. 2014. № 1. С. 125–174. doi: 10.7256/2306-0425.2014.1.11490. URL: http://e-notabene.ru/psp/article_11490.html
26. Шинкаренко Т. С. Управленческие аспекты работы с педагогами в области обеспечения психологически комфортной образовательной среды детской образовательной организации // Дошкольное образование в контексте реализации ФГОС : материалы обл. заоч. науч.-практ. конф. педагогов дошкол. образоват. орг., 18 апр. 2014 г. Мурманск : ГАОУ МО СПО «МПК», 2014. С. 36–38.
27. Antoniou A.-S., Ploumpi A., Ntalla M. Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies // Psychology. 2013. Vol. 4(3A). P. 349–355. DOI: 10.4236/psych.2013.43A051
28. Downer J. T., Kraft-Sayre M. E., Pianta R. C. Ongoing, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Early childhood educators' usage rates and self-reported satisfaction // Early Education and Development. 2009. Vol. 20, N 2. Art. N 321345.
29. Hall-Kenyon Kendra, Robert Bullough, MacKay Kathryn, Marshall Esther. Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature // Early Childhood Education Journal. 2014. Vol. 42, N 3. P. 153–16210.
30. Kwon K.-A., Horm D. M., Amirault C. Early childhood teachers' well-being: Section «Psychological Sciences» What we know and why we should care // Zero to Three Journal. 2021. Vol. 41, N 3. P. 35–44.

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

ОСОБЕННОСТИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ

Т. Ю. Атутова

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский
государственный университет», г. Иркутск*

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, обеспечение его физического, психического и социального благополучия, формирование здорового образа жизни является одним из приоритетных направлений государственной политики. Вместе с тем современная ситуация развития нашего общества создает условия для увеличения числа отклонений социального, физического и психического развития подрастающего поколения. Проблема отклоняющегося поведения несовершеннолетних – одна из наиболее актуальных в психологической науке. Последствия отклоняющегося поведения являются опасными и для самих подростков, которые приводят к ухудшению состояния здоровья, лишают возможности к социальной адаптации.

На территории Российской Федерации с каждым годом растет число неблагополучных семей, что приводит к росту количества безнадзорных и беспризорных детей. Дети вынуждены покидать дом из-за сложной жизненной ситуации в семье: алкоголизма и постоянных избиений. Такие дети являются так называемыми социальными сиротами, т. е. при живых родителях воспитываются в государственных центрах социальной помощи.

Основой отклоняющегося поведения являются неблагоприятные условия жизни и воспитания в семье, проблемы овладения знаниями и связанные с этим неудачи в учебе, неумение строить взаимоотношения с

окружающими и возникающие на этой основе конфликты, различные психофизические отклонения в состоянии здоровья [3; 5].

Нестандартное, отклоняющееся от нормы поведение называют «девиантным». В. Д. Менделевич предлагает следующее определение девиантного поведения: «Девиантное поведение человека можно обозначить как систему поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушения процессов самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля за собственным поведением» [2].

Другими словами, девиантное поведение человека можно обозначить как систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в виде уклонения от нравственного эстетического контроля за собственным поведением.

Целью исследования является изучение особенностей девиантного поведения детей подросткового возраста и определение уровня выраженности девиантного поведения подростков в условиях центра социальной помощи.

Исследование проводилось на базе ОГКУСО «Центр социальной помощи семье и детям Тайшетского района» (далее – центр социальной помощи) и МБОУ «Ворот-Онгойская основная общеобразовательная школа» (далее – школа) и включало 27 участников: экспериментальная группа – дети подросткового возраста с девиантным поведением (далее – ЭГ), контрольная группа – дети с нормативным поведением (далее – КГ).

Исследование включало три этапа.

Первый этап (предварительный): формирование диагностических групп подростков с девиантным и нормативным поведением, методами являлись сбор сведений о детях, анализ юридической, психологической, социальной литературы.

Второй этап (основной): получение диагностических сведений о первичном уровне выраженности девиантного поведения подростков в условиях центра социальной помощи по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, методы второго этапа – наблюдение, проективный метод, диагностический.

Третий этап (заключительный): обобщение результатов исследования, методами являлись количественный и качественный анализ результатов, математическая обработка полученных данных.

В структуре уровня выраженности девиантного поведения детей подросткового возраста мы выделяем два компонента:

– поведенческий – склонность к различным видам девиантного поведения;

– ценностно-мотивационный – оценка степени выраженности дезадаптации у подростков.

Критерии и показатели уровня выраженности названных компонентов, а также методики позволяющие определить этот уровень, представлены в таблице № 1.

Таблица 1

Уровень выраженности показателей девиантного поведения

Компонент	Показатель	Критерий	Диагностическая методика
Поведенческий	Выявление лиц, склонных к различным видам девиантного поведения	Склонность к аддиктивному поведению, к деликвентному поведению, к суициду	Методика: «ДАП-П»
Ценностно-мотивационный	Оценка степени выраженности дезадаптации у детей подросткового возраста с различными видами девиантного поведения	Зависимое поведение, самоповреждающее поведение, агрессивное поведение, делинквентное поведение, социально-обсвоенное поведение	Методика: Тест «тест СДП»

На основании этих критериев нами предложены характеристики шкал выраженности девиантного поведения подростков из центра социальной помощи.

Методика «ДАП-П». (Диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения для учащихся общеобразовательных учреждений) [4]/

Высокий уровень (1–2 шкала) – выраженность девиантного поведения ребенка характеризуется преобладанием раздражительности, пассивности в деятельности, отвлекаемостью.

Средний уровень (3–7 шкала) – выраженность девиантного поведения характеризуется проявлением недисциплинированности, иногда появляются раздражительность, пропуски занятий без уважительной причины, редко отмечается резкая смена настроения, могут не контролировать себя и нарушают нормы социального поведения.

Низкий уровень (8–10 шкала) – выраженность девиантного поведения крайне редкая, дисциплинированы, активно участвуют в процессе урока, импульсивны, выполняют инструкции педагога, всегда присутствуют на занятиях, усидчивы, умеют себя контролировать.

Результаты исследования

Выявлено среднее число респондентов по каждому уровню выраженности девиантного поведения подростков из центра социальной помощи (табл. 2).

Таблица 2
Уровень выраженности девиантного поведения подростка в условиях центра социальной помощи (констатирующий эксперимент):

Уровень выраженности девиантного поведения подростка	Доля респондентов, %	
	ЭГ	КГ
Высокий	0	0
Средний	71,5	0
Низкий	28,5	100
Всего	100	100

Таким образом, контрольная и экспериментальная группы подростков демонстрируют разные показатели выраженности девиантного поведения. Большинство респондентов ЭГ показывают средний уровень его выраженности (71,5 %), КГ демонстрирует 0 % по этому показателю.

Кроме того, низкий уровень выраженности девиантного поведения показывает также и ЭГ (28,5 %), и КГ (100 %).

Высокий уровень выраженности девиантного поведения не преобладает ни в одной из групп.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что дети в ЭГ более склонны к проявлению девиантного поведения, у них часто возникают трудности в общении, несдержанность, подозрительность, неприязнь, импульсивность, эмоциональное отчуждение.

Поведение подростков в КГ соответствует возрастной норме, они ведут себя сдержанно при общении с окружающими, однако периодически возникает чувство подозрительности. Также наблюдается потребность в принадлежности к группе и ориентация на ее идеалы, общение является ведущим видом деятельности, основанном на психическом и личном развитии.

Выводы. Предварительный этап ознакомления с подростками экспериментальной группы позволил выявить следующее:

- в поведении преобладают отвлекаемость, раздражительность, пассивность в деятельности;
- характерны пропуски занятий, резкая смена настроения, агрессивность, нарушение норм и правил в образовательном учреждении на перемене и после уроков;
- имеются негативная оценка и стигматизация (клеймение) со стороны социального окружения;
- недостаточно сформированы коммуникативные навыки;
- склонность к причинению морального и материального вреда, физическому насилию над окружающими, причинение боли;
- наблюдается склонность к употреблению алкогольных напитков, курению, употреблению в речи нецензурных слов и словосочетаний.

Подростковый возраст будучи переходным периодом характеризуется неустойчивостью психического состояния, поведения и его рассматривают, как важную веху жизни, способную задавать различные векторы дальнейшего развития личности. Иными словами, подросток с любыми формами отклоняющегося поведения вполне реально может стать человеком (нравственно здоровым, социализированной личностью).

Методика: «Склонность к девиантному поведению» Э. В. Леус (тест СДП) [1].

Для проведения массовых обследований и мониторинга, по-моему мнению, в первую очередь необходимо значительно упростить процедуру сбора первичной информации, заменив беседы с окружением подростка доступным тестом, который он заполняет самостоятельно, отмечая на предпочтительные варианты ответа. Для этого мной предложена «Методика диагностики склонности к девиантному поведению» для подростков, которая содержит прямые и проективные вопросы, сгруппированные по следующим шкалам:

- шкала социально обусловленного поведения (СОП);
- шкала делинкветного поведения (ДП);
- шкала зависимого поведения (ЗП);
- шкала агрессивного поведения (АП);
- шкала суицидального поведения (СП).

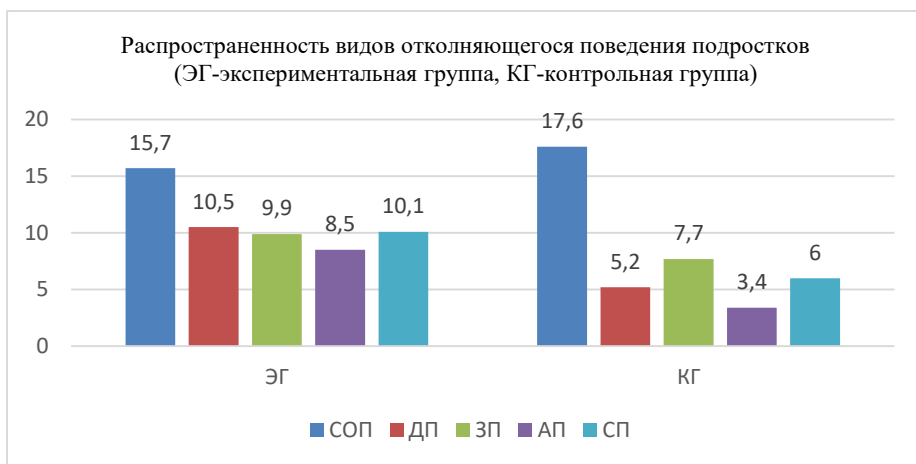
Выбранная методика имеет ряд преимуществ, она позволяет выявить не только склонность к девиантному поведению, она также помогает дифференцировать его по основным видам проявления, тест рассчитан на небольшой промежуток времени, что является важным при работе с неусидчивыми и трудными детьми. Простота обработки результатов, полученных по итогу проведения тестирования является достоинством методики.

Тест заполняется самим подростком в течение непродолжительного времени, тест содержит три варианта ответа («да», «иногда», «нет»). Результаты методики позволяют выявить склонность подростка к противоправному поведению.

Выборка. Подростки от 14 до 17 лет, в количестве 27 чел. (14 чел. из центра социальной помощи, 13 чел. из школы)

По результатам анализа проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Для подростков из школы (далее-КГ) характерна направленность на социально обусловленное поведение (17,6 %), для подростков из центра социальной помощи (далее-ЭГ) этот показатель ниже, что составляет 15,7 %. Дети из КГ стремятся действовать таким образом, чтобы эти действия были одобрены обществом.



Тревожным фактором является достаточно высокий показатель склонности к аутоагрессивному поведению ЭГ (10,1 %), которое проявляется в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений различной степени тяжести вплоть до самоубийства, саморазрушительном поведении.

Вместе с тем тревожным является и показатель склонности к делинквентному поведению подростков из ЭГ, что составляет 10,5 %. Данный показатель указывает на совершение подростками незначительных противоправных поступков, которые в силу возраста не подпадают под действие уголовного закона. Большая часть детей из ЭГ состоит на учете в подразделении по делам несовершеннолетних (ПДН).

Зависимое поведение подростков из ЭГ (9,9 %) свидетельствует о более высокой склонности к вредным привычкам (употребление алкоголя, курение и пр.). Показатель КГ немного ниже, что составляет 7,7 %.

Менее всего выражена тяга подростков из КГ к агрессивному поведению (3,4 %), у подростков из ЭГ этот показатель равен 8,5 %, что говорит о физической агрессии к окружающим, выражающейся в хулиганских действиях, противоправному поведению в отношении других лиц.

В заключение можно сделать вывод о том, что девиантное поведение отражает социальный статус личности, взаимосвязано с психологическими особенностями и сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации.

Проблема девиантного поведения подростков обусловлена системой внешних условий (неблагополучная семья, либо отсутствие родителей) и внутренних факторов развития (нарушение эмоционально волевой сферы).

У подростков ЭГ имеется склонность к низкой психологической и личностной толерантности к социальным факторам. Наиболее адекватным поведением и лучше сформированными способами преодоления негативных жизненных ситуаций характеризуются подростки из КГ. Таким образом, окружение является фактором, обуславливающим развитие противоправного, либо нормативного поведения.

Литература

1. Леус Э. В., Соловьев А. Г. Тест СДП (склонность к девиантному поведению). URL: <http://psytests.org/test.html>;
2. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения. М. : Городец, 2016. 392 с.
3. Мицык Т. А. Девиантное поведение подростков как следствие неблагополучного взросления // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2016. № 2. С. 125–139.
4. Методическое руководство. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+» / Н. В. Дворянчиков, В. В. Делибалт, Е. Г. Дозорцева, М. Г. Дебольский, А. В. Дегтярев, Р. В. Чиркина, А. В. Лаврик. М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 198 с.
5. Толмачева В. В., Ильницкая В. А. Девиантное поведение подростков: понятие, признаки, особенности // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2016. № 2. С. 13–18.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧИТЕЛЕЙ И СТАРШЕКЛАССНИКОВ

И. А. Бабанова

*Педагог-психолог МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 63»,
г. Иркутск*

*Если вы будете продолжать
делать все так, как привыкли,
прогресса вам не достичь.
Правило менеджмента*

Педагогическая деятельность относится к профессиям социономического или «человековедческого» типа, по классификации Е. А. Климова, поскольку и субъектом и объектом их деятельности является человек и основной труд учителя состоит в том, чтобы устанавливать и поддерживать взаимодействие с учащимися, родителями, коллегами и партнерами [4, с. 8]. Не требует доказательства тот факт, что в межличностном общении огромное значение имеет эмоциональная составляющая. Большинство учащихся очень чувствительны к эмоциональному настрою учителя, его взаимоотношения с детьми является одним из важнейших условий уровня их учебной мотивации.

Развитие эмоционального интеллекта педагогов является актуальной задачей современного образования. Об этом написано и в профессиональном стандарте педагога, а именно, участие педагога в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивающей безопасность жизни детей, сохранение и укрепление их здоровья, обеспечение эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации» [3, п. 4.5], а также готовность принять всех детей вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей поведения, состояния психического и физического здоровья.

Диагностику и развитие эмоционального интеллекта педагогических работников мы включили в программу развития школы и провели ряд мероприятий. Нужно отметить, что работая в данном направлении очень важно соблюдать этические принципы, ни в коем случае не вызывать обиды, конфронтацию и отвержение отдельных членов коллектива. Поэтому, на первом этапе мы с учителями обсуждали требования профессионального стандарта, содержание софт скиллз и хард скиллз компетенций, предъявляемых к современному профессионалу. Заинтересовав участников мероприятия этой темой, мы предложили пройти тестирование по методике Н. Холла с целью диагностики эмоционального интеллекта, описали изучаемые параметры, их значимость в педагогической деятельности.

Нужно отметить, что данная методика с автоматическим подсчетом результатов широко представлена в интернете, а вот ручная обработка занимает много времени, поэтому подобное тестирование лучше проводить в компьютерном классе по отдельному графику, предварительно согласовав с администрацией. Хотя в этом случае педагоги сразу узнают свой результат, и не многие согласятся показать его школьному психологу, если показатели будут низкими. Поэтому мы считаем, что поступили правильно, проведя фронтальный опрос на бумажных бланках.

Результаты обсуждали на второй день в формате педагогического педсовета по теме: «Повышение роли родительского участия в жизни школы на принципах равноправия и диалога». Согласитесь, что оценка эмоционального интеллекта как нельзя кстати подходит для данной темы. С целью достижения определенного коррекционного эффекта была спланирована и проведена деловая игра с педагогами на тему: «Типы родителей и правила эффективного диалога с ними». Конечно нельзя утверждать, что все педагоги единогласно поддерживали проект, но большинство были заинтересованы.

Методика Н. Холла содержит 30 высказываний, степень согласия с которыми нужно было оценить от минус трех до плюс трех и распределить результаты по пяти шкалам. В опросе приняли участие 42 педагога и 42 старшеклассника (молодежи). Какие же результаты мы получили?

По шкале I. «Эмоциональная осведомленность» высокий результат показали 27 % педагогов и 19 % старшеклассников, средний – 40 %, низкий – 33 % у педагогов; у старшеклассников – 81 % средний, низкого нет. Далее через черту указаны результаты педагогов и старшеклассников. По шкале II. «Управление эмоциями» высокий результат – 10 %/24 %, средний – 13 %/33 %, низкий – 77 %/43 %.

По шкале III. «Самомотивация» высокий результат – 20 %/14 %, средний – 33 %/53 %, низкий – 47 %/33 %.

По шкале IV. «Эмпатия» соответственно – 30 %/33 %, 33 %/57 % и 37 %/10 %.

По шкале V. «Распознавание эмоций других людей» – 27 % /5 %, 43 %/85 %, 30 % /10 %. Обобщенные данные по пяти шкалам: высокий уровень – 10 % и 14 %; средний – 40 % и 76 %; низкий уровень – 50 % и 10 %

Представим данные в таблице и гистограмме.

Таблица

Результаты опроса по методике Н. Холл
«Эмоциональный интеллект педагогов (П) и молодежи (М), в %

Шкалы	I		II		III		IV		V		ИТОГО	
Уровни	П	М	П	М	П	М	П	М	П	М	П	М
Высокий	27	19	10	24	20	14	30	33	27	5	10	14
Средний	40	81	13	33	33	53	33	57	43	85	40	76
низкий	33	0	77	43	47	33	37	10	30	10	50	10
Ранг шкалы	1	1	5	5	4	4	2	2	3	3		

Как видим из таблицы, ранги шкал у молодежи и взрослых совпали полностью. Более благоприятные показатели по шкалам «Эмоциональная осведомленность» и «Эмпатия», менее благоприятные показатели по шкалам – «Управление эмоциями» и «Самомотивация». Можно сделать вывод о том, что работа над собой в психологическом плане не является значимой и востребованной участниками опроса. В публичном поле находится информация о том, как усовершенствовать свое тело, тренировать мышцы, а духовное развитие и эмоциональное совершенствование не является актуальным и значимым. Людям не понятны те плюсы, которые связаны с гармонизацией эмоционального мира. Если представить эмоции в виде воды, то умеющих плавать в этой стихии будет не очень много,

а те, кто тонет, они это даже не понимают, поэтому периодически разгораются конфликты, взаимные претензии и другие раздражающие факторы, обнажающие агрессивные эмоции обеих сторон.

На рис. 1 наглядно представлены нормальные уровни развития эмоционального интеллекта у педагогов (П) и молодежи (М).

На рис. 2 наглядно представлены низкие уровни развития эмоционального интеллекта у педагогов (П) и молодежи (М).

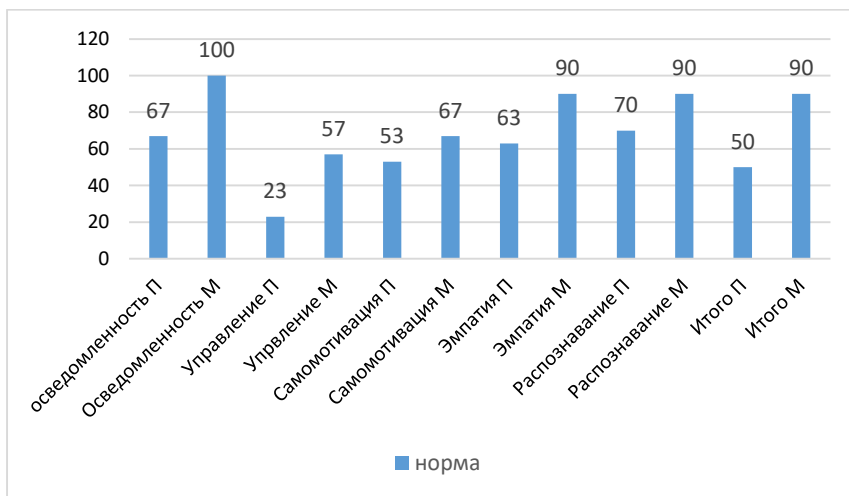


Рис. 1. Гистограмма уровней развития эмоционального интеллекта у педагогов (П) и молодежи (М)

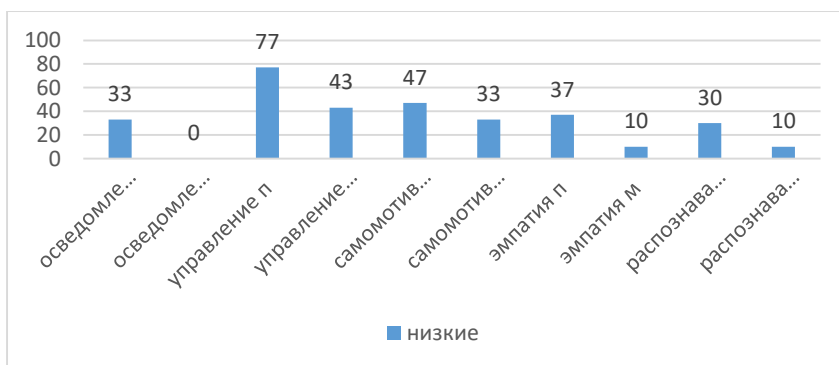


Рис. 2. Гистограмма низких показателей развития эмоционального интеллекта у педагогов (П) и молодежи (М)

С помощью гистограмм сравним показатели разных категорий участников экспериментального исследования. Молодежь показывает более высокие результаты, возможно потому, что они реже сталкиваются с проблемой эмоционального противостояния и необходимости воздействовать на поступки других через их эмоции, а также подавление своих эмоций, выработку «устойчивого, волевого» характера. Значительную разницу в показателях можно объяснить следующими факторами. Первое, старшеклассники изучают спецкурс по психологии и на занятиях обсуждаются вопросы эмоционального интеллекта, участвуют в сюжетных играх, обсуждают актуальные эмоциональные состояния и в целом знакомы с данной темой. Для педагогов, наоборот, тема эмоций является важной, но до некоторой степени не изученной и они хотели бы больше узнать об этом, поэтому снижали оценки своих компетенций по отдельным вопросам.

Во-вторых, имеет значение эмоциональное выгорание педагогов, про которое много пишут, но данный тест скорее свидетельствует о дефиците знаний в области эмоций и отсутствии системы по совершенствованию эмоционального интеллекта. В третьих, как показал наш опыт, тест Н. Холла, является ярким индикатором, высвечивающим проблему эмоционального состояния человека, в т. ч. школьных учителей. Естественно, что вторым этапом нашего эксперимента будет просветительская и коррекционная деятельность, направленная на повышение данных показателей. Планируя тренинги и упражнения для педагогов мы обратили внимание на книги Джилла Хэссона и разработки Шабанова С. И Алешиной А. В своей книге «Развитие эмоционального интеллекта: подсказки, советы, техники» Джилл Хэссон пишет, что «эмоциональный интеллект – это не только понимание трудных ситуаций и эмоций, управление ими. Он также помогает создавать хорошие эмоции, обеспечивающие позитивный настрой, доверие, поддержку, мотивацию и вдохновение [5, с. 15].

Все педагоги и старшеклассники были ознакомлены с рядом упражнений на развитие навыков управления своими эмоциями, которые широко известны психологам и подробно описаны С. Шабановым и В. Алешиной [6]. Например, «Дыхание»: Выработайте у себя привычку: если вы осознали эмоцию, и она вам не нравится и мешает, сразу начинайте обращать внимание на свое дыхание и начинать дышать чуть медленнее, обращая внимание на выдох. «Телесные методы»: Выберите телесный метод управления эмоциями, который можно использовать практически в любых ситуациях. Например, незаметно сжать-разжать кулаки. Привстать несколько раз на цыпочки. Встать, немного пройтись и снова сесть. Тренируйтесь использовать его хотя бы раз в час. «Проблемы»: Напи-

шите список актуальных для вас сейчас проблем. Вспомните максимальное количество проблем (обратите внимание: сначала могут возникнуть некоторые трудности, а затем процесс пойдет – проблемы мы искать умеем). Теперь переформулируйте эти проблемы в цели. Следите за тем, чтобы формулировать цели позитивно, т. е. не используя частицу «не», а также слова «бросить», «прекратить», «перестать». Сформулируйте цели максимально конкретно, обязательно определите срок, к которому вы планируете их достичь.

Обратите внимание, как изменилось ваше эмоциональное состояние по сравнению с тем, когда вы начинали. «Ресурсное состояние»:

1. Упражнение лучше выполнять стоя. Вспомните какую-либо ситуацию, жизненный момент, когда вы находились в ресурсном состоянии. Воссоздайте эту ситуацию, вспомните ее в мельчайших подробностях: ресурсное состояние снова появится. Погрузитесь в свои ощущения, представьте себя в этом состоянии.

2. Создайте портрет этого состояния с помощью следующих вопросов: Где точно в вашем теле «это» находится? Какой формы это ощущение? Каких размеров это ощущение? Какого цвета? Какие образы и/или слова приходят из прошлого? Имеет ли «это» температуру? Какое «это» на ощупь? Какая у этого ощущения граница? Двигается ли «это»? На какой материал это похоже: дерево, металл, воздух, вода, вата? Можно ли это сдвинуть с места?

Подводя итоги можно сказать, что для успешного выполнения профессиональных задач школьный учитель вынужден прибегать к использованию своих личностных ресурсов. Среди которых эмоциональный интеллект имеет важное значение. Осознанно работая над его усовершенствованием педагоги повышают свои внутренние и профессиональные ресурсы. У них появляется возможность не допускать профессионального выгорания, более комфортно себя чувствовать в разных ситуациях общения, включая конфликтные и т. п. Продолжая работать над данной темой, планирую вовлекать как можно больше учителей в индивидуальные и групповые занятия по развитию эмоционального интеллекта. Обучая других, мы сами глубже постигаем предмет изучения. Как говорил японский поэт Сеши-сан: «Очень тонкие сферы не поддаются измерениям, а в них самое интересное, не секрет что здоровье зависит от психического здоровья и равновесия, нарушить его можно словом, взглядом, социальной лестницей, несправедливостью мира, или семейными неурядицами» (<https://citaty.info/character/seshi-san>). Автор статьи надеется, что развитие эмоционального интеллекта поможет сохранять гармонию в самых сложных жизненных ситуациях.

Литература

1. Андреева И. Эмоциональный интеллект. URL: <https://andreeva.by/metodika-ocenki-emocionalnogo-intellekta-oprosnik-eq-n-xolla.html>
2. Бреус Ю. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс профессионального становления представителей социомических профессий. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33686923.pdf> (07.04.2022г.)
3. Профессиональный стандарт педагога. URL: https://kapotnya.mskobr.ru/files/professional_nyj_standart_pedagoga.pdf
4. Третьякова В. С. Социомические профессии в парадигме социопсихологических требований к субъекту профессиональной деятельности. URL: elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/23738/1/apo_2018_14_039.pdf
5. Хэссон Д. Развитие эмоционального интеллекта: подсказки, советы, техники. URL: <https://www.litres.ru/dzhill-hesson/razvitie-emocionalnogo-intellekta-podskazki-sovety-tehniki/chitat-onlayn/>
6. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика : упражнения для развития эмоционального интеллекта. URL: <https://eqspb.ru/emocionalnyy-intellekt/razvitie-emocionalnogo-intellekta/uprazhneniya-dlya-razvitiya-emocionalnogo-intellekta/>

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

З. Н. Байтуманова

Старший преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова», г. Элиста, Республика Калмыкия.

В. В. Доктаева

Магистрант направления «Психолого-педагогическое образование» ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова», г. Элиста, Республика Калмыкия.

Система школьного образования предполагает обращение к личностному росту учащихся, учет их индивидуальных особенностей, чему в немалой степени способствует формирование их критического мышления. Данный вид мышления активно развивается, если применять специальную технологию развития критического мышления, которая способствует формированию коммуникативной культуры, поскольку учащийся, общаясь с другими, чувствует свое единение, понимает ценность и значимость своей работы. При этом происходит повышение мотивации учения, аргументации своего мнения становится осознанной и обдуманной, что в немалой степени способствует повышению самооценки [3, с. 77]. Развитое критическое мышление присуще «человеку думающему», что

предполагает умение работать с информацией, наличие критической позиции по отношению к себе и окружающим, осознанное сотрудничество с другими людьми.

Одной из эффективных технологий, направленных на развитие навыков работы с текстовой информацией, является технология развития критического мышления (ТРКМ). Поскольку данная технология связана с чтением и работой с текстом, ее можно регулярно применять на уроках литературного чтения. Данная технология состоит из специально подобранных приемов и стратегий, направленных на обеспечение самостоятельной и сознательной деятельности учащихся, позволяющих выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы оптимально достичь поставленных учебных целей [1].

Технология развития критического мышления первоначально появилась в российском образовательном пространстве под названием «Чтение и письмо для развития критического мышления» в 1997 г. Ее создатели, американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стил, предложили многообразие активных методов и стратегий, позволяющих педагогу с учетом конкретных целей урока в процессе развития критического мышления гибко выстраивать учебный процесс [6, с. 47].

Данная технология выгодно отличается от других педагогических подходов и технологий тем, что весь процесс обучения предполагает открытость. Использование различных технологий и подходов, таких как игровые технологии, дискуссии, элементы рефлексивного письма, отражает возможности современных методических приемов и разработок. Технология развития критического мышления включает достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Она позволяет школьнику освоить такие умения как: постановка вопросов, работа с информацией, определение и решение проблем, работа в группе [2, с. 186].

Обычно данная технология предполагает осуществление трех обязательных стадий: вызов, осмысление информации и рефлексия. Для каждой стадии определен набор приемов и техник, поскольку каждая стадия имеет свои только ей присущие цели и задачи. В целях развития самостоятельности, коммуникабельности, креативности учитель побуждает учеников самим формулировать цели и задачи урока, разрешать проблемные ситуации, постоянно возникающие в реальной жизни [9]. Дополнительно, ряд учителей-практиков рекомендуют проводить на таких уроках разминку для создания благоприятного психологического климата на уроке и целеполагание.

Стадия вызова направлена на то, чтобы учащиеся подумали над темой, которую начинают изучать, научились задавать вопросы. Такие при-

емы развития критического мышления как собери предложение, нестандартный вход в урок, кластер, необъявленная тема, ассоциативный ряд, термины, отсроченная отгадка, корзина идей и многое другое, позволяют актуализировать памяти школьников имеющиеся знания. Например, уроке литературного чтения можно использовать прием «Прогнозирование по иллюстрации», когда перед чтением произведения, учащиеся рассматривают иллюстрации в учебнике и высказывают свои предположения по наводящим вопросам учителя. Учитель игровым способом получает возможность оценить то, что дети уже знают (включая их ошибочные образы или идеи); поставить адекватные цели обучения; заинтересовать школьников новой темой, подготовить основу для понимания детьми новых идей [7].

На стадии осмысления учащиеся с помощью учителя ставят проблемные вопросы, происходит поиск и осмысление информации, отвечающей на эти вопросы, формулируют новые вопросы и снова пытаются на них ответить. На этой стадии применяются такие приемы как логические цепочки, до-после, включенное наблюдение, проблемная ситуация, лови ошибку, диаграмма Венна, ситуационные задачи, морфологический ящик и другие. Например, материалом для использования приема «Чтение с остановками» служит повествовательный текст, который учащиеся читают по частям, а в момент остановок обсуждают содержание, отвечают на вопросы и высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета. Сравнивают свои версии с оригиналом, выделяют важные для понимания слова и выражения, дают им толкование. Осмысление предполагает активное применение таких мыслительных действий как сравнение и пересмотр ожиданий у учащихся, формирование новых знаний, выявление основных тезисов, формулирование выводов и обобщений по изучаемому материалу; совмещение личного опыта учащихся с содержанием урока.

На стадии рефлексии ученики обдумывают то, о чем узнали, находят в новых знаниях личностный смысл, потенциал для изменений и возможности для применения полученных знаний. Приемы развития критического мышления, позволяющие отрефлексировать новые знания: ромашка блума, синквейн, попс-формула, остров, дерево знаний, лестница успеха и многое другое. Например, при применении приема «Перепутанные логические цепочки» на уроках литературного чтения учащимся предлагается построить события, цитаты, отрывки из текста, ключевые слова в логической последовательности. Цель данного этапа: обобщить основные идеи; интерпретировать определенные идеи; обменяться мнениями; выявить личное отношение; апробировать эти идеи; оценить, как идет процесс обучения; задать дополнительные вопросы [5].

А. И. Павлова отмечает следующие общие черты уроков с применением технологии развития критического мышления: 1) учителя и ученики распределяют между собой ответственность за психологический климат на занятии; 2) учителя моделируют процесс мышления и поддерживают учеников, когда они рассказывают про свои стратегии мышления; 3) существует атмосфера поиска и открытости; 4) учащимся оказывается поддержка, но такая и только в том объеме, в котором они действительно нуждаются [8].

Применение данной технологии на уроках литературного чтения позволяет развивать такие умения, как прислушиваться к мнению других участников образовательного процесса, высказывать свою точку зрения, работать в коллективе. Способности, которые развиваются с помощью технологии критического мышления, позволяют школьникам не только глубоко изучать учебный материал, но и на основе сформированных компетенций продуцировать собственное мнение. Ценность применения данной технологии заключается в том, что ученик самостоятельно перерабатывает большой объем информационного материала, ставит вопросы, отвечает на них, опровергает, если считает не совсем убедительными, ищет аргументы, выстраивает свою точку зрения, которая иногда может быть и неправильной [4].

Таким образом, систематическое применение технологии критического мышления на уроках литературного чтения может стать одним из механизмов реализации системно-деятельностного подхода в обучении, поскольку ее трехстадийная структура обеспечивает формирование когнитивных, коммуникативных и рефлексивных умений.

Литература

1. Библер В. С. Мышление как творчество: введение в логику мысленного диалога. М. : Медиа, 2012. 199 с.
2. Загашев И. О., Заир-Бек, С. И. Критическое мышление: технология развития. СПб. : Альянс «Дельта», 2003. 284 с.
3. Зайкин М. И., Колосова В. А. Провоцирующие задачи как средство развития критичности мышления школьников // Начальная школа. 2002. № 9. С. 73–77.
4. Корнилова В. Ф. Развитие критического мышления третьеклассников на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2017. № 8. С. 93–99.
5. Линдсей Г., Томпсон Р. Ф., Халл К. С. Халл Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по психологии: психология мышления / сост. Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : АСТ, 2008. С. 111–114.
6. Мереди К. С., Стил Дж., Темпл Ч. Критическое мышление: углубленная методика. Пос. IV / подгот. в рамках проекта «Чтение и письмо для Критического мышления». М. : Изд-во «ИОО», 1997. 55 с.
7. Муштавинская И. В. Технология критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. СПб. : КАРО, 2009. 209 с.
8. Павлова А. И. О технологии развития критического мышления учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2017. № 8. С. 11–15.
9. Столбунова С. В. Развитие критического мышления. Апробация технологии // Русский язык. 2003. 16 июля. С. 2–6.

ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, НЕГАТИВНО ВЛИЯЮЩИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Э. Х. Башлай

*Научный сотрудник лаборатории воспитания и профилактики
асоциального поведения ГАОУ ДПО «Институт развития образования
Республики Татарстан», г. Казань*

Школьная жизнь ребенка дает достаточно поводов для того, чтобы испытывать состояние стресса, беспокойства и напряжения. Стрессовые факторы образовательной среды являются источником множественных нарушений в личностном и эмоциональном развитии детей и подростков, влияют на учебную мотивацию и процесс социализации. Уровень психологической безопасности образовательной среды оказывает влияние на показатели субъективного благополучия школьников, а именно на потребность в творческой самореализации, состояние напряженности, самооценку, активность, способность к рефлексии, познавательную мотивацию [2, с. 4]

Проектирование и моделирование образовательного пространства, обладающего высоким уровнем психологической безопасности для его субъектов, будет способствовать снижению рисков, препятствующих позитивному психическому и социальному развитию личности [3, с. 12]

Понятие «устойчивость личности», как целостного качества было впервые рассмотрено исследователями Джеани и Джеком Блок. Под личной устойчивостью исследователи рассматривали набор отдельных качеств личности, которые отражали твердость, изобретательность, гибкость личности, адаптивность к изменяющейся среде. Методика диагностики личностной устойчивости, разработанная учеными, включала такие шкалы, как «вовлеченность в социальные процессы, но неподчинение среде», «мобилизация всех сил под воздействием стресса» [1, с. 163].

Исследования устойчивости активно продолжались в рамках понятия «психологическая устойчивость» (Л. Кампфер, 1999, Я. Терке, Дж. Беккер, 2009), под которой рассматривается способность человека сохранять физическое и психологическое здоровье под воздействием неблагоприятной среды. «Психологическая устойчивость» многокомпонентный конструкт и включает в себя физическую, личностную и социальную составляющие. К внутренним факторам, обеспечивающим психологическую устойчивость личности, относятся эмоциональный, когнитивный, поведенческий и физический компонент. К внешним факторам от-

носятся: социальная среда и непосредственное окружение личности, характер стрессовых ситуаций, межличностные отношения индивида. Все эти факторы необходимо рассматривать для того, чтобы объективно определить уровень психологической устойчивости личности [1, с. 163].

Среди педагогов общеобразовательных организаций было проведено социально – психологическое исследование, в котором приняло участие 67 педагогов, одновременно являющихся классными руководителями. Для проведения исследования была разработана социально – психологическая анкета «Кризисные, стрессовые, психотравмирующие ситуации, негативно влияющие на психологическую устойчивость подростков в условиях образовательной деятельности». Цель исследования заключалась в определении основных факторов отрицательно влияющих на формирование психологической устойчивости несовершеннолетних в условиях образовательной деятельности. Результаты опроса представлены в табл. 1.

Результаты исследования говорят о том, что наиболее психологически травмирующими, стрессовыми факторами, отрицательно влияющими на психологическую устойчивость подростков, с точки зрения педагогов и их опыта работы являются:

- отвержение сверстниками, отсутствие друзей в школе и значимой детской группы;
- отсутствие возможности подросткам своевременно получать психологическую помощь в условиях образовательной организации;
- страх негативного оценивания себя как личности и как ученика;
- частые конфликты между сверстниками, сопровождающиеся угрозами, насмешками, унижением и оскорблением личности, травля, буллинг.

В процессе проведения данного исследования было выявлено, что педагоги не рассматривают ситуацию публичного унижения и критики (в присутствии одноклассников) ребенка подросткового возраста как стрессовую. Тогда как, известно, что в подростковом возрасте школьники болезненно и «остро» воспринимают публичную критику, замечания, которые касаются внешности, уровня развития интеллекта, семьи или качеств личности. Педагоги, участвующие в опросе не рассматривают конфликтные ситуации со школьниками как негативные факторы, влияющие на формирование психологической устойчивости подростков. Возможно, играет роль позиция доминирования и признание главенствующей роли учителя в образовательной среде, что мешает педагогам выстраивать взаимоотношения с учениками на основе доверия, уважения, эмпатии.

Таблица 1

Основные факторы, отрицательно влияющие на формирование психологической устойчивости несовершеннолетних в условиях образовательной деятельности: результаты опроса.

Факторы, отрицательно влияющие на психологическую устойчивость подростков в условиях образовательной деятельности	Вариант ответа»		
	«Да»	«Нет»	«Затрудняюсь ответить»
Частые конфликты между сверстниками, сопровождающиеся угрозами, насмешками, унижением и оскорблением личности, травля, буллинг	57	6	4
Конфликтные ситуации с педагогами, подросток постоянно сталкивается с унижением своей личности	13	28	26
Отсутствие возможности (условий) для самореализации в системе дополнительного образования	19	7	41
Ситуации, связанные с постоянным ощущением дефицита времени	13	23	31
Отвержение сверстниками, отсутствие друзей в школе и значимой детской группы	62	3	2
Ситуации, способствующие снижению самооценки подростка и формирования отрицательного «Я-образа»	17	32	18
Отсутствие возможности формировать свое отношение к будущему, страх перед неопределенностью, тревожность перед будущим, негативный прогноз педагога в отношении будущего ребенка	21	19	27
Экзамены, контрольные, самостоятельные и проверочные работы	39	12	16
Ситуации несправедливого оценивания знаний школьника (с позиции самого ученика)	23	41	3
Ситуации, когда педагог публично, в присутствии одноклассников критикует личность подростка, указывает на уровень интеллектуального, личностного и физического развития	22	17	28
Школьная неуспеваемость в любых вариантах	43	10	14
Отсутствие возможности своевременно получать психологическую помощь в условиях образовательной организации	61	2	4
Ситуации, при которых подросток является свидетелем буллинга	37	25	5
Страх негативного оценивания себя как личности и как ученика	59	6	2

Данные анкеты говорят о том, что педагоги, принимающие участие в опросе недооценивают некоторые объективные факторы школьной среды, которые в реальности являются кризисными и стрессовыми.

Например, косвенное участие в буллинге в качестве свидетеля формирует у подростков страх перед лицом насилия и тревожность по поводу того, что ребенок может в любой момент столкнуться с травлей и насилием в отношении себя. Отсутствие вмешательства со стороны взрослых в ситуации буллинга приводит к формированию чувства незащищенности перед лицом агрессии и травли. Одновременно было проведено социально – психологическое исследование, направленное на определение педагогами основных качеств, навыков и умений подростков, способствующих благоприятному развитию психологической устойчивости в условиях образовательной деятельности.

Для исследования использовалась авторская социально-психологическая анкета «Навыки, качества и умения подростка, способствующие развитию психологической устойчивости в условиях образовательной деятельности» представленная в табл. 2.

Таблица 2

Навыки, качества и умения подростка, способствующие развитию психологической устойчивости в условиях образовательной деятельности

Качества личности, умения и навыки подростка	Вариант ответа		
	«Да»	«Нет»	«Затрудняюсь ответить»
Высокая самооценка	3	10	54
Уверенность в себе	67		
Позитивный образ себя	63	4	
Способность строить реалистичные планы	17	39	11
Развитая рефлексия	13	34	20
Оптимизм	61	2	4
Коммуникабельность	65		2
Креативности и гибкость ума	33	15	19
Способность принимать рациональные и конструктивные решения	59		8
Умение сотрудничать и быть частью коллектива	67		
Наличие своей точки зрения, своих убеждений, своего мнения, независимости суждений	61	2	4
Навыки саморегуляции	23	19	25
Высокий уровень самомотивации	17	36	53
Навыки конструктивного поведения в конфликте	52	3	12
Адекватный уровень притязаний в образовательной деятельности	18	4	45
Способность к анализу и осмысления своих поступков, извлекать опыт	49	7	11
Умение относиться к неудачам как опыту	14	27	41
Высокий уровень самостоятельности и автономности	35	17	52
Умение обращаться за помощью и принимать ее	11	23	33

Как показывают данные анкеты, с точки зрения педагогов психологическую устойчивость подростков обеспечивают такие личностные характеристики, как:

- умение сотрудничать и быть частью коллектива;
- оптимизм;
- коммуникабельность;
- наличие своей точки зрения, своих убеждений, своего мнения, независимости суждений;
- позитивный образ себя;
- навыки конструктивного поведения в конфликте.

Однако в различных исследованиях большое значение придается саморегуляции и развитию рефлексии.

Низкие показатели выбора такой шкалы, как «Умение обращаться за помощью и принимать ее» позволяют сделать вывод о том, что педагоги, участвующие в опросе не уделяют внимание обучению подростков навыку обращения за помощью. В современном мире, когда подросток живет в условиях многочисленных рисков и угроз, важно научить детей обращаться за помощью к близкому окружению, а не искать ее в социальных сетях у незнакомых и мнимых друзей.

Литература

1. Ефимова Е. М. Проблема устойчивости личности в исследованиях зарубежных ученых // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. 2015. № 4. С. 161–170.
2. Создание психологически комфортной, безопасной среды в образовательной организации: метод. Рекомендации / авт.-сост. Башлай Э. Х. Казань : ИРО РТ, 2020. 118 с.
3. Хусайнова С. В. Технология обеспечения психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности : учеб.-метод. пособие для педагогов-психологов образоват. орг. Казань : Данис : Ин-т педагогики, психологии и соц. проблем, 2017. 74 с.

СЛОЖНОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Е. Ю. Безлепкина

*Педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»,
Иркутская область, г. Братск*

В современных условиях, когда в большинстве школ внедряется разного рода инновационная деятельность (новые программы развития и обучения, проводятся образовательные эксперименты и пр.), проблема адаптации встает еще более остро, ведь школьникам приходится адаптироваться к весьма динамичным переменам внутри образовательной среды. Фактически процесс адаптации в современных школах протекает не только в кризисные периоды обучения (1, 5, 10–11 классы), но и растянут на весь период обучения ребенка. Взаимодействие школьника и образовательной среды, требует от ребенка напряженного применения всех его ресурсов. Потому в вопросе адаптации ребенка к школе важно рассматривать процесс адаптации и адаптационные способности школьника на разных уровнях – психологическом, физиологическом, социальном.

Ребенок учится и проживает в школе целую жизнь: одиннадцать лет, в течение которых происходит усиленный рост, целостное развитие всего человека – биологическое, психологическое, социальное. В этот период ребенок наиболее восприимчив к воздействию экологических, биологических, физических и психосоциальных факторов окружающей среды.

Школа буквально с первого дня ставит перед детьми целый ряд задач, которые требуют от него мобилизации интеллектуальных и физических сил. Это напряжение провоцирует внутренние сомнения, напряжение и, будучи довольно продолжительным, может привести к дезадаптации: ребенок становится рассеянным, невнимательным и безразличным по отношению к учебе, устает и просто не желает идти в школу.

Отсюда следует, что вопрос школьной адаптации рассматривается как наиболее серьезная социальная проблема современных школьников. Школьная адаптация – понятие многомерное и многофакторное, включающее в себя психическую, социальную и физиологическую адаптацию.

Школьная адаптация может рассматриваться как краткосрочный процесс (когда ребенок поступает в первый класс, когда переходит в среднюю или старшую школу), и как долгосрочный процесс, протекающий в течение всего времени обучения ребенка в школе. Школьная дезадаптация – это нарушение процесса взаимодействия ученика (субъекта) с совокупностью окружающих факторов (объектом), которая приводит к нару-

шению состояния субъекта. Самый яркий индикатор дезадаптации – показатели психического здоровья ребенка, представленных в «малой» психиатрии (речь идет о проблемах пограничных нервно-психических расстройств). На психическое здоровье ребенка, безусловно, влияют вредные привычки родителей, хронические заболевания, осложнения в протекании беременности и родов, воспитание и социальное окружение.

Школьная дезадаптация выражается в нарушениях успеваемости, проблемах в поведении и межличностном взаимодействии. Исследования М. В. Сапоровской [5] продемонстрировали, что специальная подготовка детей к школе способствует более успешной адаптации ребенка к обучению. Адаптация к школе – это целый процесс привыкания ребенка к систематической учебе в школе и новым правилам жизни. Дети по-разному переживают этот этап. Для того чтобы приспособиться к школе, потребуются силы, время и поддержка родителей.

На процесс адаптации влияют многие факторы: специфика учебного заведения, особенности темперамента и характера ребенка, уровень подготовки к школе, степень нагрузки учебного процесса и пр. С первых дней первоклассник попадает под воздействие таких факторов, как: личность учителя, новый коллектив сверстников, новый распорядок дня, сдерживание двигательной активности, целый ряд новых обязанностей.

Необходимо также помнить, что старт школьного обучения по срокам обычно совпадает с кризисом семи лет – вступлением в младший школьный возраст, когда на фоне смены мировоззрения и ведущего типа деятельности, происходит потеря детской непосредственности и появляются возрастные новообразования [3].

По сравнению с детским садом школьные будни кажутся скучными и непонятными: 1) для чего спокойно сидеть целый урок? 2) почему запрещают бегать по коридорам, играть, шуметь? 3) зачем вообще учиться?

Следовать школьным правилам не так-то просто, поскольку семилетке еще трудно владеть эмоциями и контролировать свои желания. Эти противоречия и провоцируют адаптационный кризис, который может проявляться по-разному: проблемы успеваемости, нежелания что-либо делать, негативизм, демонстративное поведение, лень. С детьми, у которых выявлена дезадаптация, необходима более внимательная работа совместно с психологом.

Когда можно сказать о том, что адаптация ребенка к школе прошла успешно? В первую очередь это проявится в том, что первоклассник с радостью посещает школу, делает домашние задания, легко рассказывает о том, что происходит в школе, постепенно стал усваивать программу обучения в полном объеме, меньше и меньше устает. Если этого нет, родители должны обратить внимание на то, что ребенку нужна помощь.

Психологу образовательного учреждения важно это знать: простые проясняющие вопросы родителю о том, как ведет себя первоклассник, помогут быстро провести предварительную диагностику адаптации школьника, успокоить родителей, если ребенок с удовольствием ходит в школу, и дать правильные рекомендации в случае, если на лицо признаки дезадаптации [4].

В этих случаях можно обсудить с родителями (или другими близкими ребенка, обращающимся по вопросам адаптации первоклассника) возможности больше хвалить своего ребенка, поддерживать его. Замечать даже маленькие и, казалось бы, незначительные успехи: это придаст ребенку уверенность в себе.

Еще одна важная рекомендация, которую применяет психолог – предложить родителю обсудить с педагогом, как ребенок ведет себя на уроках и переменах, помочь учителю найти нужный подход (можно рассказать о своем ребенке подробнее о составе семьи, о темпераменте и характере, об интересах ребенка, о том, что может вызвать у него болезненную реакцию, а что может явиться стимулом для успешной учебы). При необходимости можно даже договориться о том, чтобы посетить какой-то урок и остаться на перемену, чтобы увидеть, как ведет себя ребенок в школе.

По сути школьную адаптацию следует понимать как сложное явление, систему активных процессов, определяющих адаптационные взаимодействия ребенка и образовательной среды в зависимости от индивидуальных особенностей личности [1].

Родителям очень важно донести главную мысль о том, что успешная адаптация ребенка к школе обусловит его успеваемость в течение долгих лет обучения, а также создаст психологически комфортную обстановку.

Литература

1. Адаптация детей к школе как психологическая проблема // Вестник Университета Российской академии образования. 2007.
2. Григорьева М. В. Основные концептуальные положения исследования школьной адаптации // Вектор науки. 2011. № 2(5).
3. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник. М. : Высшее образование : МГППУ, 2009. 460 с.
4. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. М. : Просвещение, 1991. С. 191–192.
5. Сапоровская М. В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников : дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2005. 185 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ВТОРУЮ СТУПЕНЬ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Е. В. Варламова

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Четвертый год обучения в младших классах завершает первый этап школьной жизни ребенка. Четвероклассники – это выпускники начальной школы. Именно этот факт во многом определяет те акценты, которые расставляют взрослые во взаимодействии с детьми данного возраста. В средней школе коренным образом меняются условия обучения: дети переходят от одного основного учителя к системе классный руководитель – учителя-предметники; и одной из наиболее часто встречающихся проблем на этом этапе является адаптация к новым организационным условиям, новым требованиям, к новым учителям, что сопровождается часто конфликтами, взаимным недовольством учителей и учеников друг другом, влечет за собой стойкое эмоциональное неблагополучие детей, негативно влияющее на все аспекты развития ребенка.

При этом необходимо отметить, что в педагогике и педагогической психологии очень много говорится о готовности к обучению первоклассников. Разработаны специальные тесты, позволяющие эту готовность диагностировать. Это обосновано, потому что начало школьного обучения – серьезный момент в жизни любого человека и важно, чтобы этот шаг он совершил во всеоружии, поскольку от уровня сформированности готовности к школьному обучению зависит весь процесс учения. Но ведь в жизни каждого ученика бывает и другой важный момент – переход к обучению в средней школе – в 5-м классе. И не каждый ребенок с легкостью переходит на эту качественно новую ступень обучения, но в науке этой проблеме уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания.

По каким же показателям можно судить, насколько ребенок готов к учебе в 5-м классе?

Психологи выделяют следующие критерии готовности к обучению в средней школе:

Если младший школьный возраст – период начального знакомства с учебной деятельностью, овладения ее основными компонентами, то средний школьный возраст – это период овладения самостоятельными фор-

мами работы, время развития интеллектуальной, познавательной активности учеников, стимулируемой соответствующей учебно-познавательной мотивацией [1].

Уже с начала обучения в средней школе расширяется само понятие «учение». Теперь оно не ограничивается рамками учебной программы, а часто выходит за ее пределы, может в большей степени осуществляться самостоятельно. Отсюда и разочарование в учебе, нежелание учиться, отрицательное отношение к школе в целом, так характерное для пятиклассников.

За время учебы в начальной школе у детей должны возникнуть так называемые новообразования (то, чего у детей до этого еще не было). К этим новообразованиям относятся произвольность, рефлексия и понятийное мышление. Рефлексия – это осознание себя и своих действий. Рефлексия меняет взгляд ребенка на окружающий мир, заставляет не верить на слово тому, что говорят другие, а вырабатывать свой собственный взгляд, собственное мнение. В результате у детей постепенно формируется личное отношение к учению. Произвольность – способность детей регулировать свою деятельность – также прежде всего касается учебы и распространяется на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности.

Учащиеся 5-х классов должны быть готовы к установлению других, более «взрослых» взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

Что касается отношений со сверстниками, то нужно отметить, что в этот период общение с ними начинает определять многие стороны личностного развития ребенка.

В этом возрасте появляются притязания ребенка на определенное положение в системе деловых и личных взаимоотношений в классе, формируется достаточно устойчивый статус ученика. На эмоциональное самочувствие ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебной деятельности и взаимоотношения с учителями.

Все эти аспекты отражаются, прежде всего, на эмоциональной сфере ребенка, в частности на его эмоциональном самочувствии и в частности на его школьной мотивации, ее «эмоциональной окрашенности» [2].

В связи с этим было проведено исследование эмоционального самочувствия обучающихся пятых классов с помощью методики С. В. Левченко «Чувства в школе».

Результаты, полученные по опроснику, показали следующее.

Все положительные чувства, переживаемые пятиклассниками, превышают 81%-ный барьер, а отрицательные – менее 19 %, что свидетельствует о том, что в 5-х классах преобладают положительные чувства в

школе и в целом у большинства обучающихся процесс адаптации успешно реализуется.

Результаты по определению уровня тревожности в период адаптации следующие:

- с высоким уровнем тревожности 12 % учащихся;
- с повышенным уровнем тревожности 6 % учащихся;
- со средним уровнем тревожности в период адаптации 63 % учащихся;
- с низким уровнем тревожности 19 % учащихся.

Таким образом, подтверждается, что большинство учащихся не испытывают хронической тревожности в школе и успешно реализуют учебную деятельность.

Школьная мотивация играет большую роль в адаптации учащихся. Результаты диагностики уровня школьной мотивации следующие: у 38 % учащихся 5-х классов сформировано отношение к себе как к школьнику, высокая учебная активность; у 50 % учащихся отношение к себе как к школьнику практически сформировано, т. е. имеют средний уровень мотивации; у 6 % учащихся положительное отношение к школе но школа привлекает с внеучебной стороны.

Только 6 % учащихся класса имеют низкий уровень мотивации отношение к себе как к школьнику не сформировано.

Из вышеприведенных данных можно сделать **выводы**: у 62 % учащихся адаптация проходит без особых проблем к новым условиям обучения, у 26 % учащихся – средний уровень адаптации, у 12 % учащихся – низкий уровень адаптации. При этом низкий уровень адаптации сопровождается низкими баллами эмоционального самочувствия. Для учащихся с низким уровнем эмоционального самочувствия необходима оперативная помощь психолога.

Литература

1. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 22–26.
2. Пырьев Е. А. Эмоции в системе психического отражения и мотивации поведения человека // Вестник ОГУ. 2012. № 2. С. 232–236.

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С УРОВНЕМ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

М. О. Галаутдинова

*Педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2»,
Иркутская область, г. Усолье-Сибирское.*

С появлением третьего поколения ФГОС в 2021 г. появилось понятие функциональной грамотности. Леонтьев А. А. описывает признак наличия функциональной грамотности у человека как способность использовать все непрерывно приобретаемые знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений [2, с. 35].

Для успешного обучения в рамках реализации ФГОС нового поколения подросткам необходимо уметь планировать, моделировать, программировать, оценивать результаты, а также иметь такие качества как гибкость и самостоятельность. Все перечисленные психологические особенности являются основными компонентами осознанной саморегуляции.

Саморегуляция – это единый процесс, обеспечивающий мобилизацию и интеграцию психологических особенностей человека для достижения целей деятельности и поведения. Процесс саморегуляции способствует выработке упорядоченного поведения, на его основе развивается способность управлять собой согласно плану достижения намеченной цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными или учебными задачами [3, с. 20]. При этом возникает вопрос о соотношении стиля саморегуляции как проекции функциональной грамотности обучающегося и его академической успеваемости, так как эти переменные должны представлять собой некое целостное психологическое новообразование в структуре личности школьника: функциональная грамотность должна обеспечить более эффективное решение учебных задач и более высокие показатели академической успеваемости. Однако в современной психолого-педагогической науке этот вопрос недостаточно исследован. В связи с этим возникает необходимость изучения вопроса взаимосвязи саморегуляции, которая является одной из важных компетенций личностного становления в подростковом возрасте, и академической успеваемости. В течение 2022 г. нами было проведено соответствующее исследование.

Цель исследования – эмпирическое обоснование взаимосвязи саморегуляции подростков с их академической успеваемостью в школе.

Объект исследования – саморегуляция подростков, предмет исследования – взаимосвязь саморегуляции с академической успеваемостью подростков в школе.

Для достижения цели исследования были поставлены задачи:

- изучить научную и методическую литературу по проблеме саморегуляции;
- изучить требования федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения для уровня основного общего образования;
- провести диагностику общего уровня саморегуляции группы подростков;
- исследовать документацию образовательной организации по академической успеваемости учащихся данной выборки;
- проанализировать полученные данные и установить взаимосвязь общего уровня саморегуляции и академической успеваемости подростков.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 2 г. Усолья-Сибирского. При подготовке к исследованию была выбрана группа подростков для участия в данном исследовании, согласованы сроки проведения исследования с администрацией образовательного учреждения. Для исследования были выбраны 82 учащихся шестых классов, осваивающие основную образовательную программу основного общего образования.

Для изучения общего уровня саморегуляции данной группы учащихся была выбрана диагностическая методика «Стиль саморегуляции поведения детей – 10–16 лет – Моросанова В. И.» (СППД1-М). Цель проведения данной диагностики – выявить показатели общего уровня осознанной саморегуляции.

Каждая шкала методики позволяет оценить одно регуляторное качество: «планирование», «моделирование», «программирование», «оценивание результатов», «гибкость», «самостоятельность», «ответственность», однако на данном этапе исследования нам важен общий показатель уровня развития саморегуляции.

Для изучения академической успеваемости подростков метод исследования документов, метод оценки экспертов. Цель данных методов – изучить уровень академической успеваемости подростков, участвующих в диагностике уровня саморегуляции и на основе анализа данных поделить их на группы, соответственно уровню академической успеваемости.

На основе данных, полученных с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения детей – 10–16 лет – Моросанова В. И.», выборка была поделена на 3 категории с различными уровнями осознанной саморегуляции: группа школьников с высоким уровнем, средним уровнем и

низким уровнем. Результаты проведения диагностики были внесены в таблицу для дальнейшего анализа.

Академическая успеваемость оценивалась с помощью метода экспертных оценок, в качестве экспертов выступали педагоги школы, метода исследования документации. Нами были изучены электронные школьные журналы, с целью изучить успеваемость группы испытуемых за III четверть 2021/22 учебного года, выведены средние оценки успеваемости. Нами были проведены беседы с классными руководителями и учителями-предметниками об успеваемости подростков, принимающих участие в исследовании.

На основе анализа учебных достижений школьников выборка была поделена на 3 категории: группа школьников с устойчиво высокой академической успеваемостью (условно «хорошо» и «отлично»), со средней академической успеваемостью (условно «удовлетворительно» и «хорошо»), с недостаточной академической успеваемостью (условно «удовлетворительно» и «неудовлетворительно»). Результаты проведения диагностики были внесены в таблицу для дальнейшего анализа.

В результате обработки и обобщения полученных данных всех перечисленных методов исследования была получена следующая информация: школьники с высоким показателем общего уровня саморегуляции – 38 %, школьники со средним показателем общего уровня саморегуляции – 32 %, школьники с низким показателем общего уровня саморегуляции – 30 %.

Распределение учащихся по группам, соответственно академической успеваемости, получилось следующее: с устойчиво высокой академической успеваемостью – 49 % обучающихся; со средней академической успеваемостью – 26 % обучающихся; с недостаточной академической успеваемостью – 20 % обучающихся.

Сводные результаты исследования академической успеваемости и индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции представлены в таблице.

Таблица 1

Сводные результаты проведенного исследования

СР	Кол-во учащихся		Из них, имеющие АУ, чел. / (%)		
	человек	в %	высокий	средний	низкий
Высокий	31	38	28 (34 %)	3 (4 %)	0
Средний	26	32	6 (7 %)	17 (21 %)	3 (4 %)
Низкий	25	30	7 (8 %)	1 (1 %)	17 (21 %)
Общее кол-во по АУ, чел. (%):			41 (49 %)	21 (26 %)	20 (25 %)

Условные обозначения: АУ– общий уровень академической успеваемости, СР – общий уровень саморегуляции.

Из таблицы видно, что у большей части группы учащихся, чем выше общий уровень саморегуляции, тем выше уровень академической успеваемости и, наоборот, чем ниже общий уровень саморегуляции, тем ниже уровень академической успеваемости. Семь учащихся на нашей выборке продемонстрировали высокий уровень академической успеваемости при низком уровне саморегуляции. Три учащихся продемонстрировали низкий уровень академической успеваемости при среднем уровне саморегуляции.

На основании изложенных данных можно сделать следующие выводы. На выборке видно, что 20 % подростков имеют недостаточную академическую успеваемость, что приводит к отрицательному прогнозу их школьного развития, высокой вероятности школьной дезадаптации. Все эти дети, демонстрирующие недостаточную академическую успеваемость, относимы к категории подростков со средним (4 %) и низким (21 %) уровнем развития осознанной саморегуляции, что подтверждает необходимость развития навыков осознанной саморегуляции у подростков в процессе учебной деятельности.

Около половины подростков (49 %) демонстрируют достаточную академическую успеваемость. В состав этой подгруппы входят дети с высоким уровнем развития осознанной саморегуляции (34 %), средним уровнем развития осознанной саморегуляции (7 %) и низким уровнем саморегуляции (8 %).

Таким образом, проведенное констатирующее исследование подтвердило предположение о том, что степень осознанной саморегуляции статистически значимо коррелирует с академической успеваемостью ($p \leq 0,01$). Для анализа взаимосвязи использовался критерий r -Пирсона. Использование критерия r -Пирсона (<https://www.eztests.xyz/criteria/pearsonr/results>) показало, что между степенью осознанной саморегуляции подростков и их академической успеваемостью в школе существует статистически значимая корреляционная связь на уровне $p \leq 0,01$. На следующем этапе нашего исследования предполагается разработка и апробация психолого-педагогической технологии развития навыков осознанной саморегуляции в учебной деятельности.

По окончании исследования были проведены беседы с классными руководителями и учителями-предметниками школьников, принявших участие в исследовании. Из беседы с учителями касательно учащихся, демонстрирующих высокую академическую успеваемость при низком уровне саморегуляции (7 чел., или 8 %) выяснилось, что родители этих учащихся активно помогают им в учебе и осуществляют жесткий контроль над их учебной деятельностью. Как только ослабевает контроль и прекращается помощь со стороны родителей, вышеуказанные учащиеся

демонстрируют низкие показатели успеваемости. Учитывая вышесказанное, можно предположить, что излишний контроль и активная помощь в учебе со стороны взрослых не способствует развитию саморегуляции. Также из беседы с учителями выяснилось, что учащиеся, демонстрирующие низкую успеваемость при среднем уровне саморегуляции (3 чел., или 4 %), по предположению учителей могли бы учиться лучше, но имеют низкий уровень школьной мотивации. На следующем этапе своего исследования мы планируем изучить вопрос учебной мотивации, проведя диагностику учебной мотивации у данной группы учащихся.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897 (с изм. и доп. от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 11 декабря 2020 г.).
2. Леонтьев А. А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. Ред. А. А. Леонтьева. М. : Баласс : Издат. дом РАО, 2003. 368 с.
3. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М. : Когнито-Центр, 2015. 304 с.
4. Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Цыганов И. Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. 380 с.
5. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практ. рук. для учителей и родителей. М. : ТЦ Сфера, 2001. 128 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

К. Н. Галдина

*Студентка кафедры педагогики, психологии и социальной работы
психолого-педагогического факультета Горно-Алтайского государственного
университета, г. Горно-Алтайск, Республика Алтай*

Статья посвящена жизнестойкости младших и старших подростков, связи их жизнестойкости с их личностными особенностями: темпераментом, уровнем самооценки и притязаний, преобладающими стратегиями совладания с трудностями. Мы полагаем, что существуют личностные ресурсы, позволяющие справляться с напряженной психологической ситуацией.

Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного ребенка, часто по праву называют экстремальными. В этих сложных условиях актуализируются проблемы, связанные с решением трудных жизненных ситуаций, социальная обстановка требует от детей максимальной адаптации. В связи с этим формирование жизнестойкости подростков приобретает особую актуальность. У старших подростков более высокий

показатель жизнестойкости, более высокая самооценка, у них ниже уровень нейротизма, применяются более эффективные стратегии совладания с трудностями, чем у младших подростков.

Проанализировав различные теоретические источники по проблеме жизнестойкости личности, мы определили, что жизнестойкость включает в себя три относительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Вовлеченность – убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает огромный шанс найти что-то стоящее и интересное для человека. Контроль представляет собой убежденность в том, что упорство и борьба позволяют повлиять на конечный результат происходящего, даже если это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Принятие риска представляет собой убежденность человека в том, что все то, что с ним происходит, помогает ему развиваться за счет знаний, которые извлекаются из опыта [5, с. 13]. Общие качества жизнестойких подростков: высокая адаптивность, уверенность в себе, независимость, стремление к достижениям, ограниченность контактов. В подростковом возрасте на первый план в развитии жизнестойкого поведения выходят навыки саморегуляции, которые постепенно начинают управляться смыслами, самоконтролем [3, с. 104].

Личностный компонент представлен высоким уровнем самооценки и самоуважения личности. Когнитивный компонент отражает силу убежденности человека в собственной эффективности. Эмоциональный компонент характеризует смелость в социальных контактах. Поведенческий компонент, интегрируя вышеперечисленные составляющие, обеспечивает внешнюю реализацию поведенческого репертуара уверенности в себе.

Уверенность в подростковом возрасте проявляется в адекватной самооценки и самоуверенности, осознании сильных и слабых сторон характера, достоинств и недостатков, убежденности и уверенности в своих действиях, способности верить в себя, в свои силы и возможность достичь поставленных целей, умении преодолеть свой страх и негативные эмоциональные состояния, наличии репертуара уверенного поведения и развитии эффективных коммуникаций [1; 2; 4]. Вовлеченность у подростков определяется как убежденность в том, что происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное, получение удовольствия от собственной деятельности, убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован, преобладает ощущение самостоятельного выбора собственной деятельности, своего пути, убежденность в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Очевидно, подростки, рассматривают жизнь как способ приобретения опыта,

проявляя готовность действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности.

Выявлено, что и младшим и старшим подросткам присуще проявление конформной установки по отношению к группе, поиск сильного лидера, полизависимость, гиперответственность. Для младших подростков характерны неуверенность в выборе деятельности, отсутствие чувства собственной предназначенности, у них доминирует механизм отрицания. Им свойственно испытывать отчужденность. Стремление к самораскрытию и самовыражение имеет у них низкие значения. Стратегия самоподавления проявляется в неумении сразу ответить на необоснованно предъявляемую просьбу или требование, в актуализации страхов, связанных с необходимостью спросить или попросить, с фрустрированностью потребностей и «зажатостью», а также с неуверенностью за правильность мыслей и действий. Старшим подросткам присуще конструктивное самоутверждение, умение решать проблемы, склонность к обоснованному риску. Им свойственно использовать разные механизмы психологической защиты, но чаще всего прибегают к более зрелым способам защиты, например, идентификации.

Психолого-педагогические технологии развития жизнестойкости у подростков смогут повысить уровень их стрессоустойчивости и, как следствие, сыграют положительную роль в профилактике неадаптивного поведения несовершеннолетних. Феномен жизнестойкости может рассматриваться как интегральное психологическое свойство личности и является необходимой личностной характеристикой современных подростков.

Литература

1. Калашникова М. Б., Никитина Е. В. Жизнестойкость как необходимая личностная характеристика современных подростков // Вестник НовГУ. Серия: Педагогические науки. 2017. № 4 (102). С. 51–55.
2. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости. М. : ФЛИНТА: Наука, 2015. 201 с.
3. Рассказова Е. И. Жизнестойкость как фактор совладания со стрессом в контексте психического здоровья // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2006. С. 92–93.
4. Сорокоумова Е. А. Исследование жизнестойкости как свойства личности современных подростков // Электронный научный журнал. 2018. № 3 (12). С. 70–75.
5. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности : монография. М. : МПГУ, 2012. 152 с.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАНЯТИЕ В РАМКАХ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ «МОГУ СКАЗАТЬ НЕТ!!!»

Ю. С. Горальская

*Педагог-психолог МБОУ «Гимназия информационных технологий № 61»,
г. Донецк, Донецкая Народная Республика*

Целью данной разработки является формирование осознанного негативного отношения к употреблению спиртных напитков, стимулирование участников к поиску альтернативных источников радости.

Задачи:

- 1) обратить внимание участников на разрушительное воздействие вредных привычек,
- 2) сформировать умение противостоять негативному влиянию окружения,
- 3) усовершенствовать межличностное общение,
- 4) содействовать формированию позитивной самооценки и осознания уникальности личности каждого участника.

Оборудование: ручки, набор распечатанных карточек «Незаконченные предложения» и «Жизненные ценности», набор ассоциативных карт «Креатив», ватман, маркер, стулья для каждого участника.

Категория участников: обучающиеся 7–11-х классов, студенты.

Время проведения: 1 час 30 минут.

1. Упражнение «Прогноз погоды» (10 мин)

Ведущий предлагает участникам по кругу представиться и поделиться своим настроением, связав с темой погоды. Приветствие начать со слов: «Добрый день, меня зовут Ирина. Мое настроение ясное и безветренное».

2. Упражнение «Дотронься» (5 мин)

Задача участников как можно быстрее дотронуться до того предмета, который будет называть ведущий (до чего-то мягкого, теплого, красного, золотого, стеклянного, скользкого, белого, шершавого, плоского, круглого, зеленого, неподвижного, живого) и замереть. Упражнение помогает активизировать участников и сблизиться между собой.

3. Упражнение «Незаконченные предложения» (10 мин).

Участники рассаживаются в круг, им предлагается вытянуть карточку с незаконченным предложением и продолжить его. Карточки условно поделены на три категории: отношение к алкоголю, источники радости, отношение к друзьям: «Алкоголь – это...», «Я думаю, что человек пьет, когда...», «Мои друзья меня поддержат, если...», «Когда я вижу

пьяного человека...», «Источники радости для меня...», «Человек может быть счастлив...», «Человек, который имеет зависимость...», «Если меня настойчиво о чем-то уговаривают...», «Быть счастливым для меня значит...». Ведущий: «Уважаемые участники, вам необходимо смоделировать следующую ситуацию». Набор карточек остается у участника до тех пор, пока он не озвучил свое мнение, после чего он переходит следующему игроку. Ведущий не исправляет и не обсуждает ответы участников. Каждый имеет право выразить собственное мнение. Данное игровое упражнение вводит участников в тему, дает возможность определить уровень их информированности и отношения к употреблению спиртных напитков.

4. Упражнение «Определение ценностей» (25 мин)

Каждому участнику раздается набор «Жизненных ценностей»: хобби и увлечения, работа (учеба), семья, любовь, здоровье, привлекательная внешность, друзья, дом, деньги. Ведущий: «Поговорим о зависимости. Это хорошо или плохо? На каком этапе она кажется невинной, а когда несет угрозу? Давайте разберемся. У каждого из нас есть ценности. Вы получили их стандартный набор. Это дом, семья, друзья. ... Это ваш дом, ваши друзья, ваши близкие. Рассмотрите карточки, прочувствуйте их, вспомните то, чем вы в жизни дорожите. Пауза. А теперь представьте, что я – это ЗАВИСИМОСТЬ. И для того, чтобы существовать, мне необходимо питаться, а питаюсь я не обычной едой, а вашими ценностями.

И сейчас я голодна. Выберите одну ценность, которой вы готовы пожертвовать и отдайте мне». Участники выбирают менее важную ценность и отдают ведущему.

Ведущий: «Хорошо. Но я снова проголодалась. И вместе с этим мой аппетит возрос. Я хочу, чтобы вы пожертвовали мне три ваши ценности».

Участники отдают еще три любые ценности ведущему.

Ведущий: «А теперь переверните ценности обратной стороной. Теперь я сама возьму то, что захочу. Я голодна и не хочу ждать!»

Ведущий проходит по кругу и забирает по три карточки у каждого участника.

Ведущий: «На этом наше игровое упражнение заканчивается. Но в жизни часто бывает так, что ЗАВИСИМОСТЬ не может остановиться и требует новых и новых жертв, пока не заберет все.

Посмотрите, какие ценности у вас остались? Что вы чувствовали, когда приходилось отдавать самое дорогое? Вам хотелось остановить игру? Теперь, когда игра закончена, вы можете вернуть свои ценности обратно, чтобы избежать чувства потери.

К сожалению, в жизни так сделать нельзя. Посмотрите, что у вас есть все, чтобы быть счастливым. Цените это. Подумайте, готовы ли вы пожертвовать своими жизненными ценностями ради иллюзорного счастья?»

Цель данного игрового упражнения заключается в том, чтобы показать участникам силу и опасность зависимости. И предоставить возможность каждому игроку прочувствовать горечь утраты. После окончания упражнения каждый участник имеет возможность вернуть свои ценности.

5. Упражнение «Умей сказать НЕТ» (20 мин)

Из числа участников выбираются 4 добровольца. Участникам необходимо представить, что они оказались в одной компании. Задача троих из них уговорить четвертого на то, чтобы он согласился выпить алкоголь. Задача уговариваемого находить убедительные доводы и аргументы для отказа. Время уговоров – 2 мин.

Вопросы для обсуждения: Тяжело ли было уговаривать товарища? Что вы чувствовали, когда видели, что уговоры напрасны? Хотелось ли пойти на хитрость? Какими мотивами вы руководствовались во время уговоров? Что могло послужить тому, чтобы Вы прекратили настаивать на своем? Вопросы уговариваемому: Как вы себя чувствовали? Тяжело было противостоять уговорам, находить аргументы? В какой момент вы чувствовали, что можете согласиться на уговоры? Что помогало вам не соглашаться, придерживаться своего мнения?

После обсуждения каждый участник должен предложить свой альтернативный вариант «сказать НЕТ». Вот несколько фраз, которые могут служить образцом отказа от предложения выпить алкоголь: 1) мне это пока ни к чему; 2) эта дрянь не для меня, есть увлечения и «покруче»; 3) не сегодня; 4) нет, у меня и так вагон и маленькая тележка неприятностей, не хватало еще одной; 5) мои мозги мне пока нужны; 6) я не тороплюсь на тот свет. Каждый из участников озвучивает свой вариант громким, уверенным голосом. При необходимости данное упражнение можно повторить два раза.

6. Упражнение «Поиск альтернативных источников радости» (20 мин)

Ведущий предлагает набор ассоциативных карт: «В своем большинстве алкоголь – это уход от реальности, поиск радости. Я предлагаю нам вместе составить рассказ «Один счастливый день из жизни подростка». Для этого мы по очереди будем вытягивать карточки, и описывать ее содержание так, чтобы она несла позитивные события. Таким образом, у нас получится одна интересная и жизнеутверждающая история.

7. Упражнение «Прогноз погоды» (10 мин)

Ведущий: «Уважаемые участники, сегодня мы познакомились с разрушительным влиянием алкоголя на личность человека и негативными последствиями данной привычки, сформировали навыки умения «сказать

НЕТ» и смогли определить собственные альтернативные источники радости. Сейчас я предлагаю каждому озвучить изменилось ли его настроение после участия в игре, и что он взял для себя с данного занятия».

Опыт реализации данного практического занятия подтверждает его эффективность и целесообразность использования при работе с подростками и молодежью.

Литература

1. Дмитриева О. С. Как выжить в школе. Харьков : Основа, 2010. 126 с.
2. Дубровина И. В. Практическая психология образования. М. : Просвещение, 2004. 592 с.
3. Некрасова И. Н., Седнев В. В. Психология и педагогика проблемных подростков. Д. : Ноулидж, 2011. 254 с.

ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ С ПОДРОСТКАМИ ПО ПРОГРАММЕ «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ»

Л. В. Гусева

*Педагог-психолог, педагог дополнительного образования
МБУДО «Центр развития творчества детей и юношества «Гармония»,
Иркутская область, г. Ангарск*

Э. Эриксон, назвав подростковый период кризисом идентичности, сформулировал основную задачу возраста так: задача подростка – объединить в одну жизненную стратегию свой опыт, знания о том, как устроена жизнь, свои потенциальные возможности и осуществить выбор, как ему жить [2]. Именно такую задачу с тремя неизвестными решает растущий человек, и трудность решения усиливают еще и особенности возраста: импульсивность, конфликтность, ранимость, отрицание авторитетов.

Современные подростки очень сильно отличаются от предыдущих поколений. «Великий неизвестный», «Ничья земля»... все, что написано о подростках еще совсем недавно, уже не соответствует тому, что мы видим сейчас. Нет ответов на многие вопросы, дающие возможность понять, почему они такие, и от этого их «трудный возраст» становится еще труднее.

Развитие современного подростка происходит в сложных условиях. Вот лишь некоторые из проблем современного мира, в котором они учатся жить: неопределенность будущего и связанный с этим рост тревоги, разобщенность поколений, знания и опыт родителей уже не могут быть применены их детьми, становятся невостребованными, примитивный контент, транслируемый в сети Интернет, формирует примитивное сознание, фрагментарность картины мира – клиповое мышление центениалов.

Наша профессиональная задача как представителей помогающей профессии – поддержать ребенка/подростка/юношу на пути к взрослению. Быть рядом и помогать пройти жизненные уроки, этапы и кризисы наиболее эффективно, найти ответы на важнейшие вопросы, помочь обрести ту самую идентичность, о которой говорил Э. Эриксон.

Различают две стратегии профилактики: негативно и позитивно ориентированная. В основе первой акцент сделан на отрицательных последствиях девиаций. Позитивно ориентированная профилактика направлена на воспитание человека, способного противостоять множественным рискам современного мира. Важным представляется и то, что позитивная профилактика ориентируется не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья, освоение и раскрытие ресурсов психики и личности, поддержку молодого человека и помощь ему в самореализации жизненного предназначения [1].

Именно в русле позитивно ориентированной профилактики решаются задачи дополнительной общеразвивающей программы «Основы психологии», реализуемой в образовательном учреждении.

Программа предусматривает реализацию трех из семи направлений психологической профилактики:

Первое направление – информирование: воздействие на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений через организацию систематических занятий. Сущность этого направления можно увидеть на примере одной из тем первого блока. Тема этого занятия – «Психологическая культура как феномен». Содержательный аспект предполагает в основном изучение эмоционального интеллекта, его сущности, роли саморегуляции личностных состояний и свойств, регулирования отношений с другими людьми.

Далее следует практикум по саморегуляции эмоциональных состояний «Stop стресс». В нем проводится самодиагностика методикой «САН» (экспресс-диагностика самочувствия, активности, настроения). Во время практикума «Stop стресс» ребята узнают о том, как развивается стресс, как идет приспособление организма к нему, как повысить сопротивляемость по отношению к повреждающим факторам, как противостоять стрессу, знакомятся с методами и техниками саморегуляции психических состояний, получают задание и создают позитивные установки, которыми делятся в группе. Затем следует тренинг «Я и другие Я».

Второе направление профилактики, реализуемое в процессе психологических занятий с подростками по программе – активное обучение социально важным навыкам. Это направление реализуется преимущественно в различных групповых тренингах: тренинг резистентности к негативным социальным влияниям, тренинг ассертивности или аффек-

тивно-ценностного обучения, основанный на тезисе о том, что девиантное поведение непосредственно связано с эмоциональными нарушениями. Тренинг решает задачи обучения подростков умению распознавать свои эмоции, выражать их приемлемым образом и продуктивно справляться со стрессом.

Тренинг – важная составляющая программы, основная технология, позволяющая решать задачи профилактики. Психологические и деловые игры, групповые дискуссии, игры-дилеммы, метод анализа ситуаций морального выбора, метод кейсов в тренинге содействуют более глубокому пониманию себя и других, развивают личность и готовят ее к успешной социализации и самореализации в современном мире. Работая в группе, подростки получают возможность наблюдать за поведением других участников, осознавать собственные стратегии поведения, оценивать их эффективность, задумываться и понимать необходимость работы над собой, необходимость и желание меняться к лучшему.

В приложении к программе есть следующие разработки тренингов: «Будем знакомы!», «Мир моей души», «Стоп стресс», «4К – компетенции будущего», тренинг развития коммуникативных навыков, тренинг личностного роста «В мире с собой», тренинг самопрезентации, тренинг «Круг сообщества».

Именно групповая работа создает поле для реализации третьего направления позитивной профилактики, связанного с активизацией личностных ресурсов подростка. Возможность самовыражения через участие в группах общения и личностного роста, обеспечивает активность личности, формирует устойчивость к негативным внешним воздействиям.

Не имея представления о своих личностных особенностях, ресурсах, интересах, невозможно осуществить осознанный жизненный выбор. Изучая основы общей психологии, психологии общения, возрастной психологии, обучающиеся познают свой внутренний мир, учатся эффективно строить процесс коммуникации, учатся избегать конфликтов.

Ю. Б. Гиппенрейтер утверждает, что роль психологии в процессе развития личности неизмеримо велика. «Психология – наука не только познающая, но и конструирующая, созидаящая человека. Новое знание человека о себе делает его другим: меняет его отношения, цели, его состояния и переживания» [1, с. 5]. Таким образом, систематические занятия психологией становятся для подростка возможностью не только познавать новое, но и развиваться, меняться к лучшему, строить, созидать себя.

Несколько слов о том, какие ребята приходят к нам на обучение. Всего по программе обучаются 42 чел. – это три группы. Встречаемся с каждой группой 1 раз в неделю. Занятия идут по четыре часа с перерывами каждые 40 мин. Половина времени отводится на теорию и половина на практические занятия.

Наши учащиеся – это дети из разных образовательных учреждений г. Ангарска в возрасте от 14 до 17 лет. Есть ребята из неполных и многодетных семей, находящиеся под опекой, 2 ребенка с инвалидностью. Примерно треть из них пришли заниматься психологией, ища возможность исцеления от психологических травм, пытаясь получить поддержку, с желанием найти в лице взрослого человека советчика и помощника в решении своих проблем.

Вот лишь некоторые примеры высказываний участников в упражнении «Незаконченное предложение»: Никто не знает, что я... – уже неделю не хожу в школу; – ненавижу своего отчима; – не уверена в себе так, что жить не хочется; – мечтаю скорее бы уйти от родителей; – не верю, что смогу добиться чего-то в жизни.

Еще одна форма работы в рамках программы – индивидуальный проект по психологии как итоговая аттестационная работа. Проект выполняет дополнительную функцию – это проработка собственной психологической проблемы автора. Неуверенные в себе подростки выбирают темы про самооценку. Замкнутые и закрытые пишут про личностные особенности и причины социальных страхов. Защита проекта – это навык самопрезентации и победа над собой для неуверенного подростка. Кроме того, это возможность пережить ситуацию успеха.

Каждое занятие мы завершаем рефлексией «Какое знание я возьму с собой в жизнь»? Очень часто в этот момент встречи приходится слышать о том, что психологические знания помогли найти ответ на значимый для участника вопрос. О том, что поддержка группы, которую участник получил на тренинге, – это лучшее, что произошло с ним за последний год. О том, что занятия психологией нужны каждому подростку, чтобы было проще жить.

Говоря о профилактическом потенциале занятий психологией с подростками, следует подчеркнуть, что введение психологии в современную образовательную практику, а также в систему дополнительного образования имеет прямое отношение к эффективной социализации школьников. Психология как наука сама по себе является мощным средством профилактики различных девиаций и отклонений в личностном развитии подростка.

Литература

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций. М. : Юрайт, 2002. 336 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Прогресс, 2006. 344 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Е. А. Дац

Педагог-психолог МАОУ «Центр образования № 47», г. Иркутск

Деятельность школы в соответствии с современными требованиями должна быть направлена на обеспечение условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования.

Известно, что для успешного обучения ребенка в школе, последующей быстрой и легкой адаптации к учебе ребенок должен быть готов к школьному обучению. Готовность к школе отражает индивидуальный уровень развития ребенка к началу школьного обучения [2, с. 45]. Л. И. Божович выделяет несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы [1, с. 103]. При поступлении в школу важно изучить психологическую готовность к обучению для дальнейшего прогноза школьной адаптации и успешности обучения в целом.

На базе МАОУ Центра образования № 47 нами было проведено исследование психологической готовности первоклассников при поступлении в школу. Цель – диагностика психологической готовности первоклассников к школьному обучению. При этом были поставлены следующие задачи: изучить интеллектуальную готовность, сформированность предпосылок учебной деятельности, мотивационную готовность, а также личностную готовность к школе.

Данное исследование проводилось в начале учебного года с 01.09.2021 по 31.10.2021. В исследование принимали участие 202 первоклассника, из них 34 ученики 1 «А», 33 – 1 «Б», 33 -1 «В», 34 -1 «Г», 33 -1 «Д», 35 – 1 «Е» класса.

Использованные методики: тест «Рисунок человека» (К. Маховер) для диагностики общего интеллектуального развития, «Графический диктант» Д. Б. Эльконина для диагностики сформированности предпосылок учебной деятельности, «Анкета для определения школьной мотивации» Н. Г. Лускановой для определения школьной мотивации, рисуночная методика «Моя школа» Р. В. Овчаровой для диагностики школьной тревожности [3].

В первую очередь успешность в школе можно прогнозировать, основываясь на такой параметр, как общее интеллектуальное развитие первоклассника. В своей работе мы оценивали данный параметр с помощью методики «Рисунок человека». Чем детальнее и подробнее рисунок, тем выше общее развитие ребенка. В зависимости от детальности рисунка все учащиеся первых классов были разделены на 3 основные группы: с высоким, средним и низким уровнями по данному показателю. К высокому уровню общего развития были отнесены 15 % человек. В рисунках таких детей проявляется попытка передать реальную форму тела человека, прорисованы детали лица, пальцы на руках, одежда, обувь. Высокий уровень интеллектуальной зрелости таких учеников проявляется в достаточном уровне концентрации внимания, самоконтроля, уравновешенности поведения, развития зрительно-моторной координации и развитии речи ребенка. Они готовы к усвоению школьных требований. Средний уровень общего развития показало чуть больше половины обследованных первоклассников (63 %). Учащиеся с низким уровнем составили 22 % первоклассников. Рисунки детей последней группы отличались наличием очень малого числа элементов человека, как правило, туловища и головы с четырьмя палочками, отражающими руки и ноги. Низкие показатели по методике «Рисунок человека» говорят об общей незрелости («детскости», инфантильности) детей. У них наблюдается игровое отношение к учебным заданиям.

Методика «Графический диктант» была выбрана нами для выявления сформированности предпосылок учебной деятельности (принятие и выполнение учебной задачи, произвольность учебных действий, самоконтроль). Данная методика позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, а также возможность самостоятельно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу. По результатам выполнения заданий методики «Графический диктант» детей также можно условно разделить на три группы. Высокий уровень выполнения данной методики продемонстрировали 69 % обследованных первоклассников. Они точно следуют инструкции, хорошо понимают задание и используют это понимание при самостоятельном продолжении задания, учитывают все указанные правила задания, при выполнении работы способны разбивать ее на отдельные шаги и контролировать каждый шаг, используют другие знания (ориентация в пространстве и в тетради, порядковый и количественный счет). В то же время при самостоятельной работе дети могут допускать небольшое количество ошибок. Средний уровень выполнения методики показали 21 % учащихся. Они правильно выполнили половину заданий дик-

танта. Низкий уровень выполнения продемонстрировали 10 % первоклассников, они выполнили менее половины заданий. У таких детей наблюдаются неготовность следовать указаниям взрослого, трудности при понимании и соблюдении инструкции, трудности при самостоятельном выполнении задания, трудности в определении правой и левой стороны. Большое число первоклассников, справившихся с диктантом, не справились с продолжением узора. Это говорит о том, дети воспринимают и выполняют только пошаговые инструкции, воспринять задание целиком они не могут. Низкие результат указывает на то, что дети слабо ориентируются в учебной ситуации, слабо ориентируются в пространстве и в тетради, они нуждаются в постоянной помощи и контроле каждого шага, не могут работать самостоятельно.

Самым важным параметром психологической готовности является мотивационная готовность. Чтобы ребенок успешно учился, он, прежде всего, должен иметь желание ходить в школу и быть учеником. На появление такого желания влияет отношение близких взрослых к учению как к важной и более значимой деятельности, чем игра дошкольника. Влияет и отношение других детей, сама возможность подняться на новую возрастную ступень в глазах младших и сравняться в положении со старшими. Нами были выявлены 42 % первоклассника с высоким уровнем школьной мотивации. У них наблюдается высокая учебная активность, стремление наиболее успешно выполнять школьные требования, преобладает познавательный мотив. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если не справляются с заданием. С хорошей школьной мотивацией – 26 %. Дети успешно справляются с учебной деятельностью, при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. С внешней мотивацией – 18 %. Первоклассники благополучно чувствуют себя в школе, однако познавательные мотивы у первоклассников сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивые школьные принадлежности, общаться с друзьями, с учителем. С низкой школьной мотивацией – 10 % учеников. Первоклассники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Со школьной дезадаптацией – 4 %. Первоклассники не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. В большинстве случаев дети с низкой мотивацией и дезадаптацией – это шестилетние дети.

По данным исследования был выявлен 31 % первоклассников с высоким уровнем тревожности, 57 % со средним, 12 % с низким. Повышенная тревожность – это нормальная реакция в адаптационный период, которая обеспечивает готовность к внезапным изменениям, дает возможность чутко реагировать на ситуацию и поведение других людей. Особого внимания и поддержки требуют тревожные дети. Высокий уровень говорит об избыточной тревожности, которая приводит к постоянному беспокойству. Оно очень утомляет ребенка, мешает эффективно работать в классе, строить отношения с другими детьми и взрослыми. Высокая тревожность может выражать страх быть неуспешным, эти дети особенно сильно расстраиваются, если задание не выходит, так как ребенок считает, что его любят за достижения. Полное отсутствие тревоги также должно привлекать внимание и дополнительно анализироваться. Если ребенок вовсе не тревожится, это может свидетельствовать о непонимании важности учебы.

По результатам исследования были проведены психологические мероприятия с детьми, родителями и педагогами, направленные на формирование психологической готовности к обучению и школьной адаптации: первоклассникам с низкими показателями психологической готовности проведены коррекционно-развивающие занятия; педагогам даны рекомендации по взаимодействию с детьми «группы риска»; с родителями детей «группы риска» проведены индивидуальные консультации.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 276 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. СПб. : Смысл, 2005. 253 с.
3. Вьюнова Н. И., Гайдар К. М., Темнова Л. В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. М. : Акад. проект, 2005. 256 с.

СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ

Е. В. Дорофеева

*Магистрант Алтайского государственного педагогического университета,
г. Барнаул*

В последние годы наука все чаще обращается к проблеме социального интеллекта. В современном мире человеку необходимо уметь быстро реагировать на происходящие вокруг изменения. При этом чтобы быть востребованным в обществе, ему необходимо постоянно совершенствоваться. Социальный интеллект оказывает непосредственное влияние на успешность включения человека в социум, на умение его функционировать как организатора и участника различных интеракций. Благодаря социальному интеллекту человек способен постоянно совершенствоваться и адаптироваться.

Дж. Гилфорд разработал модель структуры интеллекта, куда был включен социальный интеллект [1, с. 437]. В рамках отечественных исследований социальный интеллект рассматривается как социальное мышление, как понимание человека человеком, как коммуникативная компетентность, как межличностное взаимодействие, как самостоятельный психологический феномен. По мнению В. Н. Куницыной, социальный интеллект представляет собой глобальную способность, которая возникает как основа комплекса интеллектуальных, личностных, поведенческих и коммуникативных черт и включает в себя уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции [3, с. 49]. Н. А. Лужбина отмечает, что социальный интеллект включен во все компоненты психологической культуры личности [4, с. 8].

На современном этапе нет однозначного определения понятия «социальный интеллект», поскольку он рассматривается с различных методологических позиций.

Отечественные ученые (Л. С. Выготский, Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконин и др.) отмечали, что в подростковом возрасте происходит «перенос» направленности с мира на самого себя, появляется стремление стать взрослыми. В этом возрасте появляется самоопределение и самосознание. Новообразованием данного возраста является социальное сознание, перенесенное внутрь. При этом стоит отметить, что формирование самоопределения и самосознания не возможно без взаимодействия с сообществом, в котором подросток определяет свое место, т. е. достаточная сформированность социального интеллекта в подростковом возрасте будет играть

существенную роль для дальнейшего развития личности. Поэтому можно сказать, что, формируясь и развиваясь в младшем подростковом возрасте, социальный интеллект получает дальнейшее развитие по мере взросления человека и становления личности.

Феномен социальной тревожности в последние десятилетия широко изучается в зарубежной психологии. Повышенный интерес обусловлен широкой распространенностью проблемы. Однако в отечественной психологии изучение социальной тревожности только начинает развиваться. Изучена социальная тревожность в дошкольном и младшем школьном возрастах, однако исследований, касающихся подросткового возраста недостаточно. В. В. Краснова отмечает, что в семьях социально тревожных студентов выявлен высокий уровень критики и фиксация на неудачах со стороны родителей, кроме того, в таких семьях высокий уровень недоверия к людям и закрытые границы [2, с. 11].

При этом в зарубежных исследованиях выявлено влияние социальной тревожности в подростковом возрасте на депрессивные состояния, суицидальные мысли и намерения, а также злоупотребление алкоголем и наркотиками [5, с. 114]. Кроме того не рассматривается связь между социальным интеллектом и социальной тревожностью у подростков. Что обуславливает актуальность проводимого исследования.

На начало исследования нами была выдвинута гипотеза о наличии взаимосвязи между социальной тревожностью и социальным интеллектом у подростков. Для проведения эмпирического исследования были использованы методики: 1) Шкала социального избегания и дистресса (SADS); 2) Шкала Страх негативной оценки (BFNE-S); 3) Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена.

Результаты диагностики показали, что у большинства опрошенных выявлен средний уровень социального избегания и дистресса (57,1 %), а также средний уровень страха негативной оценки (71,4 %). Что говорит о том, что подростки не склонны к избеганию социального взаимодействия, т. е. у них нет ярко выраженной социальной тревожности, а также респонденты не испытывают сильного страха перед негативной оценкой со стороны других. Данные по методикам представлены на рис. 1.

При этом по методике Дж. Гилфорда по двум субтестам из четырех получены преимущественно низкие оценки. По субтесту № 1 у 42,85 % респондентов – средний уровень, однако у 42,85 % – уровень развития ниже среднего, а у 14,3 % – низкий. Можно сказать, что большинство респондентов не видят связи своего поведения с последствиями, они часто могут совершать ошибки и вступать в конфликты, им сложно ориентироваться в общепринятых нормах и правилах поведения. Кроме того, по субтесту № 4 у 28,6 % выявлен уровень ниже среднего, а у 71,4 % низкий

уровень развития социального интеллекта. Такие люди плохо адаптируются к различному взаимодействию между людьми, у них часто возникают трудности в межличностных взаимоотношениях. Общая оценка социального интеллекта у 100 % опрошенных находится на среднеслабом уровне развития. Что говорит о низком развитии эмпатии, трудностях в понимании причин и последствий своего поведения, а также поведения окружающих. Подробнее результаты представлены на рис. 2.

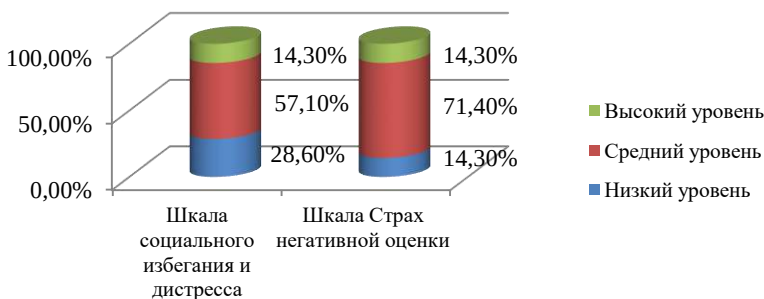


Рис. 1. Обобщенные результаты по методикам «Шкала социального избегания и дистресса (SADS)» и «Шкала Страх негативной оценки (BFNE-S)»

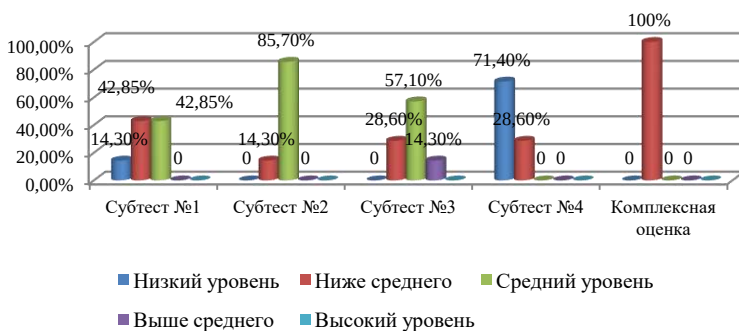


Рис. 2. Обобщенные результаты по методике исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена

Поскольку подростковый возраст является сензитивным для развития понимания себя и других, а также в целом для развития социального интеллекта, мы считаем, что необходимо проводить комплексную работу, направленную на развитие социального интеллекта, т. к. по окончании

школы дети начнут отделяться от родительской семьи и жить своей жизнью, для которой необходимо будет умение выстраивать взаимоотношения с окружающими, а также понимать и принимать их поведение и оценивать последствия собственного поведения.

Таким образом, социальный интеллект – это глобальная способность, которая возникает как основа комплекса интеллектуальных, личностных, поведенческих и коммуникативных черт и включает в себя уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции. При этом социальная тревожность представляет собой беспокойство о мнении других людей, страх опозориться перед людьми. В рамках нашей работы предполагается проверить гипотезу о наличии или отсутствии связей между социальной тревожностью и социальным интеллектом с целью разработки в дальнейшем программы работы, направленной на развитие социального интеллекта у подростков как необходимого навыка для самостоятельной жизни.

Литература

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М. : Прогресс, 1965. С. 433–457.
2. Краснова В. В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 25 с.
3. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. 1995. Вып. 1, ч. 1. С. 48–61.
4. Лужбина Н. А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул : Изд. БПГУ, 2002. 23 с.
5. Bruch M. A., Fallon M., Heimberg R. G. Social phobia and difficulties in occupational adjustment // Journal of counseling psychology. 2003. Vol. 50. P. 109–117.

ПРАКТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СВЯЗИ С СИТУАЦИЕЙ СДАЧИ ЭКЗАМЕНОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДА «ТЕРАПИЯ ОСОЗНОВАНИЕМ» И. Б. КАНИФОЛЬСКОГО»

Н. В. Зарубина

Педагог-психолог Лицея № 36 ОАО «РЖД», г. Иркутск

Одной из важных составляющих в работе школьного психолога является психологическая подготовка обучающихся старших классов к сдаче государственной итоговой аттестации. Информации и программ по данной проблематике большое количество, но все они требуют длительного времени. Работа психолога в школе развивает очень ценное качество – уметь находить универсальные решения и методы в практике, поскольку времени в расписании старшеклассников в плотном графике подготовки учебных навыков порой, просто нет.

В основу моего подхода к психологической подготовке старшеклассников к сдаче итогового государственного экзамена вошел метод «Терапия осознанием», предлагаемый профессором И. Б. Канифольским, и А. В. Стародубцевой [1], на мой взгляд, являющейся той самой универсальной находкой, позволяющей в условиях дефицита времени (урок 40 минут) работать со всем классом, глубоко и продолжительно оказав требуемое терапевтическое воздействие.

Помимо этого, в ходе обсуждения этапов выполнения заданий удастся обратить внимание, как на индивидуальные особенности восприятия предполагаемой стрессовой ситуации, так и на обще групповые, характерные например, только для данного класса.

Обычно, вначале я задаю вопросы о предстоящем экзамене:

– Какие у вас сейчас возникают ощущения, когда вы думаете об экзамене?

– Какие у вас в связи с этим возникают чувства?

– Как можно представить эти ощущения или чувства в виде образа?

Или кто вы с этими ощущениями, чувствами?

– Какие мысли приходят в этом состоянии?

Обязательно раскрываю понятия «чувства» и «ощущения»: ощущение относится к процессу, в котором информация воспринимается и интерпретируется человеческим мозгом с помощью сенсорных систем. Чувство относится к эмоциональному состоянию или реакции. Таким обра-

зом, одно из самых явных различий между ощущениями и чувствами состоит в том, что ощущения в основном внешние, в отличие от чувств, которые в основном внутренние.

Чувство можно просто понять, как эмоциональное состояние. Они могут быть самыми разнообразными: от любви, счастья, удовлетворения до гнева, горечи и даже гнева. Они предупреждают нас о том, что мы чувствуем. Если человек находится в депрессии, это чувство заставляет нас осознать нашу ситуацию. Чувства связаны со многими аспектами, такими как наши эмоции, мысли, настроения и даже ощущения. Чувства зачастую очень субъективны. На них могут влиять воспоминания, личный опыт и убеждения людей. Чувства обычно длятся более длительный период времени и могут быть вызваны эмоциями. Чувства обычно играют огромную роль в том, как люди ведут себя и взаимодействуют с окружающим миром. Здесь важно обратить внимание подростков, что накануне важного, значимого события – перед выступлением, на собеседовании, при разговоре с кем-то, кто нравится или наоборот мы испытываем самые разные неприятные состояния.

Приступая к работе, предлагаю ребятам разделить листок на восемь равных квадратов, четыре справа и четыре на левой стороне листа. Подписать их согласно схеме:

«Ощущения» → «Мысль»

«Чувство» → «Образы»

Четыре подписанные квадрата слева определить для себя и заполнить, как настоящее испытываемое состояние, по отношению к предстоящему стрессовому состоянию. А четыре правых квадрата, как возможные, желаемые, состояние все к тому же еще не свершившемуся экзаменационному испытанию.

Свобода предложенного метода заключается в том, что подростки могут начинать заполнение квадратов по желанию, с того, что им легче распознать: чувства, ощущения, образы или мысли. Таким образом, давая задания всему классу, учитывается индивидуальный подход к каждому.

Главное, при обсуждении полученных результатов и сравнении правого и левого листов, ребята самостоятельно выходят на состояние, которое испытывают – тревогу [3].

Это важный момент, поскольку в регуляции тревожных эмоций должно стать их осознание. Особо это актуально для тех детей, которые постоянно подавляют и вытесняют свои эмоциональные переживания. Осознание ими своих состояний помогает увидеть, почувствовать свои потребности и избавиться от психосоматических симптомов. Обязательно подчеркиваю, что тревожность не может исчезнуть совсем: в норме это состояние проходит только когда исчезает стрессовый фактор.

Основная цель нашей работы – помочь себе выдержать это состояние и снизить тревожность настолько, насколько это возможно.

На этом этапе работы, как будто бы сама собой появляется необходимость обратить внимание на состояние тела в тревоге и практические рекомендации по снятию напряжения с помощью телесно-ориентированных и дыхательных практик являются кстати [2].

И когда, ребята становятся обладателями своего личного чувственного опыта и могут представлять или ощущать «желаемые» и «настоящие» состояния обсуждение заполненных квадратов переходит в следующую фазу, и мы говорим о том, что в тревоге наше внимание смещается из настоящего в прошлое или будущее. Именно тревога выбрасывает нас из «здесь и сейчас», что снижает эффективность в принятии решений, и мы находимся автоматически далеко в будущем (уже в апреле, например, ребята воображают себе неудачные ситуации провала экзаменов в июне и страстно желают оказаться «...хотя бы в январе, чтобы успеть еще что-нибудь выучить»). Как правило, дается следующая обратная связь от участников занятий: вспоминается неудачный опыт, сожаление и порицание себя, в воображении рисуются мрачные картинки развития будущих событий, переживания, что произойдет, что-то не желательное, не вписывающееся в желаемый сценарий. Однако в работе с правым листом в «желаемых» состояниях все к так же еще не свершившемуся факту экзамена, они прописывают совершенно положительные чувства, мысли, образы, ощущения.

Сравнивая правую и левую стороны своих работ, ребята опять самостоятельно делают заключение о том, что они сами являются хозяевами своих состояний и значит, сами влияют и могут управлять ими!

В поддержку данного вывода необходимо подключить элементы позитивной психотерапии, например: «хочешь быть счастливым – будь им!» – мы сами выбираем те мысли, которые будут у нас в голове».

Ученикам предлагается обращаться к этому состоянию (или другому позитивному) в тревожных ситуациях и перед сном.

Распознавать и фиксировать тревожное состояние, понимать, что именно с нами происходит, принимать себя в этом состоянии и помогать себе справляться с ним, направляя на него свое внимание и целенаправленно работать на улучшение. Вот, что можно успеть сделать со своим сознанием за один школьный урок, применяя метод «Терапия осознанием»!

Литература

1. Канифольский И. Б. Терапия осознанием. Алгоритм работы. Ridero, 2021
2. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М. : Медицина, 1996
3. Прихожан А. Н. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер, 2007.

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Н. А. Золотарева

*Педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 30
имени М. К. Янгеля», Иркутская область, г. Братск*

Актуальность. За последние десятилетия в мировой науке резко возросло количество научно-практических исследований, посвященных проблеме психологической коррекции девиантного поведения подростков.

Проблема. Подростковый возраст является наиболее сложным, переходным от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости».

Гипотеза исследования: применение специализированной программы психологической коррекции, учитывающей личностные особенности подростковой группы испытуемых, способствует снижению уровня девиантного поведения.

Материалы и методы. База и выборка исследования. Исследование проводилось в 2020–2021-м гг на базе ОГБОУ СПО «Братский педагогический колледж № 1» в г. Братске. Исследованием были охвачены студенты первокурсники, которые были поделены на две группы: контрольную и экспериментальную, численностью по 20 чел. каждая (всего 40 чел.). Теоретико-методологической основой исследования явились основные теоретические и методологические положения отечественной психологии: принцип системности и развития Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, Б. Ф. Ломова и др.; личностно-деятельностный подход С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. В. Брушлинского, К. К. Платонова. Для выявления особенности проявления девиантного поведения у подростков использовался комплекс стандартизированных психодиагностических методик.

Задачи исследования. Изучить основные теоретические подходы к изучению девиантного поведения подростков в психолого-педагогической литературе. Провести комплексную диагностику испытуемых с использованием подробного комплекса стандартизированных методик и выявить особенности проявления девиантного поведения у подростков. Разработать программу психологической коррекции девиантного поведения подростков.

Методики исследования. Решение поставленных задач обеспечивалось комплексом взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов, таких как анализ теоретических литературных источников, наблюдение,

беседа, анкетирование, тестирование, изучение документов. Для выявления особенности проявления девиантного поведения у подростков использовался комплекс стандартизированных психодиагностических методик. «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) Орел А. Н. «Методика диагностики агрессивности» разработана Басса А. и Дарки А., в 1957 г. Тест-опросник Личко А. Е. Исследование проводилось в среде первокурсников. Общий возраст составляет от 15 до 17 лет.

Выводы: первым этапом проводимой исследовательской работы явился анализ группы добровольцев по выявлению склонности к отклоняющемуся поведению по методике (СОП) Орел А. Н. Для юношей был представлен один вариант диагностики, для девушек – другой. По результатам диагностики мы установили, что юношей свойственен: средний уровень склонности к девиантному поведению: установка на социальную желательность – 11 чел. (73,3 %), низкий уровень склонности к девиантному поведению: склонность к преодолению норм и правил – 8 чел. (53,3 %), низкий уровень склонности к девиантному поведению: склонность к аддиктивному поведению – 11 чел. (73,3 %), низкий уровень склонности к девиантному поведению: склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 9 чел. (60 %), низкий уровень склонности к девиантному поведению: склонность к агрессии и насилию – 12 чел. (80 %), высокий уровень склонности к девиантному поведению: волевой контроль эмоциональных реакций – 8 чел. (53,3 %), низкий уровень склонности к девиантному поведению: склонность к деликвентному поведению – 13 чел. (86,6 %).

Группе девушек свойственен: средний уровень склонности к девиантному поведению: установка на социальную желательность – 10 чел. (66,7 %), низкий уровень склонности к девиантному поведению: склонность к преодолению норм и правил – 11 чел. (73,3 %), низкий уровень склонности к девиантному поведению: склонность к аддиктивному поведению – 12 чел. (80 %), средний уровень склонности к девиантному поведению: склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению – 9 чел. (60 %), низкий уровень склонности к девиантному поведению: склонность к агрессии и насилию – 10 чел. (66,7 %), высокий уровень склонности к девиантному поведению: волевой контроль эмоциональных реакций – 7 чел. (46,7 %), низкий уровень склонности к девиантному поведению: склонность к деликвентному поведению – 10 чел. (66,7 %).

Таким образом, нами был сделан вывод о том, что большинство наших испытуемых склонны к агрессии и насилию.

При проведении диагностики по методике Басса-Дарки мы составили таблицу оценки агрессии по шкалам: косвенной агрессии, физической агрессии, раздражения, негативизма, обиды, подозрительности, вербальной агрессии и чувства вины.

По результатам диагностики проведенной методики Личко А. Е., нами были выявлены типы акцентуаций характера. У испытуемых выявились следующие типы акцентуаций характера: 9 – гипертивных типа; 10 – эпилептоидных типа; 4 – неустойчивых типа; 7 – эпилептоидно-неустойчивых типов.

Исходя из результатов статистических методов, можно сказать, что типы акцентуаций характера влияют на возникновение девиации в поведении у подростков, и при правильном воздействии на акцентуации характера и проведении комплекса психопрофилактических мероприятий, можно избежать проявления отклоняющегося поведения в социуме.

Исходя из подтверждения гипотезы исследования, нами была разработана программа психологической коррекции девиантного поведения.

Актуальность данной программы обусловлена ориентацией современного общества на развитие конкурентоспособной личности, которое понимается сегодня не как управление ею, а как создание условий для формирования у нее механизмов саморазвития, самосовершенствования. Конкурентоспособная личность более востребована, и, как следствие, более синтонна.

Разноуровневые социально-экономические условия жизни людей, крушение прежнего мировоззрения и несформированность нового, отсутствие должных знаний и умений жить в этих условиях приводят наше общество к серьезным трудностям и внутренним конфликтам. Статистика свидетельствует о росте отклоняющегося поведения среди лиц различных социальных и демографических групп. Особенно трудно в этот период оказалось подросткам.

Программа психологической коррекции девиантного поведения подростков

Программа предназначена для социально-психологической работы с детьми подросткового возраста. Принцип добровольности отвечает самому характеру программы. Каждый из испытуемых принимает осознанное решение посещать занятия. Психологическая программа состоит из 10 занятий, направленных на повышение стрессоустойчивости, по два часа каждое, с периодичностью два раза в неделю.

Цель программы. Развитие эмоциональной устойчивости и социального интеллекта подростков с отклоняющимся поведением.

Общие цели и задачи проведения занятий: развитие эмоциональной устойчивости и социального интеллекта подростков с отклоняющимся

поведением, а также снижение уровня конфликтности и повышение уровня эмоциональной зрелости испытуемых.

Социальный интеллект формировался на основании тренинговых процедур, включающих упражнения, ролевые и деловые игры. Эмоциональная устойчивость развивается с помощью методов расслабления и самопрограммирования.

Все занятия, входящие в программу развития эмоциональной устойчивости и социального интеллекта, распределились по основным шести этапам.

Первый этап – вступительное занятие. Его цель – знакомство участников группы, создание атмосферы доверия и самораскрытия, формулирование целей программы. Основные методы – информирование, психологические упражнения, игры, проектированное рисование. На вступительном занятии участники Программы знакомятся с правилами поведения в группе (конфиденциальность, принцип «здесь и теперь», добровольности и прочие). В основной части занятия участники через проективный рисунок представляют себя (какими они себя видят, какими хотят стать), высказывают ожидания от участия в программе. Завершается работа психологическим упражнением, направленным на развитие самопознания.

Второй этап – ознакомительный. Цель – ознакомление с особенностями мышлеобразования. Основные методы – информирование, задание на самопознание, работа в альбомах. На данном этапе работы участники группы знакомятся с основными характеристиками, принципами мышлеобразования, этапами построения форм социального поведения, необходимых в достижении поставленных целей.

Третий этап – целеобразование. В начале занятий ведущий информирует о роли ценностей в развитии способности к целеполаганию, об особенностях развития социального интеллекта и способах достижения результата. Работа, направленная на самопознание, позволит участникам, среди множества жизненных желаний, стремлений, целей отобрать наиболее значимые для них. Выполнение психологических игр и упражнений поможет участникам сфокусировать свое внимание на реальных жизненных целях, укрепиться в их значимости.

Четвертый этап – социальное развитие (формирующий). На этом этапе участники выявляют свои личностные и социальные особенности и ценности в контексте способности к целеполаганию, анализируют сильные и слабые стороны своего Я. Происходит активное формирование осознания своих сильных и слабых сторон. Участники на основе полученных знаний разрабатывают планы достижения поставленных перед собой це-

лей с учетом внешних и внутренних ресурсов, намечают этапы их достижения. В ходе проигрывания – «примеивания» отдельных ситуаций на себе отбирают эффективные способы преодоления препятствий и преград. Данный этап помогает участникам прожить опыт достижения цели, учит регулировать свои эмоции и поведение при преодолении препятствий, находить внутренние ресурсы для выработки эмоциональной устойчивости.

Пятый этап – диагностический. Группа встречается для выявления изменений в индивидуальных системах. Анализ и осознание каждым членом группы тех качественных изменений, которые произошли с ним в процессе работы в группе, и выстраивание индивидуальных программ действий по применению и закреплению полученных знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях. Участники в группах в творческой форме придумывают и проигрывают сценарии своего будущего. В заключении проводится прогноз будущего самими участниками и получение обратной связи между членами группы.

Приведем описание некоторых тренинговых процедур.

Упражнение «Знакомство». Знакомство с группой: все образуют круг и по очереди представляются, лучше по именам. Это сразу же устанавливает равный стартовый эмоциональный уровень. Затем каждый участник задает любому другому участнику вопрос: какую цену от заплатил за этот семинар (материальная, эмоциональная, семейно-бытовая или другая цена) -40 минут.

Упражнение «Подготовка к релаксации». Все удобно рассаживаются на стулья. Необходимо расстегнуть тесную одежду, если кто-то носит очки – снять их. Поставить ноги ступнями на пол, руки опустить на колени ладонями вверх. Сделать глубокий вдох и расслабиться.

Основным методом в реализации программы был метод альфа-ритмов Хосе С. В программе использованного упражнения, позволяющее испытуемым выйти на уровень альфа-ритмов головного мозга, что способствует полной релаксации тела и сознания, снижению уровня тревожности и повышению стрессоустойчивости и эмоциональной устойчивости. Способность испытуемых выйти на альфа-уровень дает возможность самопрограммирование на позитивные действия, постановку целей и их достижения в социальных ситуациях.

Данную психологическую программу можно рекомендовать практикующим психологам для развития эмоциональной устойчивости и социального интеллекта, а также снижения уровня конфликтности и повышения уровня эмоциональной зрелости испытуемых.

Литература

1. Актуальные проблемы девиантного поведения: борьба с социальными болезнями / под ред. Б. М. Левина. М. : Ин-т социологии РАН, 1995. 200 с.
2. Гарбузов В. И. Нервные дети: Советы врача. Л. : Медицина, 1990. 176 с.
3. Драгунова Т. В. Психические особенности подростков // Возрастная и педагогическая психология. 1979. № 1. С. 305–317.
4. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков : пособие для психологов, педагогов, психосоц. и соц. работников / под ред. С. А. Беличевой. М. : Соц. здоровье России, 1999. 183 с.
5. Bayard R. T., Bayard D. Your restless teenager: A practical guide for desperate parents: Translated from English. M. : Enlightenment, 1991. 224 p.

ПОВЫШЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПУТЕМ ПРОВЕДЕНИЯ НЕДЕЛИ ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Т. А. Керман

*Магистр психологии, педагог-психолог Государственного бюджетного
общеобразовательного учреждения «Лицей «Коллеж»», г. Донецк, Донецкая
Народная Республика*

Важное место в образовательном процессе занимают процессы поддержания психического здоровья обучающихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Однако в связи с возросшими требованиями в образовании возрастают и требования к психологическому развитию личности обучающегося.

Психическое здоровье – это состояние благополучия, в котором человек наиболее эффективно реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в свое сообщество. В этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования общества [2].

Человек, обладающий признаками психического здоровья:

- умеет любить, выстроить доверительные и безопасные отношения с партнером;
- может критично оценивать свое поведение, поступки;
- способен продуктивно работать, творить, созидать;
- умеет играть словами, образами, использовать метафоры и сравнения;

- обладает здоровым чувством юмора, позитивно относится к действительности;
- длительное время находится в состоянии полного душевного и физического благополучия;
- осознает свои экзистенциальные конфликты (конфликт одиночества, конечности жизни);
- управляет своим поведением в соответствии с социальными нормами и при смене жизненной ситуации [3].

Таким образом, современный обучающийся должен быть эмоционально стабильным, в меру чувствителен к критическим ситуациям жизнедеятельности, с низким уровнем возбудимости, тревожности, неподверженным деструктивным влияниям внутренних и внешних условий.

Наиболее стрессогенными ситуациями для молодежи являются: развитие собственной идентичности, личностное и профессиональное самоопределения, подготовка и сдача экзаменов.

Другими словами, психику учащегося испытывают на прочность одновременно внешние и внутренние факторы: требования социума и процесс формирования собственного «Образа Я».

Чтобы справиться с этим, обучающийся должен иметь высокую эмоциональную устойчивость, самоконтроль, достаточно сформированную ценностно-волевую сферу личности.

Государственный образовательный стандарт определяет роль педагога-психолога как специалиста, обеспечивающего психологическое сопровождение образовательного процесса, и ставит перед ним множество профессиональных задач. Среди них выделяется задача создания социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка [1].

Работа по вопросу поддержания психического здоровья в образовательной среде должна вестись комплексно. Это подразумевает использование валидных диагностических методик, адекватных методов групповой и индивидуальной коррекции. Немаловажную роль здесь также играет внутренняя готовность учащегося к личным изменениям и саморазвитию. Одной из форм психологического сопровождения в образовательном процессе является проведение тематических ежегодных Недель психологии.

Цель проведения Недели психологии – создание в образовательном учреждении условий для сохранения и укрепления психического здоровья обучающихся и других участников образовательного процесса, формирование ценностного отношения к себе и другим людям, развитие творческого потенциала личности, сплочение обучающихся и педагогов.

Основные задачи проекта «Неделя психологии»:

- формирование важнейших социальных навыков и умений, повышение коммуникативной компетентности;
- приобщение к общечеловеческим ценностям;
- формирование общего настроения оптимистической тональности, настрой на «психологическую волну»;
- повышение психологической компетентности педагогов, учащихся и родителей, стимулирование интереса к психологическим знаниям и к деятельности социально-психологической службы школы.

При планировании Недели психологии важно придерживаться следующих принципов:

- целостности и законченности – психологически очерчены начало и конец недели;
- цикличности и преемственности, массовости мероприятий.

Кроме того, мероприятия должны активизировать познавательные, творческие процессы участников, а не носить лишь развлекательный характер.

Таким образом, тематическая Неделя психологии – это креативно спланированный и проведенный проект, направленный на просвещение и развитие качеств личности всех участников образовательного процесса, поддержание психологически комфортной среды.

На базе ГБОУ «Лицей «Коллеж» были проведены ежегодные Недели психологии со следующими тематиками: «Высшая ценность – жизнь» (профилактика аутоагрессивного поведения), «Пространство дружбы» (профилактика конфликтов, помощь в адаптации в образовательной среде), «Психологический фитнес» (повышение стрессоустойчивости и жизнестойкости личности).

Основной акцент мероприятий – формирование и осознание внутренних ресурсов личности для преодоления сложных ситуаций, развитие внутренней устойчивости и эмоциональной выдержки.

Можно выделить несколько форм работы в процессе проведения Недели психологии.

Акции («Обнимашки», «Оставь свой добрый след», «Аптечка для души» и др.) позволяют создать в образовательном учреждении особую «психологическую» атмосферу, сплотить участников образовательного процесса.

Развитию рефлексивных способностей способствует акция «Письмо себе в будущее», связанная с возможностью глубокого самоанализа, сравнения себя с прошлым, переосмысления собственных ценностей и приоритетов в связи с личностным развитием.

«Психологические заборы» («Уголок добрых слов», «Мой любимый способ снять стресс», «Жизнь – это...») являются стеной для переписки и обмена мнениями участников по заявленной проблематике.

Мероприятия соревновательного характера (командные игры, квесты, конкурсы, викторины) направлены на знакомство с учебным заведением, повышение командного духа класса, развитие социального интеллекта, расширение кругозора участников.

Значительный вклад в формирование психологического здоровья обучающихся вносят занятия творческой и арт-терапевтической направленности. Мероприятия с использованием техник «эбру» (рисунок на воде), соленого теста, рисования шоколадом и кофе позволяют расслабиться, замедлиться, достичь гармоничного уравновешенного состояния участников. Актуальность данной формы работы вызвана необходимостью снизить накопившийся стресс.

Богатый материал для размышления и дальнейшей индивидуальной работы психолога с обучающимися можно получить в ходе различных тематических опросов («Рецепты счастья», «Зачем я учусь», «С каким настроением я иду в школу»), а также в ходе целенаправленного наблюдения за участниками мероприятий Недели психологии.

Таким образом, тщательно продуманные и отобранные мероприятия Недели психологии позволяют проводить просветительскую и коррекционно-развивающую работу с обучающимися, направленную на повышение потенциала психического здоровья.

Проведение Недели психологии предоставляет возможность для психолога и субъектов образовательного процесса под новым углом посмотреть на проблемные ситуации, актуализировать свой ресурсный потенциал, раскрыть свое «Я» с новой стороны.

Анализ проведенных мероприятий Недели психологии позволяет отметить их результативность в процессе повышения эмоционального настроения участников, их коммуникативных способностей, адаптационных ресурсов. Данные показатели указывают на необходимость и целесообразность проведения Недели психологии в образовательных учреждениях.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования : приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 7 авг. 2020 г. № 121-НП. URL: <https://drive.google.com/file/d/1XPkPd5pgPSFfL8JoBU21y4NeUe65dLrc/view> (дата обращения: 13.02.2022).
2. Психическое здоровье // Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (дата обращения: 04.03.2022).
3. Что такое психическое здоровье, как его оценить и укрепить? URL: <https://wikigrowth.com/psychologiya/psihicheskoe-zdorovie/> (дата обращения: 10.03.2022)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТОМ

Е. А. Коноплева

*Аспирант Санкт-Петербургского государственного университета,
г. Санкт-Петербург*

В наши дни интернет является мощным инструментом воздействия на человека. Подростки, как наиболее уязвимая категория населения, в большей степени подвержены влиянию информационной среды. Она становится доминантной частью их социального развития, существенно влияет на становление личности в целом. В большинстве исследований отмечается зависимость подростков от интернета. При этом акцентируются негативные поведенческие проявления. Далеко не всегда учитываются причины погружения подростков в интернет – те информационные контенты, которые значимы для несовершеннолетних с позитивной стороны, обеспечивают переживание эмоционального комфорта и как следствие – становятся привлекательными. Для современных подростков характерны гедонистические ориентации, они живут в постоянном поиске источников расслабления как переживания эмоционального комфорта.

Цель исследования состоит в определении зон эмоционального комфорта для подростков в информационной среде. *Гипотеза*: эмоциональный комфорт в информационной среде способствует преодолению барьеров в межличностном взаимодействии подростков в реальной жизни. Сбор данных осуществлялся на базе одного из санкт-петербургских колледжей. В исследовании участвовали: 51 подросток в возрасте 14–17 лет, а также 6 преподавателей колледжа. Разработанный методический комплекс подобран с учетом поставленной цели, гипотез исследования и особенностей подросткового возраста и включает в себя методики для определения зоны эмоционального комфорта подростков в информационной среде (авторский опросник «Комфорт в интернете»), для диагностики личностных свойств (Методика «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко [3, с. 118], «Шкала дифференциальных эмоций» К. Э. Изарда [1, с. 117–118], «Многофакторная личностная методика» Р. Б. Кеттелла (модифицированный вариант [2]). Для статистической обработки использовались методы дескриптивной статистики, корреляционный анализ, факторный анализ по методу главных компонент. Обработка осуществлялась в программах Microsoft Office Excel 2010, статистический пакет для социальных наук SPSS Statistics 23.

Согласно результатам, полученным по авторскому опроснику, подростки в целом высказывают положительное отношение к интернету, что связано в первую очередь с возможностью общения. Благодаря интернету они имеют возможность быстро находить нужную информацию, зарабатывать деньги, проявлять таланты и находить вдохновение. Для подростков в интернете важны анонимность и комфорт, который выражается в ощущении безопасности и переживании позитивных эмоций: интереса, радости, удивления. Интернет способствует восполнению тех психологических дефицитов, которые существуют в реальной жизни. Это касается общения, информации, знаний, способов познания себя, возможности быть собой, творческих идей, положительных эмоций, принятия со стороны окружающих, спокойствия и ощущения безопасности. В целом подростки основным источником эмоционального комфорта в интернете выделяют социальные сети, второе место занимают развлекательные сайты, третье – научные порталы, а четвертое – новостные ресурсы. Эмоциональный комфорт заключен в индивидуальной ценности интернета для подростков. Эта ценность определяется с позиции проявления позитивных эмоций после выхода из сети и в ситуациях невозможности свободно в нее войти, а также в ослаблении эмоциональных барьеров коммуникации и негативных переживаний. Для подростков-участников исследования характерна редкость негативных переживаний (беспокойство, раздражение, конфликты) в интернете. Напротив, интернет, с точки зрения подростков, выступает в роли помощника в расширении эмоционального комфорта в ситуациях общения – помогает испытывать преимущественно позитивные эмоции в большинстве ситуаций; проявлять эмоции в соответствии с ситуацией; управлять своими эмоциями в общении, дозировать их; выражать эмоции при помощи слов и мимики; сближаться с людьми на основе эмоций.

Важно, что зона комфорта для подростков в интернете имеет ограничения. Из отрицательных последствий подростки отмечают ухудшение здоровья (осанка, зрение, желудочно-кишечный тракт), наличие искаженной информации, информационных агрессоров, рекламу.

Факторный анализ выявил одиннадцать факторов, охватывающих 45,7 % дисперсии. Такое количество факторов показывает многомерность эмоционального комфорта в интернете и относительную независимость отдельных его признаков. Структура эмоционального комфорта подростков в информационной среде включает в себя приверженность интернету, эмоциональную ценность интернета, ценность новостной информации, возможности лени вне интернета, эмоциональный комфорт после выхода из интернета, эмоциональную защиту в социальной сети,

возможность самораскрытия, а также бесполезность познания и признаки индивидуального эмоционального дискомфорта.

Эмоциональные барьеры в общении мы рассматривали как проявление трудностей адаптации. Качественный анализ ответов показал, что эмоциональные барьеры присутствуют у доминирующего количества подростков и всего у 7 % не было выявлено эмоциональных проблем в общении. Эмоции явно мешают устанавливать контакты 35 % подросткам, у 13 % – имеются эмоциональные проблемы, а у 45 % – эмоции осложняют повседневное общение. Корреляционный анализ показал наличие взаимосвязей между коммуникативными барьерами и эмоциональным комфортом в интернете: чем больше в общении подростков эмоциональных барьеров, тем менее безопасно они чувствуют себя в интернете ($r = -0,419$, $r = -0,288$), тем больше времени они уделяют любимым сайтам ($r = 0,418$, $r = 0,282$, $r = 0,388$), а эмоциональные трудности общения сочетаются с проявлениями гнева после выхода из интернета ($r = 0,315$, $0,306$). Можно предположить, что для подростков с эмоциональными барьерами в общении интернет важен как зона комфорта, что отчасти подтверждает корреляция между показателями эмоциональных барьеров в реальном общении и их ослабеванием после погружения в интернет: чем более выражено неумение управлять эмоциями во время реального общения, тем больше позитивных изменений в нем после погружения в интернет ($r = 0,495$), тем легче удастся подросткам выражать свои эмоции ($r = 0,353$) и сближаться с людьми на эмоциональной основе ($r = 0,351$). Важно и то, что чем больше трудностей испытывают подростки, чтобы адекватно выразить свои эмоции в живом общении, тем легче происходит эмоциональное сближение с людьми после посещения интернета ($r = 0,413$). Результаты корреляционного анализа указывают на значимость эмоциональных особенностей подростков в их взаимодействии с интернет-средой. Больше всего корреляций было получено между показателями эмоциональной чувствительности и показателями эмоционального комфорта. Чем выше эмоциональная чувствительность, тем менее значим для подростков любимый сайт ($r = -0,395$), тем меньше времени они ему уделяют ($r = -0,326$); тем менее характерна эмоция гнева при невозможности войти в Сеть ($r = -0,405$); наполнение свободного времени книгами не научного содержания ($r = -0,332$), так как чувствительные подростки не чувствуют себя комфортно на научных порталах ($r = -0,329$). Можно предположить, что данная эмоциональная особенность подростков обеспечивает зону эмоционального комфорта вне интернет-среды и ориентирует на восприятие нюансов окружающей реальности. Эмоциональная устойчивость и уверенность при стрессовых ситуациях, напротив, сочетается с высокой значимостью сети ($r = 0,288$), со

спокойствием при погружении в нее ($r = -0,472$) и положительным эмоциональным фоном при отсутствии возможности войти в Сеть ($r = 0,294$). Для высоко тревожных подростков характерно слабо выраженное переживание радости после погружения в интернет ($r = -0,319$), они часто испытывают в нем беспокойство ($r = 0,319$) и меньший эмоциональный комфорт они переживают, попадая на научные порталы ($r = -0,380$). Вероятно, для тревожных подростков интернет-среда в целом представляет мало комфортную зону. Настороженные подростки наиболее комфортно чувствуют себя в зоне научных порталов ($r = 0,333$) и переживают при невозможности выйти в Сеть.

В исследовании нам удалось показать, что информатизация стала составной частью жизни подростков, они ее принимают независимо от особенностей своего поведения. Результаты исследования подтвердили поставленную гипотезу. Научная значимость исследования определяется новизной полученных результатов. Основной акцент исследования был сделан на особенностях эмоциональной составляющей взаимодействия подростков с информационной средой – на особенностях эмоционального комфорта как удовлетворении потребностей в безопасности, коммуникации и познании. Практическая значимость исследования состоит в возможности на основании полученных результатов разработать программу безопасного взаимодействия с интернетом подростков. На основании работы можно разрабатывать и внедрять в образовательную среду такие программы, которые будут обеспечивать эмоциональный комфорт в реальном жизненном взаимодействии подростков. Кроме того, результаты будут полезны в индивидуальном консультировании подростков, склонных к интернет-зависимости. Разработанный и прошедший апробацию опросник «Комфорт в интернете» может быть использован для определения переживаний эмоционального комфорта в информационной среде подростков.

Перспективы исследования заключаются в расширении и уточнении информационных контентов, которые образуют эмоционально комфортную зону в интернете для подростков, а также выявлении роли половой принадлежности подростков в переживании эмоционального комфорта подростков в информационной среде.

Литература

1. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб., 2003. С. 117–118
2. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб. : Речь, 2007. 104 с.
3. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 118 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. Б. Ларионова

*Педагог-психолог МКОУ «Качугская Средняя общеобразовательная школа № 1»,
Иркутская область, Качугский район, п. Качуг*

И. Ю. Куприянова

*Педагог-психолог МКОУ «Ангинская Средняя общеобразовательная школа»,
Иркутская область, Качугский район, с. Анга*

Ценность эмоционального интеллекта в реальной жизни неоспорима. Как бы ни называть умение понимать себя, владеть собой, стремиться к цели, сочувствовать окружающим и результативно взаимодействовать с ними, очевидно, что это ценнейший навык, полезный не только для взрослых, но и для детей.

Понятие эмоционального интеллекта стало популярно после публикации одноименной книги научного журналиста Дэниела Гоулмана в 1995 г. Согласно исследованию Гоулмана, у людей с развитым эмоциональным интеллектом лучше психическое здоровье, эффективность работы и лидерские навыки. При этом 67 % лидерских способностей приходятся на эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект – это умение распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей для эффективного взаимодействия с окружающим миром [1–4].

Около 80 % в социальной и личной сферах жизни определяет уровень развития эмоционального интеллекта и лишь 20 %-коэффициент интеллекта, измеряющий степень умственных способностей человека. Затруднение в осознании и определении собственных эмоций повышает риск возникновения психосоматических заболеваний у детей и взрослых.

Обычно психологи подразделяют эмоциональный интеллект на навыки четырех категорий [3].

Первый – умение ясно и внятно общаться с другими, объяснить ожидания, активно слушать, влиять и вдохновлять, работать в команде или возглавлять ее и улаживать конфликты.

Второй – общая эмпатия и комфортное самоощущение в большой группе людей: независимо от того, экстраверт вы или интроверт, вы чувствуете эмоциональные сигналы других и редко сталкиваетесь с недопониманием.

Третий признак – знание своих слабых и сильных сторон и спокойное сосуществование с ними, а также хорошее знание личных эмоций и их влияния на вашу жизнь. И последнее – умение управлять эмоциями, ограничивать их разрушительное влияние на себя, способность выполнять взятые на себя обязательства, поддерживать долгосрочные отношения и меняться в соответствии со средой.

Человек с высоким эмоциональным интеллектом:

- понимает свои эмоции; знает,
- какую роль играют чувства и эмоции в общении с людьми;
- умеет выражать свои эмоции так, чтобы устанавливать и поддерживать доброжелательные отношения с окружающими;
- стремится познавать и обогащать свой внутренний мир;
- умеет регулировать свои эмоции;
- умеет управлять внутренней мотивацией, поддерживать настрой на достижение цели.

Человек с низким уровнем EQ:

- конфликтен;
- раздражителен;
- нерешителен;
- стремится держать все под контролем;
- подвластен сильному чувству гнева.

Составляющие эмоционального интеллекта

Чтобы активно и эффективно развивать эмоциональный интеллект, нужно прежде всего понять, что включает в себя это понятие. Разберем пять категорий эмоционального интеллекта, обозначим конкретные навыки, которые можно и нужно тренировать

Эмоциональная осведомленность – это осознание и понимание своих эмоций, постоянное пополнение собственного словаря эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем другие осведомлены о своем внутреннем состоянии.

Управление своими эмоциями – это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость, другими словами – произвольное управление своими эмоциями.

Самомотивация – это процесс создания, поддержания и реализации собственных мотивов, основанных на сознательном выборе человека и направленных на удовлетворение его потребностей.

Эмпатия – это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а так же готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе.

Распознавание эмоций – это процесс идентификации человеческих эмоций.

Механизм формирования эмоционального интеллекта

Формироваться эмоциональный интеллект начинает с самого рождения. Активность развития зависит от влияния сторонних раздражителей, контактов с социумом. Без них развитие будет заторможено.

Самые значительные этапы укрепления ЭИ – школьный, подростковый возраст.

Ученые доказали, что у детей до 6 месяцев проявление эмоций связано с удовлетворением физических потребностей. После полугода темпы психического развития ускоряются, расширяется спектр чувств.

С целью исследования развития эмоционального интеллекта было обследовано 24 десятиклассника МКОУ КСОШ № 1. Нами была использована методика «Диагностика Эмоционального интеллекта Н. Холл. Данная диагностика позволяет оценить не только уровень развития эмоционального интеллекта, но и дает возможность оценить уровень развития категорий эмоционального интеллекта, таких как эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавания эмоций других. Полученные результаты можно увидеть на рис. 1 и 2.

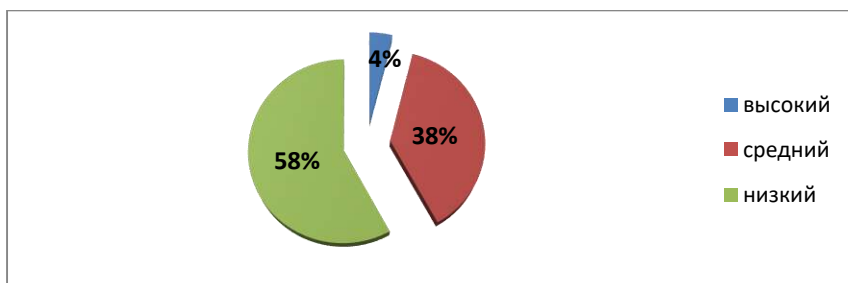


Рис. 1. Распределения показателей учащихся 10-х классов в зависимости от уровня эмоционального интеллекта, в %

Согласно диаграмме, представленной на рис. 1, 38 % десятиклассников продемонстрировали средний уровень развития эмоционального интеллекта, который характеризуется яркой выраженностью развития отдельных аспектов эмоционального интеллекта и низким уровнем развития других его компонентов. У 58 % отмечается средний уровень, который предполагает наличие способности к развитию отдельных компонентов эмоционального интеллекта. 4 % учащихся показали высокий уровень эмоционального интеллекта. Для людей с высоким эмоциональным

интеллектом свойственно умение объективно оценивать ситуацию, влиять на нее и интуитивно улавливать потребности окружающих. Это умение эффективно взаимодействовать с людьми и понимать их эмоции.

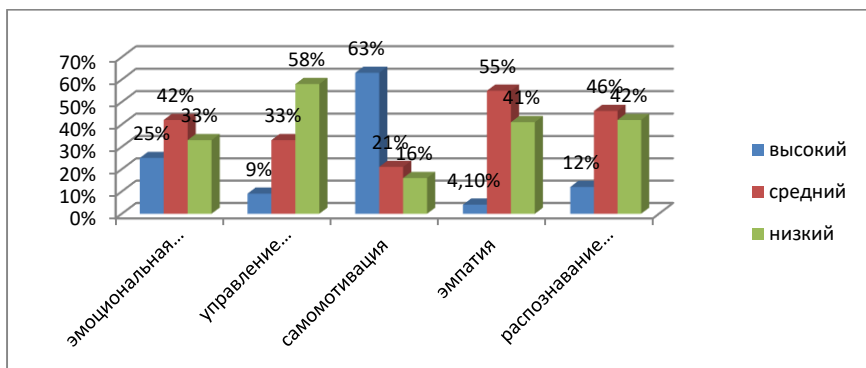


Рис. 2. Распределение учащихся десятых классов в зависимости от категорий эмоционального интеллекта, в %

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

- у 58 % учащихся 10-х классов наблюдается низкий уровень развития эмоционального интеллекта;

- у 42 % обучающихся отмечается умение распознавать свои эмоциональные реакции, 33 % десятиклассников плохо понимают свои чувства, не прислушиваются к ним, подавляют, они приносят им неудобства, либо срываются;

- у 63 % учащихся эмоции преобладают над разумом. Они способны управлять своими внутренними ощущениями. Отмечаются трудности самотивации;

- низкий уровень самотивации отмечается у большинства (63 %) учащихся 10-х классов. Это говорит о том, что ярко выраженные эмоции порой становятся выше разума, что мешает человеку реализовывать себя в полной мере;

- 58 % десятиклассников вполне способны понять переживания другого человека, а 41 % учащихся привыкли заботиться только о себе, их мало трогают страдания окружающих;

- большинство (46 %) десятиклассников демонстрируют средний уровень умения распознавать эмоции других, а 44 % – низкий.

Эмоциональный интеллект можно развивать с помощью упражнений, и лучше начинать еще в детстве. Понимание собственных эмоций и эмоций других людей – навык, который поддается тренировке.

Способы развития эмоционального интеллекта

Упражнения для распознавания эмоций

1. «Зеркало»

Встаньте напротив зеркала, расслабьтесь. Начните изображать различные эмоции.

Радость: расслабьте лицевые мышцы и широко улыбнитесь, при этом подумайте о чем-нибудь приятном.

Удивление: расслабьте лицевые мышцы, широко откройте глаза, при этом подумав с удивлением: «Для чего это делать?» – спокойно закройте глаза.

Гнев: расслабьте лицевые мышцы и прищурьтесь, при этом напрягите нос и подумайте: «Как мне все это надоело!»

Счастье: расслабьте лицевые мышцы, вытяните губы в трубочку, затем растяните в улыбке.

Повторяйте упражнение каждый день хотя бы неделю, а затем попробуйте изображать эмоции только с помощью глаз: добрые, злые, любящие, завистливые глаза. Важно думать в этот момент о соответствующей эмоции.

2. «Раздражители»

Попробуйте в течение нескольких дней специально фиксировать внимание на неожиданных раздражителях: громких звуках или ярком свете. Постарайтесь сформулировать, что происходит с вашей эмоциональной сферой при воздействии таких раздражителей.

Упражнения для эмоциональной устойчивости

Эти упражнения тренируют устойчивость нервной системы и увеличивают скорость адаптации при изменении внешних условий. Освоив эти упражнения, человек перестает быть «заложником эмоций», приобретает уверенность, что в каждой ситуации может контролировать эмоции.

1. «Назойливая муха»

Сядьте удобно: руки свободно положите на колени, плечи и голову опустите, закройте глаза. Представьте, что на ваше лицо пытается сесть назойливая муха. Она садится то на нос, то на губы, то на лоб, то на глаза. Ваша задача – не открывая глаз, согнать назойливое насекомое. Через пару минут напряжение с мышц лица уходит, а вместе с ним – раздражение.

2. Просто читайте книги, идентифицируя себя с героями художественного произведения и их переживаниями, мы достигаем эмоционального отреагирования. Это помогает осознать эмоции, понять их причины.

Упражнения для тренировки эмоций

1. «Аверс и реверс»

Попробуйте переосмыслить негативное событие, найдите в нем небольшую выгоду. Возьмите лист бумаги и запишите три минуса и три плюса состояния, в котором вы оказались.

2. «Разобрать по косточкам»

Источником эмоций могут быть внешние события, а могут – внутренние стимулы: память, физическое состояние. Если эмоция, которую вы переживаете сейчас, имеет слишком высокий градус, сначала остыньте. Затем начните задавать себе вопросы:

Как я испытываю злость (другую эмоцию)?

Почему я испытываю злость?

Когда я уже испытывал злость?

Как часто я злюсь?

Чем злость мне помогает?

Чем и где злость мешает?

Разбор эмоции позволяет быстрее понять настоящую причину и источник реакции.

Упражнения на развитие эмпатии

1. «Эмоции исторических персонажей»

Вспомните пять исторических персонажей. Затем представьте эмоции, которые человек испытывал во время разных событий своей жизни. Пример: Авраам Линкольн видел, как людей продавали на рыночной площади, и чувствовал печаль оттого, что у него не было семьи, злость из-за того, что людьми торговали как животными, и беспомощность, потому что ничего не мог с этим поделать.

2. «Эмпатия и злость»

Упражнение поможет справиться со злостью на другого человека при помощи эмпатии. Вспомните ситуацию, когда вы очень злились на кого-то, а затем создайте эмпатическое утверждение. Например:

Раздраженный человек: «Ты никогда не делаешь того, о чем я прошу!»

Эмпатический слушатель: «Ты испытываешь раздражение из-за того, что я не сделал свою работу и тебе пришлось работать за меня».

3. «Дневник эмоций»

Записывайте каждую эмоцию, которую испытываете в течение дня, степень ее проявления и причину. Например, эмоция – злость, степень – 7 из 10, причины – тройка по математике. На следующем этапе важно понять, как эмоция проявляется в теле. Возможно, рядом со злостью вы напишете «пересыхает во рту, чувствую ком в горле, звенит в голове». Опишите, какими были руки, ноги в этот момент, ощущались ли тяжесть или напряжение.

Личность не может развиваться вне социума, а чтобы оставаться в социуме нужно понимать свои и чужие эмоции, уметь работать с ними. Можно утверждать, что развитый эмоциональный интеллект является важнейшим условием качества жизни: он позволяет испытывать насы-

щенные эмоции, не доводя их до разрушительной силы, сохраняя внутреннее равновесие; получать удовольствия, не попадая в зависимость от них; свободно общаться с другими людьми, не подпадая под их власть. В будущем эмоциональный интеллект может быть особенно важным, ведь общение еще больше будет становиться виртуальным. И считывать эмоции и проявлять их будет сложнее. Человек без развитого эмоционального интеллекта не может стать успешным и счастливым, поэтому вопрос о его развитии у учащихся становится первостепенным для школы и общества в целом.

Литература

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : Альпина Бизнес Букс, 2005г
2. Давыдова Ю. В. Особенности эмоционального интеллекта подростков // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 2.
3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М., 2004.
4. Реан А. А. Психология подростка. М. : Прайм-Еврознак, 2018.

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК

В. П. Мурашова

*Студентка факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Успешная адаптация первоклассника сказывается на дальнейшем проявлении личности ребенка как в учебной деятельности, так и в коллективной жизни. Мальчики и девочки во многом различаются между собой, что необходимо всегда учитывать в первом году обучения. Поэтому необходимо помогать мальчикам и девочкам пройти сложный путь адаптации к школе.

Приходя в школу мальчики и девочки испытывают сложности в адаптации. Отечественные авторы считали, что адаптация – это процесс приспособления личности к существующим общественным отношениям, нормам, образцам, традициям общества, в котором живет и действует человек. Зарубежные авторы, изучающие проблему адаптации, утверждали, что адаптация – это состояние гармонии между индивидом и социальной средой, а также, процесс, посредством которого достигается гармоничное состояние [4].

Очень важно для успешной адаптации учитывать, ходил ребенок в дошкольное учреждение или нет. В своих работах Б. Г. Ананьев утверждал, что быстрая и успешная адаптация проявляется у тех ребят, которые до похода в школу посещали детский сад, нежели у ребят, не посещавших детский сад [1]. Помимо этого, кризис 7 лет оказывает большое влияние на процесс адаптации к школе. Также стоит учитывать половые особенности, так как мальчики и девочки развиваются по-разному. Мальчики, как правило, имеют трудности в адаптации из-за своей неусидчивости и невнимательности. Им необходимы перемены и физминутки во время уроков, когда девочки спокойно могут отсидеть весь урок, не теряя концентрации внимания. У девочек наблюдается и повышенный интерес к учебе, так как им легче дается перестройка с игровой деятельности на ведущую.

Процесс адаптации у обучающихся всегда проходит без исключений, поэтому необходимо учитывать выше перечисленные факторы, чтобы избежать дезадаптации обучающихся. Мальчики и девочки должны приспособиться к следующим сферам школьной жизни: адаптироваться к школе, овладеть навыками учебной деятельности, приобрести дружеские контакты с одноклассниками и установить доверительные отношения с учителем, сформировать адекватное поведение. Но, стоит учитывать, что умение взаимодействовать с людьми, способность к труду, обучению и организации досуга, изменчивость поведения и мобильность, способность к самостоятельности и взаимопомощи в коллективе развивается в разной степени у мальчиков и у девочек [3].

Цель исследования: изучить особенности адаптации к школе мальчиков и девочек.

Объект исследования: адаптация к школе.

Предмет исследования: особенности адаптации к школе мальчиков и девочек.

Гипотеза исследования: существуют особенности адаптации к школе у мальчиков и у девочек, которые проявляются в более высоком уровне адаптации, благоприятном отношении к школе и учебному процессу у девочек.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретический анализ основных подходов к изучению адаптации к школе;
- 2) изучить подходы к проблеме особенностей адаптации к школе мальчиков и девочек;
- 3) провести эмпирическое исследование особенностей адаптации к школе мальчиков и девочек;
- 4) проанализировать полученные данные эмпирического исследования.

Исходя из теоретического анализа, в своем исследовании мы опирались на точку зрения Е. В. Новиковой по проблеме адаптации к школе, за основу были взяты следующие показатели:

- 1) достаточная приспособленность к темпу школьной жизни и формирование положительного отношения к школе;
- 2) роль первоклассника в школьном коллективе и учебный статус, образование дружеских отношений со сверстниками, доверительных отношений с учителем;
- 3) положительное отношение к учебному процессу [2].

Были применены следующие методики: «Рисунок школы», с помощью которого мы определили общее отношение первоклассника к школе; «Опросник школьной мотивации Н. Г. Лускановой», где было проанализировано отношение первоклассников к учебному процессу, к учителю и одноклассникам. Это необходимо для того, чтобы понять, как себя чувствует ребенок в школе. Данные, полученные в результате прохождения испытуемыми описываемых далее методик были подвергнуты статистическому анализу с помощью критерия Фишера.

Методика «Рисунок школы» и опросник школьной мотивации Н. Г. Лускановой, определяющие компоненты отношения к школе и отношения к учебному процессу, учителю и одноклассникам, позволяют определить у обучающихся соответствующий уровень адаптации к школе. Каждая методика позволяет нам определить высокий, средний или низкий уровень адаптации в соответствии с интерпретацией полученных данных.

Для подтверждения гипотезы о том, что существуют особенности адаптации к школе у мальчиков и у девочек, которые проявляются в более высоком уровне адаптации, благоприятном отношении к школе и учебному процессу у девочек, чем у мальчиков, необходим показатель эмпирического критерия Фишера, больший табличного значения для уровня статистической значимости, равного 0,05. Для расчета эмпирического значения критерия Фишера по каждой методике с разделением по полу, была рассчитана выборочная дисперсия.

Таблица 1

Процентное соотношение уровней адаптации у мальчиков и девочек из сельской и городской школ с критерием Фишера в методике «Рисунок школы»

Уровень адаптации	Мальчики, %	Девочки, %	Выборочная дисперсия (мальчики)	Выборочная дисперсия (девочки)
Высокий уровень	68	80	1,5433	0,6066
Средний уровень	28	20		
Низкий уровень	4	0		

Отсюда, рассмотрим процентное соотношение с уровнем адаптации у девочек и мальчиков, обучающихся в сельской и городской школе. По данной методике высокий уровень адаптации у мальчиков составил 68 %, а у девочек 80 %. Средний уровень составил у мальчиков 28 %, а у девочек 20 %. Низкий уровень у мальчиков составляет 4 %, а у девочек данных случаев не обнаружено. Здесь можно увидеть, что у девочек преобладает высокий уровень адаптации по сравнению с мальчиками, средний уровень преобладает у мальчиков, у девочек средний уровень встречается реже и низкий уровень адаптации наблюдается только у мальчиков, среди девочек ни у кого низкого уровня адаптации выявлено не было. Отсюда мы видим насколько у обучающихся мальчиков и девочек реализуется компонент отношения к школе. Данные показатели сопоставляются с полученным критерием Фишера у мальчиков и у девочек.

Выборочная дисперсия по группе мальчиков, прошедших методику «Рисунок школы» составила 1,5433, а по группе девочек составила 0,6066. Эмпирический критерий Фишера по всем испытуемым, прошедшим методику «Рисунок школы» при уровне статистической значимости, равном 0,05, составил 2,5439. Критический критерий Фишера для всей исследовательской выборки составляет 1,98, при $p = 0,05$. В данном случае эмпирический критерий больше теоретического и, следовательно, нулевая гипотеза об отсутствии различий отвергается.

Таблица 2

Процентное соотношение уровней адаптации у мальчиков и девочек из сельской и городской школ с критерием Фишера в опроснике школьной мотивации Н. Г. Лускановой

Уровень адаптации	Мальчики, %	Девочки, %	Выборочная дисперсия (мальчики)	Выборочная дисперсия (девочки)
Высокий уровень	48	60	1,7266	0,86
Средний уровень	44	40		
Низкий уровень	8	0		

Отсюда, рассмотрим процентное соотношение с уровнем адаптации у девочек и мальчиков, обучающихся в сельской и городской школе, но уже по опроснику школьной мотивации Н. Г. Лускановой. Полученные результаты составляют следующее процентное соотношение: высокий уровень адаптации у мальчиков составил 48 %, а у девочек 60 %, средний уровень у мальчиков составил 44 %, а у девочек 40 %, а низкий уровень у мальчиков 8 %, а у девочек 0 %. Полученные данные говорят о том, что девочкам намного легче было пройти процесс адаптации к школе, к новому статусу, к принятию учебных задач, к однокласснику и учителю, нежели мальчикам. Мальчикам сложно дается учебная деятельность в

силу своих особенностей, так же им пока сложно принять статус ученика. Здесь мы видим тенденцию в реализации компонента отношения первоклассников к учебному процессу, учителю и одноклассникам. Данные показатели сопоставляются с полученным критерием Фишера у мальчиков и у девочек.

Выборочная дисперсия по группе мальчиков, прошедших опросник школьной мотивации Н. Г. Лускановой составила 1,7266, а по группе девочек 0,86. Эмпирический критерий Фишера по всем испытуемым, прошедшим опросник школьной мотивации Н. Г. Лускановой при уровне статистической значимости, равном 0,05 составил 2,0077. Критический критерий Фишера для всей исследовательской выборки составляет 1,98, при $p = 0,05$. В данном случае эмпирический критерий больше теоретического и, следовательно, нулевая гипотеза об отсутствии различий отвергается.

Проанализировав полученные данные по методике «Рисунок школы» у мальчиков и у девочек, и по опроснику школьной мотивации Н. Г. Лускановой у мальчиков и у девочек мы увидели, что в полученных результатах по двум методикам эмпирический критерий больше теоретического и, следовательно, нулевая гипотеза об отсутствии различий отвергается.

Соответственно, исходя из расчетов, произведенных с использованием критерия Фишера и анализа эмпирических данных, полученных от мальчиков и девочек, гипотеза подтвердилась, а, значит, подтверждается существование особенностей адаптации к школе у мальчиков и у девочек, которые проявляются в более высоком уровне адаптации, благоприятном отношении к школе и учебному процессу у девочек.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Подготовительный период в первом классе и формирование готовности детей к обучению. М. : АСТ, 2003. 232 с.
2. Вильчинская Т. П. Психологические проблемы дезадаптации детей младшего школьного возраста. М. : МОСУ, 2000. 27 с.
3. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира. М. : Тускарора, 2001. 97 с.
4. Костяк Т. В. Психологическая адаптация первоклассников. М. : Академия, 2008. 176 с.

ФАКТОРЫ АНТАГОНИСТИЧЕСКОГО СИМБИОЗА В ДИАДЕ МАТЬ – РЕБЕНОК И БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л. Д. Назарова

Педагог-психолог МБОУ № 81, кандидат педагогических наук, г. Орел

Социальные кризисы ставят человечество перед необходимостью переосмысления социального устройства и значения личности как элемента социальной структуры. Поиск разрешения социальных противоречий выдвигает на первый план потребность в нормализации социальных коммуникаций, истоки которых напрямую связаны с агентами первичной социализации ребенка – с членами его семьи. Особо следует подчеркнуть важность отношений ребенка с матерью в первое семилетие жизни: их качество определяет всю жизнь человека и его социальное поведение.

Формирование личности и социальное поведение ребенка до семи лет напрямую связано с безопасностью. Оно всецело зависит от матери, и определяющим фактором безопасности ребенка является материнское осознаваемое и неосознаваемое поведение по отношению к нему. Неосознаваемый антагонизм матери стоит в одном ряду с открытым проявлением ее деструктивного воздействия на ребенка и имеет негативные социальные последствия.

По статистике, свыше 40 % жестокого обращения с детьми происходит именно в семьях; в мире около двух миллионов детей в возрасте до 14 лет терпят побои родителей. Последствиями такого обращения становятся девиантное поведение, депрессия, пристрастие к алкоголю или наркотикам, беспорядочные половые связи и ранняя незапланированная беременность.

Стремление разрешить противоречие между социально объявленной ценностью материнства и наличием неосознаваемого антагонизма в диаде мать-ребенок, а также потребность в научно обоснованной и эффективной коррекции родительско-детских отношений делает наше исследование актуальным. Одним из этапов изучения проблемы стало выявление факторов взаимных негативных воздействий матери и ребенка, определяемых нами как неосознаваемый антагонистический симбиоз [3].

Ребенок и мать даже в социально благополучных семьях оказываются в роли антагонистов, но симбиотически связанных. В природе подобный род отношений носит название паразитизма, но данный термин по многим причинам используется матерями и детьми только в разговорной речи. Встает вопрос: требуется ли корректировать подобные отношения и какой инструмент избрать? Психологическая практика позволила

сформулировать гипотезу, что нивелирование антагонизма в диаде мать-ребенок может стать предпосылкой для снижения числа психологических травм и для более качественной социализации ребенка. В качестве инструмента в нашей практике использовались элементы когнитивной психотерапии и развитие рефлексии матери.

Подобная системная работа с матерью изменяла условия развития личности ребенка в лучшую сторону и оказывалась одним из инструментов профилактики или коррекции деструктивного поведения. Поскольку большую часть времени, начиная с семи лет, ребенок находится в образовательной среде, то подобный инструмент гарантированно повысил бы безопасность пребывания в ней.

Родительско-детские отношения, а именно – их структура и факторы становления, изучались многими авторами (Р. Белл, А. А. Бодалев, Э. Берн, А. Я. Варга, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, О. А. Карабанова, Ф. А. Кован, Л. Кох, Ф. В. Сатир, М. Сигел, Е. О. Смирнова, Е. Т. Соколова, Е. В. Сопоровская, А. С. Спиваковская, В. В. Столин, К. Хорни, Э. Эриксон и др.).

Нежелательное поведение родителей в семье (А. Адлер, У. С. Беккер, Р. М. Грановская, И. У. Кесслер, Д. М. Леви, К. Леонгард, Г. А. Мосс, В. Н. Мясищев, М. И. Розенталь, М. Финкельштейн, Э. Эриксон, Е. К. Яковлева и др.), а также влияние родителей на развитие личности ребенка, особенностей его характера и поведения (Д. Боулби, В. И. Гарбузов, А. И. Захаров, М. Д. Эйнсуорт и др.) также представлены достаточно широко. Однако тема антагонистического симбиоза в диаде мать-ребенок до сих пор научно не проработана. Исследовательская литература по данной теме отсутствует, имеются лишь ее разрозненные элементы, которые предстоит объединить в общую картину.

Для нашего исследования особый интерес представляет тот тип родительско-детских отношений, при котором как со стороны матери, так и со стороны ребенка имеет место тенденция к доминантному использованию ресурсов другой личности, т. е. антагонистический симбиоз. Отсутствие исследования по данной теме, вероятно, связано с тем, что социальные установки препятствуют непредвзятому взгляду на материнство, как и на то, чтобы признать отношения в диаде мать-ребенок антагонистическими как минимум на уровне отдельных научных изысканий. Автором уже обсуждались естественнонаучные, психологические, философские и социальные условия возникновения и существования антагонистического симбиоза в диаде *мать – ребенок* [3].

Нами пристально изучаются следующие компоненты данной темы:

- 1) социальные мифы о материнстве и полиморфизм роли матери;
- 2) переживания родительско-детских отношений детьми;
- 3) негативное и деструктивное влияние матери на личность ребенка;

4) формирование у ребенка тревожности, негативизма, упрямства, агрессивности и прочих качеств, которые могут быть отнесены к последствиям актуализации психологического защитного механизма и непосредственно или опосредованно влияют на процесс первичной социализации и поведение ребенка в образовательной среде;

5) трансляция поведенческих паттернов в межпоколенных отношениях, которая может являться одним из предикторов психологических травм и последующего девиантного поведения ребенка в социуме.

Первым фактором антагонистического симбиоза в диаде мать-ребенок является иммунологический конфликт матери и плода и фетальный микрохимеризм. Следует помнить, что данный фактор неосознаваем. Он изначально не зависит ни от матери, ни от ребенка, поскольку является физиологическим. С одной стороны, имеет место иммунологический конфликт матери с плодом, его восприятие как чужеродного вторжения и выработка антител в попытке от него избавиться.

С другой стороны, мы рассматриваем микрохимеризм – обмен клетками матери и плода и расселение клеток плода в органах матери. Он также относится к природному неосознаваемому инструменту управления матерью – ее психикой, поведением, субъектностью. Микрохимеризм обеспечивает уход за ребенком помимо желаний и/или планов матери [4, с. 105]. Таким образом, и в том и в другом случае мать и ребенок вынуждены бороться за свое существование и благополучие, подавляя соперника, но в то же время используя его себе во благо, что типично для такого биологического понятия как антагонистический симбиоз (паразитизм).

Одной из гипотез при изучении антагонистического симбиоза в диаде мать-ребенок мы рассматриваем положение о том, что данное явление играет роль инструмента, помогающего ребенку через сопротивление вырабатывать иммунитет к последующим несоответствиям позиций, декларируемых социумом, и реальным положением вещей.

Для выявления психологических факторов актуализации антагонистического симбиоза в диаде *мать – ребенок* нами была определена возрастная группа 6–7 лет (старшие дошкольники и первоклассники), поскольку именно этот возраст включает в себя два важнейших компонента последующего поведения ребенка: близкое общение и подверженность влиянию матери; перелом в психическом состоянии ребенка, совершающего переход от детского сада к школе и обретающего в связи с этим новые страхи.

Всего в опросе участвовало 216 матерей и столько же детей старшего дошкольного возраста. Помимо естественных физиологических факторов антагонистического симбиоза в диаде *мать – ребенок*, были выявлены три психолого-педагогических фактора.

Результаты исследования показали, что первым фактором может быть названа неготовность матери к своей роли, что негативно влияет на развитие и социализацию ребенка. В первую очередь уровень тревожности и агрессивность ребенка повышается в связи с завышенными и часто неоправданными ожиданиями матери (51 % опрошенных) и ее психолого-педагогической безграмотностью (87 %). Социальные мифы, ставящие материнство выше прочих жизненно важных личностных ценностей, подсознательно вызывают у матери протест против многочисленных личностных утрат, связанных с появлением ребенка (62 %). Большинство опрошенных согласилось с тем, что порою помимо своей воли начинают отыгрывать негативный сценарий на ребенке (81 %).

Вторым фактором психологического дискомфорта старшего дошкольника-младшего школьника, его социализации и агрессивного или деструктивного поведения оказалась межпоколенная передача паттернов поведения и воспитания [1].

С одной стороны, мать по отношению к своему ребенку неосознанно реализует поведение собственной матери, в котором проявляется протест бабушки против ее прошлой некомпетентности в материнстве (74 %). С другой стороны, по той же причине мать переживает стресс в связи с низкой оценкой ее ухода за ребенком своей матерью (83 %). В обоих случаях все линии перспективы сходятся на ребенке, усиливая антагонизм со стороны матери. Ребенок, выстраивая свою психологическую защиту, по отношению к матери также проявляет себя как антагонист, о чем заявляет мать, говоря, что ребенок делает все назло ей (76 %).

Проблемы межпоколенной передачи паттернов поведения и копинг-стратегии в социальной психологии не являются тщательно изученными вопросами, но могут быть отнесены к одному из важнейших аспектов передачи межпоколенных психологических травм [5, с. 97], многие из которых определяют дальнейшее социальное поведение ребенка.

Третий фактор включает в себя эмоциональное выгорание матери, связанное с рождением и воспитанием ребенка [2, с. 88]. Наши опросы выявили, что фундаментом такого выгорания является материнская беспомощность, основанная на слабо развитой рефлексии и психолого-педагогической безграмотности.

Таким образом, в поисках копинг-стратегий на первый план выходит просвещение родителей и отвержение различных социальных мифов об ожидаемом счастье материнства и умалчивании трудностей воспитания человека. Поскольку устранить объективно существующие физиологические факторы антагонистического симбиоза в диаде *мать – ребенок* не представляется возможным, остается признать его как факт и искать пути

совладания с ним в поле смысложизненных ценностей, психолого-педагогической грамотности членов семьи (особенно матери), гуманистической психологии и гуманной педагогики.

Литература

1. Вдовина М. В. Межпоколенные конфликты в современной семье. М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2005. 280 с.
2. Кленова М. А., Власова Е. В. Использование методов арт-терапии в работе с женщинами, находящимися в состоянии психического истощения // Психология психических состояний : сб. ст. / под ред. А. О. Прохорова, А. В. Чернова, М. Г. Юсупова. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2017. Вып.11.274 с.
3. Назарова Л. Д. Научные обоснования наличия антагонистического симбиоза в диаде мать-ребенок // Социальная психология: вопросы теории и практики : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. памяти М. Ю. Кондратьева, 12–13 мая 2022 г. М., 2022.
4. Румянцев А. Г. и др. Клиническое значение фетального микрохимеризма у матери // Клеточная трансплантология и тканевая инженерия. 2012. Т. 7, № 2. С. 103–111.
5. Сапоровская М. В. О феномене межпоколенного копинга в семье // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Междунар. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г. : в 2 т. / отв. ред. Т. Л. Крюкова. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. Т. 2. С. 96–100.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ПОДГОТОВКЕ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

И. А. Нигматуллина

Магистрант по профилю «Детская психология» Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акумулы, г. Уфа

Эффективность воспитания ребенка сильно зависит от того, насколько тесно взаимодействуют школа и семья, а именно учитель и родитель. И ведущую роль в организации сотрудничества школы и семьи играют классные руководители. Именно от их работы зависит то, насколько семьи понимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей, и участвуют в ее реализации. При этом семья должна рассматриваться как главный заказчик и союзник в воспитании детей, а объединение усилий родителей и педагог создаст благоприятные условия для развития ребенка.

Следовательно, школа и семья должны быть взаимосвязаны. В начальных классах связь школы с семьей (родителями) осуществляет учитель. Совместная работа учителя-воспитателя и родителей начинается на первом году обучения детей в школе. Для ребенка, впервые переступившего порог школы, содружество учителя и родителей – одно из важ-

нейших условий его целостного развития, потому что личность школьника не может формироваться только в школе и только в семье. Он воспитывается одновременно и в школе, и в семье [2, с. 55].

Работа с родителями, как и всякая работа в образовательном учреждении, должна идти в целостной системе и имеет огромное практическое значение. Чтобы помощь родителей была действенной, их нужно обучать обмениваться опытом, обсуждать проблемы, совместно искать пути и способы их решения.

Приоритетной целью образования в современной школе становится создание условий для развития личности ребенка, тех ее качеств, которые необходимы для жизни в условиях открытого общества (ответственность, инициативность, самостоятельность, способность к рефлексии и т. д.)

Конкретизируя эту общую цель, на этапе поступления детей в школу, когда не только ребенок, но и родители становятся участниками образовательного пространства, необходимость включения родителей в решение задач, связанных с развитием ребенка, становится наиболее своевременной и актуальной. Психологическая подготовка родителей детей, поступающих в школу, совершенно необходима.

Нередко подготовка к школе сводится к обучению детей счету, чтению, письму. Между тем практика показывает, что наибольшие трудности в начальной школе испытывают не те дети, которые имеют недостаточно большой объем знаний, умений и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствует желание и привычка думать, стремление узнать что-то новое [1].

Выделяются следующие условия полноценного психического развития ребенка и его подготовку к учебному труду:

Главное требование – это постоянное сотрудничество ребенка с другими членами семьи.

Следующим условием успешного воспитания и развития является выработка у ребенка умения преодолевать трудности. Важно приучить детей начатое дело доводить до конца. И многие родители понимают, насколько важно у ребенка желание учиться, поэтому они рассказывают ребенку о школе, об учителях и о знаниях, приобретаемых в школе. Все это вызывает желание учиться, создает положительное отношение к школе. Далее нужно подготовить дошкольника к неизбежным трудностям в учении. Сознание преодолемости этих трудностей помогает ребенку правильно отнестись к своим возможным неудачам.

Родители должны понимать, что основное значение в подготовке ребенка к школе имеет его собственная деятельность. Поэтому их роль в подготовке дошкольника к школьному обучению не должна сводиться к словесным указаниям; взрослые должны руководить, поощрять, организовывать занятия, игры, посильный труд ребенка.

Еще одно необходимое условие подготовки к школе и всестороннего развития ребенка (физического, умственного, нравственного) – переживание успеха. Взрослым нужно создать ребенку такие условия деятельности, в которых он обязательно встретится с успехом. Но успех должен быть реальным, а похвала – заслуженной [4].

Особое значение в психологическом развитии школьника имеет обогащение эмоционально-волевой сферы, воспитание чувств, умение ориентироваться в своем поведении на окружающих. Рост самосознания ярче всего проявляется в самооценке, в том, как ребенок начинает оценивать свои достижения и неудачи, ориентируясь на то, как оценивают его поведение другие. Это является одним из показателей психологической готовности к школьному обучению. На основе правильной самооценки вырабатывается адекватная реакция на порицание и одобрение.

При подготовке к школе родители учат ребенка сравнивать, сопоставлять, делать выводы и обобщения. Родители должны помнить, что потребность ребенка в том, чтобы ему читали, даже если он уже научился самостоятельно читать, надо удовлетворять. После чтения важно выяснить, что и как понял ребенок. Это приучает ребенка анализировать суть прочитанного, воспитывать ребенка нравственно, а кроме того, учит связной, последовательной речи, закрепляет в словаре новые слова.

Ведь чем совершеннее речь ребенка, тем успешнее будет его обучение в школе. Также в формировании культуры речи детей пример родителей имеет большое значение. Таким образом, в результате усилий родителей, с их помощью, ребенок учиться правильно говорить, а значит, он готов к овладению чтением, письмом в школе [3].

У ребенка, поступающего в школу, должен быть развит и на должном уровне эстетический вкус, и здесь первостепенная роль принадлежит семье. Эстетический вкус развивается и в процессе привлечения внимания дошкольника к явлениям повседневной жизни, к предметам, окружению быта.

От уровня развития игры в значительной мере зависит развитие мышления и речи. В игре развивается процесс замещения, с которым ребенок встретится в школе при изучении математики, языка. Ребенок, играя, учится планировать свои действия, и это умение поможет ему в будущем перейти к планированию учебной деятельности [5].

Таким образом, переход ребенка от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту – важный этап в жизни ребенка. Меняется его социальная позиция: он становится школьником, основная деятельность которого – учение. Меняется образ жизни ребенка и семьи в целом. И именно в этот момент понимаешь, как важно помочь ребенку преодолеть первые трудности, и какая ответственная роль родителей в этом.

Литература

1. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. М. : Акад. проект, 2014. 89 с.
2. Валявко С. М., Жокина П. А. Современные исследования проблемы самооценки в зарубежной психологии // Системная психология и социология. 2016. № 20. С. 115–125.
3. Варганова Е. С. Основные подходы к проблеме организованности в психологии // Самореализация личности в межкультурном пространстве : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. С. И. Кудинов. 2012. С. 15–19.
4. Воробьева А. А. Волевые и познавательные черты личности как факторы учебных достижений студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 26 с.
5. Гаврилушкин С. А. Психологическая специфика проявления ответственности личности у студентов с различной патриотической направленностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 22 с.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

З. Б. Нургазинова

*Магистрант по профилю «Детская психология»
Казахского национального педагогического
университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан*

Э. Д. Абишева

*Старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии
Казахского национального педагогического университета имени Абая,
кандидат психологических наук, г. Алматы, Казахстан*

Все большую актуальность приобретает проблема развития критического мышления в современном мире. Одна из важнейших задач системы образования – обучение критическому мышлению. Критическое мышление может помочь детям не только научиться анализировать окружающий мир, но и действовать, пытаясь его изменить. Развитое критическое мышление может способствовать продуктивным интересам, более глубокому вовлечению в социальные проблемы и формированию обучаемости детей. Таким образом, критическое мышление жизненно важно для социального прогресса.

Сам термин «критическое мышление» берет свое начало у философа Дж. Дьюи, который чаще всего использовал термин как «рефлексивное мышление»: «активное, последовательное и осторожное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые поддерживают его и следствия, к которым оно приводит» [1].

Согласно Р. Полу, «Критическое мышление – это интеллектуально дисциплинированный процесс активного и умелого осмысления, применения, анализа, синтеза и оценки информации, собранной или полученной в результате наблюдения, опыта, размышления или общения, как руководство к вере и действию». Более того, «критическое мышление относится к использованию когнитивных навыков или стратегий, которые повышают вероятность желаемого результата. Критическое мышление аргументировано и целенаправленно. Это тип мышления, связанный с решением проблем, формулированием выводов, вычислением правдоподобия и принятием решений». Следовательно, критическое мышление – это процесс, который активизирует определенные когнитивные навыки, чтобы выносить наилучшие суждения о том, во что верить и что делать [2].

М. Липман далее уточнил, что, занимаясь критическим мышлением, следует ссылаться на надежные, сильные и актуальные критерии, такие как нормы, общие ценности, законы, правила, определения, факты и ценности, и обращать внимание на ситуационную ситуацию. Факторы, такие как особые обстоятельства и ограничения, а также различия в культуре, контексте, времени и людях. Человек также должен быть рефлексивным и само исправляющим, чтобы подвергать сомнению свои собственные мысли, выявлять ошибки в собственном мышлении, а затем вносить разумные исправления. Другими словами, критическое мышление означает, что нужно критически относиться к затронутым вопросам, а также к своему мышлению.

Р. Пол добавил, что критически мыслящие люди любят рассуждать о своих рассуждениях и делать выводы и концептуализации с рациональным обоснованием. Их привычная проверка мышления на самом деле является «действием постоянного творчества», способствующим их когнитивному и интеллектуальному развитию. Таким образом, критическое мышление включает в себя навыки рассуждения и создания выводов, и оно является одновременно оценочным и продуктивным, которое охватывает идеи рациональности и творчества соответственно.

Один из современных исследователей Р. Эннис в качестве основных и наиболее важных диспозиций, т. е. установок, идеального критического мыслителя называет следующие:

- ясно выражаться;
- искать основания;
- стараться быть хорошо информированным;
- искать альтернативы;
- обладать открытостью ума;
- воздержаться от суждения при недостаточности оснований и т. п.

Также различают два основных компонента критического мышления:

1) диспозиция (искать основания для своих убеждений, быть любознательным, быть готовым бросить вызов авторитету, демонстрировать интеллектуальную автономию);

2) навыки и умения (выявление аргументов, оценка аргументов, оценка убеждений, предложение альтернатив, выстраивание выводов, умение распознавать софизмы и бороться с когнитивными искажениями).

Л. С. Выготский и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления, по Л. С. Выготскому, заключается в овладении подростком процессом образования понятий, что ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения. По словам Л. С. Выготского, функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в этом возрасте. Переход к мышлению в понятиях раскрывает перед подростком мир объективного общественного сознания, мир общественной идеологии. С образованием понятий подросток начинает лучше понимать и самого себе, свой внутренний мир. Одновременно с этим его внимание во все большей степени начинает направляться на других людей. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя – вот что приносит с собой мышление в понятиях», – писал Выготский [3].

В 11–12 лет способ мышления становится у ребенка несколько ближе к мышлению взрослого или, во всяком случае, некультурного взрослого человека. Только к 12 годам начинает возникать логическое мышление, которое предполагает непременно осознание и овладение операциями мышления как таковыми. Это самый существенный с психологической стороны признак, выделяемый Пиаже в развитии логического мышления.

Исследования Г. Ролоффа показали, что функция определения понятия усиленно растет у ребенка между 10–12 годами, к моменту наступления переходного возраста. Это находится в связи с развитием логического мышления у подростка. Мышление в понятиях и логическое мышление развиваются у ребенка относительно поздно: только к началу переходного возраста это развитие делает свои главные шаги.

К 10–12 годам подросток приобретает взрослую логику мышления. Происходит дальнейшая интеллектуализация восприятия и памяти. Этот процесс зависит от усложняющегося в средних классах обучения. Для развития памяти важно то, что усложнение и значительное увеличение объема изучаемого материала приводит к окончательному отказу от дословного заучивания с помощью повторений. В процессе понимания дети трансформируют текст и, запоминая его, воспроизводят основной смысл прочитанного. Активно осваиваются мнемонические приемы; если же

они были сформулированы в начальной школе, теперь автоматизируются, во многом определяя стиль учебной деятельности. Развиваются различные формы речи, в том числе письменная.

С 11 лет до 14 резко возрастает значимость причинных связей в мышлении ребенка, причем (как было установлено в исследовании К. Гросса) сначала сильно преобладает интерес к причинам явлений; в своих суждениях ребенок по преимуществу стремится ответить или получить ответ на вопрос «почему». Затем соотношение изменяется в смысле роста числа прогрессивных вопросов по сравнению с регрессивными: подросток начинает больше интересоваться будущим, его мышление начинает направляться на раскрытие следствий. Вместе с тем от установления единичных причинно-следственных зависимостей частных наглядных ситуаций оно поднимается к пониманию общих закономерностей. Мысль начинает более глубоко отличать действительное, возможное и необходимое. В теснейшей взаимосвязи друг с другом появляются суждения, выражающие гипотезы и законы. Гипотезы по самому существу требуют проверки – критики и обоснования, т. е. рассуждения. В возрасте от 10 до 12 лет появляются новые элементы в приобретении навыков критического мышления и рассуждения. Рассуждение – это, прежде всего, проверка и доказательство гипотез. Умение рассуждать гипотетически и рассматривать свое суждение как гипотезу, нуждающуюся еще в проверке, составляет самую показательную особенность зрелой мысли подростка и способствует развитию критического мышления. Они также важны при рассмотрении развития критического мышления у молодых подростков:

- развитие навыков рассуждения за пределами аргументации.
- половое созревание и его последствия с точки зрения интересов, самооценки и управления эмоциями;
- цифровой мир, через игры, интернет и растущую социальную или псевдосоциальную жизнь (в социальных сетях, ориентированных на молодежь).

Для детей в возрасте 13 лет и старше развитие критического мышления продолжает основываться на приобретенных навыках и проблемах, с которыми сталкиваются на первых двух этапах развития. Эти навыки необходимо продолжать укреплять по мере взросления ребенка [4].

Таким образом, четыре основных аспекта критического мышления актуально для подростков:

- критическое мышление, основанное на аргументации своей точки зрения;
- развитие чувства собственного достоинства, основы критического мышления;

– управление эмоциями – необходимое условие для критического мышления.

– критическое мышление как социальная норма.

Ж. Пиаже писал, что к 14–16 годам у человека наступает этап, когда создаются наилучшие условия для развития критического мышления. Следовательно, психологические основы развития критического мышления школьников формируется в подростковом возрасте. Вместе с тем это вовсе не означает, что эти навыки развиты у всех в одинаковой для того чтобы учащийся мог воспользоваться своим критическим мышлением, ему важно развить в себе ряд качеств, среди которых Д. Халперн выделяет:

1. Готовность к планированию. Мысли часто возникают хаотично. Важно упорядочить их, выстроить последовательность изложения. Упорядоченность мысли – признак уверенности.

2. Гибкость. Если учащийся не готов воспринимать идеи других, он никогда не сможет стать генератором собственных идей и мыслей. Гибкость позволяет подождать с вынесением суждения, пока не обладаешь разнообразной информацией.

3. Настойчивость. Часто, сталкиваясь с трудной задачей, мы откладываем ее решение на потом. Выбатывая настойчивость в напряжении ума, ученик обязательно добьется гораздо лучших результатов в обучении.

4. Готовность исправлять свои ошибки. Критически мыслящий человек не будет оправдывать свои неправильные решения, а сделает правильные выводы, воспользуется ошибкой для продолжения обучения.

5. Осознание. Очень важное качество, предполагающее умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений.

6. Поиск компромиссных решений. Важно, чтобы принятые решения воспринимались другими людьми, иначе они так и останутся на уровне высказываний [5].

Таким образом, развития критического мышления в подростковом является актуальной темой сегодняшнего дня, и для его разработки следует использовать инновационные методы. Те, в свою очередь, помогают ученикам активно участвовать в процессе обучения, учат их способности понимать и проявлять ответственность за этот процесс, умение анализировать информацию, представленную на разных уровнях.

Литература

1. Дьюи Дж. Психология и педагогика / пер. с англ. Н. М. Никольской. М. : Совершенство, 1997. 208 с.
2. Paul R. Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World. 4th ed. Foundation for Critical Thinking, 1995

3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В. 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. М. : Педагогика, 1984. 432 с.

4. Теплов, Б. М. Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. М., 1981.

5. Халперн, Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с. (Мастера психологии).

СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ШКОЛАХ

И. И. Пешко

*Магистрант Башкирского государственного педагогического университета
имени М. Акмуллы, г. Уфа*

А. В. Кучуков

*Детский психолог МБОУ «Школа № 34», магистрант Башкирского
государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, г. Уфа*

Своеобразие детского и подросткового возраста в XXI в., смещения его нижней и верхней границ, особенности взросления ребенка в современных условиях, характеризующихся мобильностью общества, цифровизацией всех слоев жизни и сложностями прогнозирования будущего, накладывают отпечаток на возникающие риски буллинга и специфику его психолого-педагогического сопровождения и профилактики.

Детский и подростковый возраст признается периодами особой взволнованности и подъема экспансивных переживаний в жизни каждого человека, в следствие чего и возникают риски буллинга с определенной окраской. Эмоции в эти периоды жизни – это проявление изменчивых и порой неравновесных состояний с крайними формами их выражения, которые возникают в контексте конкретных жизненных ситуаций. Именно поэтому считаю возможным выработку предложений по профилактике буллинга в соответствии с данными физиологическими и социальными аспектами.

Буллинг – это распространенная во всем мире проблема, не региональная и проблема не одного государства, поэтому в данном случае, одной из профилактических мер может выступить проведение онлайн стримов по обмену опытом с представителями образовательных организаций по разработке, внедрению, апробации и применению профилактических мероприятий буллинга в школе. По результатам стримов возможна написание и публикация статей, интервью и создание вебинаров и памяток для распространения актуальной информации. В данном случае это будет помощь и взгляд на проблему с разных, порой неожиданных сторон. Так,

например, в Турции существует две популярные программы профилактики буллинга – модель системы Неумана и поведенческо-экологическая модель, а в Испании программа называется Cyberbullying 2.0 [1, с. 71]. Думаю, что учителям, директорам школ и гимназий было бы интересно узнать о работе по профилактике буллинга в других странах и поделиться своим опытом.

Важно отметить, что буллинг, среди прочих дефиниций, связан с недостатком социальных навыков и навыка эмоционального совладания: факт состоит в том, что недостаток коммуникативных или межличностных навыков, недостаток в развитии своей индивидуальности в личности неразрывно связан с риском возникновения явления буллинга.

На сегодняшний день можно найти немало литературы об эмоциональном интеллекте и soft skills: понятийный аппарат и исследовательские методики, их формирование, структуры и компоненты и т. п. Среди современных авторов, занимающихся и занимавшихся вышеуказанными вопросами, можно выделить

Д. Гоулмана (именно он популяризовал понятие эмоционального интеллекта [2, с. 11], С. Шабанов, К. Дуэк и др.

Учитывая, что развитие составляющих soft skills таких как самоконтроль, эмпатия, навыки работы в команде и других сыграют в положительную сторону на минимизацию буллинга в школе. Существует достаточное количество коллективных и индивидуальных разновозрастных программ, занятий и игр на развитие качеств эмоционального интеллекта и soft skills.

В прорабатывании soft skills каждый ребенок и подросток проходит самоидентификацию, начинает лучше понимать себя, свои и чужие эмоции, находить решение для выплеска и принятия не только позитивных, но и отрицательных эмоций.

Среди современных возможностей по профилактике буллинга в школах возможно выделить необходимость работы с ментальным здоровьем самих учителей для того, чтобы у них была возможность качественно и более эффективно вести педагогическую деятельность по профилактике буллинга в школе: организовать психологическую поддержку для учителей, а именно от комнаты разгрузки до создания союзных онлайн чатов поддержки, где они могут обмениваться опытом и поддерживать друг друга, советовать педагогические приемы.

Антибуллинговые программы стоит рассматривать с точки зрения их эффективности. Выделить наиболее работающие методы и методики, психологические коррекции и игры по профилактике школьного буллинга.

Факторов и причин наличия буллинга в школах множество и важно осознать, что с буллингом сталкиваются и взрослые. Даже у современного ментора и коуча Ника Вуйчича есть книга на английском языке *Stand Strong: You can overcome Bulling (and Other Stuff That Keeps You Down)* («Оставайся сильным: ты сможешь преодолеть травлю (и другие вещи, которые тебя угнетают)») [3, р. 16]. Так как это реальность нашей жизни существует необходимость учить детей справляться с этим явлением, по какой стороне буллинга они бы ни были: агрессора, жертвы или наблюдателя.

Литература

1. Подросток в мегаполисе: продолженное взросление : сб. тр. XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 9–11 апр., Москва / сост. А. А. Бочавер, М. Я. Кац ; отв. ред. А. А. Бочавер. М. : Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2019. 299 с.
2. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум справляется с чувствами. СПб. : Вектор, 2013. 116 с.
3. Vujicic N. *Stand Strong: You Can Overcome Bulling and Other Stuff That Keeps You Down*. The Doubleday Religious Publishing Group, 2014. 224 p.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О. М. Макушкина

Доцент кафедры возрастной и социальной психологии Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, г. Уфа.

М. В. Протасова

Магистрант Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, г. Уфа

Современными учеными младший школьный возраст определен от 6–7 до 9–10 лет.

В данном возрасте происходит физическое развитие ребенка, формируется запас представлений о внешнем мире, развивается уровень речи и мышление, происходит социальное восприятие окружающего мира, который позволяет начать процесс систематического обучения.

У ребенка в период младшего школьного возраста происходит смена стиля жизни и образа, появляются новые требования, новая социальная роль ученика, а самое главное – учебная деятельность. Именно в школе ребенок получает новый социальный статус. С момента обучения у младшего школьника меняется восприятие своего места в системе отношений, а также интересы и ценности [2, с. 35].

С физиологической точки зрения для младшего школьника это очень тяжелый период – происходит активная фаза роста, так как именно в период с 6 до 7 лет созревание крупных мышц опережает развитие мелких, тем самым ребенку легче выполнять размашистые движения, а не более точные. В связи с этим дети быстро устают в момент учебы, где необходимо развивать навыки письма, так как это требует большей точности, все это способствует опережению нервно-психического развития ребенка. Данный процесс влечет за собой ослабление нервной системы.

Школьные психологи, как правило, обнаруживают психологическое проблемы младших школьников в возрасте от 6 до 8 лет:

- недостаточно развита речевая память;
- недостаточно развита моторика рук;
- недостаточно развито внимание;
- отсутствие учебной мотивации;
- развитие агрессии, страхов;
- гиперактивное поведение;
- высокая утомляемость.

Для решения данных проблем необходимо прямое сотрудничество с логопедом, а также с психологом, дефектологом или психоневрологом.

Следует отметить, что в ходе исследования было выявлено – успешными младшими школьниками оказываются дети, с относительно равномерным развитием. Высокая мотивация к обучению, жизнерадостность, любознательность, умение фантазировать, а также сострадать и сопереживать для ребенка оказываются наиболее значимыми качествами, которые в будущем обязательно понадобятся для жизненных успехов, чем пассивное настроение, агрессия и отсутствие мотивации к обучению.

У большинства младших школьников самая большая проблема связана с вниманием, так как на уроке ребенок может получать информацию полностью сосредоточенным лишь 15–20 мин, после чего младшему школьнику становится скучно и у ребенка наступает утомление, в связи с этим учителю необходимо завоевать внимание ребенка особыми приемами, чтобы работоспособность не снижалась. У некоторых детей утомляемость появляется раньше, буквально, через 7–10 мин с начала урока, ребенок начинает зевать, смотреть в окно, тем самым концентрируясь на других вещах. Также существуют диаметрально противоположные примеры, когда ребенок по мере своей усталости начинает больше проявлять активность, начинает очень эмоционально реагировать на раздражители вокруг, а также работа приобретает размашистый характер.

Проблемы при утомлении младшего школьника:

- отсутствие внимания на учителя;
- непонимание темы урока, в последующем пробел в данном предмете;

– допущение ошибок при контрольных и самостоятельных работах;

Младшие школьники имеют разные формы внимания, как правило, доминирует произвольное внимание, когда ребенок предпринимает усилия и ставит себе цель, подключая воображение и алгоритм действий (чтобы достичь результат, мне нужно следовать своему плану действий). [4, с. 79–94]

В период 6–7 лет у младшего школьника формируется личность, ребенок, общаясь со сверстниками, расширяет свои социальные связи в школе, а также и за ее пределами.

Отношение к внешнему миру у младшего школьника формируется исключительно из-за психологических ситуаций вокруг, в случае социальной неадаптации у ребенка могут наблюдаться психосоматические и невротические проявления с первого класса, в будущем это отражается на учебе в целом и нежелании ходить в школу и общаться со своими сверстниками [3, с. 108].

Немаловажную роль в формировании младшего школьника играет семейное воспитание, так как именно недостатки: упрямство, капризность, агрессия является формой протеста у ребенка против тех требований, которые ему предъявляет школа.

В младшем школьном возрасте большее значение для развития личности приобретает общение со сверстниками, общение может происходить также в социальных сетях, у детей начинает проявляться зависимость от современных гаджетов, что также негативно сказывается на нервной системе. Ребенок открыто начинает проявлять агрессию из-за отсутствия интернета, проигрыша в игре или отказе родителей купить ему более дорогостоящий гаджет.

Общение со своими сверстниками младшему школьнику позволяет развивать познавательную деятельность и сформировать понятие дружбу, помощи и отзывчивости.

Коломинский Л. Я. в своих трудах рассматривает два круга общения школьников:

круг 1 – те одноклассники, которых выбрал сам ребенок, к которым он испытывает большую симпатию и привязанность;

круг 2 – те одноклассники, с которыми школьник предпочитает избегать общения, испытывая меньшую симпатию и отсутствие общения [1, с. 83].

Принятие младшего школьника своими одноклассниками напрямую зависит от развития у него самоуважения, также играют факторы хорошей или плохой учебы, особенности поведения, низкий уровень социально-гигиенических навыков.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что поступление в школу является трудным периодом для младшего школьного возраста, как с психологической, так и с физической точки зрения.

Жизнь первоклассника кардинально меняется, сменяется его привычный образ жизни, появляется ряд ежедневных требований (режим дня, выполнение уроков, дисциплина, изучение правил школы и выполнение требований классного руководителя).

Все эти факторы необходимо учитывать учителям, а также родителям, только коллективная работа принесет положительный результат и сформирует правильные цели и задачи у ребенка, которые формируются у него с младшего школьного возраста, а затем и выстраивание дальнейшего развития ребенка как активного субъекта.

Литература

1. Батуев А. С. Высшая нервная деятельность. М. : Высшая школа, 1991. С. 83.
2. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. М., 1979. С. 35.
3. Дубровина И. В. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. М., 1987. С. 108.
4. Коган А. Б. Основы физиологии высшей нервной деятельности. М. : Высшая школа, 1988. С. 79–94.
5. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М., 1988. 265 с.
6. Кон И. С. Социология личности. М., 1973. 352 с.

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

М. В. Рыгалова

*Магистрант Алтайского государственного педагогического университета,
кандидат исторических наук, г. Барнаул.*

Театральная деятельность представляет собой особый вид творческой деятельности, направленный на развитие личности. В психологической науке театральная деятельность преимущественно рассматривается в контексте развития творческих способностей личности ребенка. Это самая явная, прямая взаимосвязь. Между тем влияние театральной деятельности на личность шире и значимее. В работе мы ставим целью исследовать и обозначить взаимосвязи средств театральной деятельности с развитием личности, в частности влияние на развитие социального интеллекта.

Несмотря на довольно длительную историю изучения феномена социального интеллекта (впервые о нем заговорил Э. Торндайк в 1920 г.) [12, р. 227–235], интерес к этой теме продолжает оставаться, появляются все новые направления исследования. В частности, одни из наиболее новых исследований в области социального интеллекта С. А. Минюровой и Л. Л. Добротворской посвящены социальному интеллект современных подростков из регионов с разным уровнем социально-культурного развития, в частности отмечают разницу в уровне развития у городских и сельских подростков [7]. Аналогичное исследование младших подростков проводит О. Г. Буланова [2].

Исследователи рассматривают взаимосвязь социального интеллекта с такими явлениями и процессами как стратегия самоутверждения (О. А. Лебеденко, А. С. Шевкаленко) [6], особенности социального интеллекта спортсменов (Д. А. Назарова) [8]. Склонности к интернет-зависимости – одно из актуальных направлений исследований сегодня, в том числе в контексте взаимосвязи с социальным интеллектом (исследования М. С. Ионовой и С. И. Баляева; А. А. Антоненко; С. В. Прохорова) [1; 4; 9].

Из множества определений социального интеллекта, которые зарубежные и отечественные исследователи предлагают в своих работах, мы в рамках данной статьи придерживаемся взглядов А. Л. Южаниновой, которая рассматривает социальный интеллект, называя его особой социальной способностью, которая позволяет точнее понимать эмоции в общении с окружающими, прогнозировать поведение, примерить на себя роль другого для того, чтобы лучше владеть ситуацией общения и понимать, в какую сторону его лучше направить. Высшим проявлением социального интеллекта является способность оказывать воздействие на психическое состояние и поведение других людей, оказывать влияние на них [11]. Таким образом, социальный интеллект рассматривается как отдельный вид интеллекта, предполагающий развитие определенных умений и навыков, прежде всего, в коммуникационном аспекте, включающий также эмоциональную составляющую.

Поскольку мы рассматриваем психологические аспекты влияния театральной деятельности на личность, театральная деятельность рассматривается в контексте дополнительного (не профессионального) образования.

Театральная деятельность как отдельный вид творчества обладает рядом специфических свойств. В частности, в отличие от некоторых видов творческой активности является коллективной, интерактивной (направленной на постоянное взаимодействие участников друг с другом, с педагогом). В целом стоит отметить интегративный характер театральной деятельности, которая включает в себя работу с текстом (литератур-

ным, так и сочинением собственного или интерпретацией авторского), создание спектакля (как основная коллективная работа, предполагающая тесное коммуникативное взаимодействие), поиск и воплощение художественных образов (возможности и необходимость примерить на себя разнохарактерные образы, часто отличные от собственного характера и жизненного опыта).

Кроме того, театральная деятельность включает в себя тренинги по развитию речевых, физических навыков, актерского мастерства. Все тренинги проводятся коллективно, в постоянном взаимодействии. В этой связи множество тренингов в рамках театральной деятельности направлены на установление межличностных отношений, лучшее понимании другого для последующей эффективной работы.

Наиболее понятное средство театрального искусства – игра, в которой через перевоплощение и игровую свободу появляется возможность примерять новые социальные роли, совершенствовать и развивать личность. За процессом успешного представления игры на сцене (в рамках спектакля) стоит длительный процесс «узнавания» своего персонажа, путем анализа текста или «придумывания» ему истории жизни, а после – поиска инструментов для точной передачи этой личности в процессе театральной игры.

Для подростков возможность «примерить» на себя личности других героев способствует активному мыслительному процессу, обращению к своему, пусть еще не богатому, жизненному опыту, извлечение из него отдельных моментов, а также лучшему пониманию себя.

Поиски характера, судьбы литературных героев способствуют развитию способности понимать других людей, исследовать самые разные личности, с которыми подростки не сталкивались, а возможно и встречались в жизни, но не анализировали их поведение, поступки. Работа над театральной постановкой и в целом занятия театральной деятельностью, которые включают тренинговую работу, обостряют чувство внимания к самому себе, партнерам по сцене, к другим людям, в которых, возможно, осуществляются поиски характера своего героя.

Как следствие этих процессов, подросток учится понимать и принимать самого себя, других людей, их поступки, в том числе относительно собственной личности, таким образом, налаживать коммуникативное взаимодействие.

Для успешных занятий театральной деятельностью важно умение транслировать свои эмоции, понимать свои эмоции и другого, предсказывать поведение человека, исходя из его эмоционального состояния и предугадать возможные варианты развития события (продолжение разговора, действия).

Б. М. Теплов отмечает, что чтобы веселиться чужим весельем и почувствовать чужому горю, нужно уметь с помощью воображения перенестись в положение другого человека, мысленно стать на его место. Таким образом, речь идет о развитии навыков, связанных с социальным и эмоциональным интеллектом [1, с. 87].

В этой связи многие театральные тренинги направлены на развитие перечисленных умений и навыков. Овладение и усвоение таких умений позволяет личности переносить их на другие жизненные ситуации, обогащать свой жизненный опыт коммуникативного взаимодействия [5].

Исследователи также отмечают, что в процессе занятий театральной деятельностью развивается гибкость мышления, способность меняться местами в процессе взаимодействия с другим человеком, таким образом, лучше понимать и воспринимать его эмоции, поступки [3, с. 67–69].

Одной из составляющих определения социального интеллекта, которое мы взяли в рамках работы, является способность оказывать воздействие на психическое состояние и поведение других людей, влиять на них. В рамках театральной деятельности эти процессы можно четко проследить. Так, метод физических (психофизических) действий способствует возникновению в процессе взаимодействия обратной связи, активизации эмоций и чувств личности. Метод также развивает умения воплощать в пластических этюдах настроение, характер и процесс развития образа, передавать определенные эмоции, свойственные в той или иной ситуации, быстро реагировать, менять эмоции, воздействовать в рамках этюдного метода на партнера через свое эмоциональное состояние, вызывать у него эмоции, чувства, побуждать к действию.

Таким образом, театральная деятельность в широком ее многообразии, включающем тренинги различной направленности, подготовка и участие в спектакле, может способствовать развитию социального интеллекта подростков.

Литература

1. Антоненко А. А. Особенности эмоционального и социального интеллекта у подростков, склонных к интернет-зависимому поведению // Портал психологических изданий. Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. URL: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/45950_full.shtml (дата обращения: 14. 0. 2022).
2. Буланова О. Г. Особенности социального интеллекта младших подростков // Международный научный журнал «Символ науки». 2015. № 11. С. 209–211.
3. Зайцев А. С. Взаимодействие выбора форм творческой деятельности на примере социализации и творческого развития подростков // Humanity space International almanac. 2016. Vol. 5, N 1. P. 62 –69.
4. ИONOBA M. C., БАЛAEВ M. C. Особенности социального интеллекта подростков, склонных к интернет зависимому поведению // Пензенский психологический вестник. 2018. № 1 (10). С. 55–70.

5. Лазарев М. А., Курбатова Н. В. Педагогическая технология творческого развития студентов // Инициативы XXI века. 2013. № 3. 42–44.
6. Лебедеенко О. А., Шевкаленко А. С. Особенности социального интеллекта подростков с разной стратегией самоутверждения // Гуманитарные науки. 2020. № 4. С. 151–156.
7. Минюрова С. А., Добровольская Л. Л. Психологические особенности социального интеллекта у подростков из регионов с разными социокультурными условиями // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 72–77.
8. Назарова Д. А. Проблема исследования социального интеллекта подростков-спортсменов в психологии // Достижения науки и образования. 2021. № 3. С. 108–111.
9. Прохоров С. В. Особенности социального интеллекта у подростков с разным уровнем интернет-зависимости от социальных сетей // Science Time. 2017. № 6 (42). С. 31–37.
10. Теплов Б. М. Психология. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР (Учпедгиз), 1951. 256 с.
11. Южанинова А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта // Проблемы оценивания в психологии. Саратов: 1984. С. 84–87.
12. Thorndike E. Intelligence and its use // Harper's Magazine. 1920. Vol. 140. P. 227–235.

НЕДЕЛЯ ПСИХОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

С. С. Седенкова

*Педагог-психолог МБОУ «Большееланская средняя общеобразовательная школа»,
Иркутская область, Усольский район, с. Большая Елань*

«Ценность образования тем выше, чем дальше и
глубже оно вводит человека все в новые и новые куль-
турные миры: мир знания, мир сознания и самосознания,
мир деятельности, мир чувств, мир собственной личности...»
[1, с. 67]

В современном мире более очевидным становится факт, что психология не может оставаться в стороне от решения насущных социальных проблем. Справедливо отмечается, что общественное сознание стало терять главное – понимание ценности человека, его жизни, что люди становятся эмоционально более глухими, нередко не понимают чужого горя. Данное замечание справедливо не только относительно взрослого населения, но и детей. Дети изучают в школе огромное количество законов физики, химии, биологии, общественной жизни, но не изучают законов и свойств человеческой души. В массовой школе не учат, как понимать себя и другого человека, не учат, как правильно общаться, вести диалог, сотрудничать с другими людьми, осуществлять с ними совместную деятельность.

Многие проблемы современной жизни детей и взрослых обусловлены недоразвитием психологической культуры. Как отмечает И. В. Дубровина, «в нашем обществе существует дефицит психологических знаний, отсутствует психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных поступках, отношениях, переживаниях и т. п.» [4, с. 58].

Овладение культурой начинается с момента рождения человека и продолжается в годы его детства, отрочества, юности, молодости. Как отмечает И. А. Зимняя, «...общая культура определяется сформированностью, устойчивостью основных планов отношения к миру, к себе и характером их выраженности в поведении... Она предполагает внутреннюю культуру (такт, достоинство, уважение другого, ответственность, саморегулируемость)» [2, с. 18]. Как раз эта «внутренняя культура» есть не что иное, как «психологическая культура», т. е. определенное качество внутренней психической жизни человека как субъекта, личности и индивидуальности» [2, с. 19].

Л. С. Колмогорова и О. Г. Холодкова так определяют общую психологическую культуру личности: «это составная часть базовой культуры личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующая успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью» [3, с. 48].

В книге «Психологическая помощь и консультирование в практической психологии» дается следующее определение психологической культуры: «...это забота о своем психическом здоровье, умение выходить из психологических кризисов самому и помогать близким людям...» [5].

Психологическая культура состоит из нескольких компонентов:

- когнитивный, представляет собой систему психологических знаний о людях и о себе, умение применять эти знания на практике, а также определенный уровень развития интеллекта, способность к творчеству;
- рефлексивно-перцептивный, состоит из наблюдательности, психологической проницательности, умения адекватно воспринимать самого себя, других людей, прогнозировать их поведение;
- эмоционально-чувственный, представлен богатством переживаний, высокой эмпатией, способностью к идентификации;
- коммуникативный, выраженный умением общаться, адекватно воспринимать и передавать информацию;
- регулятивный, включающий нравственную саморегуляцию, самоконтроль, владение собой, умение управлять своими состояниями и своим умом;

– подсистема опыта социального взаимодействия – это умения и навыки социального взаимодействия: архетипы, установки и стереотипы культурного поведения;

– ценностно-смысловой: нормы, ценности и отношения к ним, включенные в смысловые личностные образования, мировоззрение, совесть [6, с. 34].

Таким образом, психологическая культура – это многомерный феномен, который заключается в системе психологических знаний, умений их применить в жизни, а также развитой наблюдательности и эмпатии, умении владеть собой и управлять своим состоянием в зависимости от определенной ситуации, готовности общаться и умением прогнозировать поведение других людей.

Возникает вопрос, а откуда может взаться психологическая культура участников образовательного процесса, если в систематическом школьном обучении не предусмотрено изучение хотя бы элементарных основ психологии?

С этой целью в нашем районе ежегодно проводятся Недели психологии во всех школах. Неделя психологии – это комплекс мероприятий, направленных на актуализацию психологических знаний, активизацию разнообразных видов общения и взаимодействия. Неделя психологии проводилась в соответствии с планом, каждый день имел свое предназначение (табл.).

Таблица

План Недели психологии в МБОУ «Большееланская СОШ» 2021/22 учебный год

Название дня	Задачи дня	Мероприятия
День психолога	Расширение знаний обучающихся и педагогов о науке психологии, о роли и месте психологических знаний в жизни человека; активизация размышлений учащихся о месте и роли знаний психологии в собственной жизни, жизни людей	1. Обучающиеся с 1 по 11 класс просматривали видео «Кто такой психолог?» с последующим обсуждением. 2. Размещение стенгазеты «Профессия психолог». 3. Распространение буклета среди обучающихся и родителей «Будем знакомы, педагог-психолог!»
День настроения и радости	Создание общего настроения оптимистической тональности в школьной среде, настрой на «психологическую волну»	1. Психологическая акция «Ветер настроения» для обучающихся 1–11 кл. и педагогов. 2. Спринт-конкурс «Птица радости и настроения»: 1–4 классы, 5–11 классы. 3. Тренинг для педагогов начальной школы «Внутренние ресурсы»

Окончание табл.

Название дня	Задачи дня	Мероприятия
День общения	Развитие коммуникативных навыков и социально-психологических свойств личности учащихся	1. Психотерапевтическая сказка «Помидор Саша» на уроке чтения с последующим рисованием для обучающихся 1–4 кл. 2. Игра-тренинг или классный час «Портрет класса» для обучающихся 5–11 кл.
День позитивной психологии	Формирование чувства сопричастности, единения обучающихся и педагогов	1. Психологический душ «Солнечный ветер» для обучающихся 1–11 кл. 2. Акция «Шар позитива» для обучающихся и кл. руководителей 1–11 кл.
День психологии личности	Развитие стремлений обучающихся к самопознанию, рефлексии; способствовать личностному росту педагогов и учеников	1. Диагностические перемены (кокология) для обучающихся 5–11 кл. 2. Занимательные перемены для обучающихся 1–4 кл. 3. Тренинг для педагогов 5–11 классов «Внутренние ресурсы». 4. Подведение итогов спринт-курса «Птица радости и настроения», награждение победителей

Каждый год тематика недель психологии разная: «Что такое темперамент и с чем его едят» (2018/19 учебный год), «Знания психологии – в жизнь!» (2019/20 учебный год), «Планета эмоций» (2020/21 учебный год).

Неделя психологии в этом 2021/22 учебном году назвалась «Солнечный ветер» и была посвящена созданию новых качественных свойств личностно-развивающей образовательной среды, условий для развития психологической культуры, психологической компетентности всех субъектов образовательной среды.

Зачастую основное внимание школьного образования уделяется усвоению знаний обучающихся, развитию их интеллектуальной сферы, подготовки к поступлению в СУЗ или вуз. Неделя психологии же создает условия для развития эмоциональной, нравственной сферы, способствует развитию уважительного отношения к людям – взрослым и сверстникам, культурному взаимодействию с ними, развитию мировоззрения как системы знаний человека не только о мире, но и о своем месте в этом мире. Обычно после Недели психологии участников образовательного процесса захватывают сильные переживания, позитивные эмоции. В ходе подобных мероприятий учащиеся, педагоги и родители получают психологические знания, пробуют применять полученные знания на практике, развивают восприимчивость и наблюдательность по отношению друг к

другу. Неделя психологии позволяет проявить обучающимся творческий потенциал, инициативность и индивидуальность; актуализировать потребность в самопознании и в самореализации; помогает в решении индивидуальных задач взросления, создает возможности самоорганизации, самостоятельного и коллективного действия подростков в школе.

Анализируя имеющийся опыт организации и проведения Недель психологии в стенах нашей школы, вполне заслуженно можно считать данный комплекс мероприятий эффективным инструментом повышения психологической культуры участников образовательного процесса.

Литература

1. Дубровина И. В. Психологическое просвещение: от психологической грамоты к психологической культуре.
2. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И. А. Зимняя, Б. Н. Боденко, Т. Н. Кривченко, Н. А. Морозова / Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов. М., 1999. 66 с.
3. Колмогорова Л. С., Холодкова О. Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 47–56
4. Практическая психология образования : учеб. для студентов высш. и сред. спец. учеб. заведений / под ред. И. В. Дубровиной. М. : Сфера, 2000. 528 с.
5. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / под ред. М. К. Тутункиной. СПб. : Дидактика Плюс, 1999. 352 с.
6. Семикин В. В. Психологическая культура и образование // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2002. № 2 (3): Психолого-педагогические науки. С. 26–36.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Л. Ю. Соколова

*Педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 5»,
Иркутская область, г. Братск*

Поступательное развитие общества невозможно без воспитания нового поколения людей, в полной мере вобравших в себя все достижения материальной и духовной культуры. Важнейшим направлением этого процесса является формирование у подрастающего поколения психологической культуры.

Понятие «психологическая культура» является относительно новым в психологии. Изучением данной проблемы занимались такие зарубежные ученые, как Д. Мацумото, М. Хьюстон, В. Штребе, в отечественной

психологии свои труды данной теме посвящали И. В. Дубровина, А. А. Асмолов, Реан А. А., Семикин В. В.

Термин «психологическая культура» очень емкое и многоаспектное понятие. По мнению И. В. Дубровиной, оно «включает в себя глубокое знание психологии, профессиональную готовность к самостоятельной деятельности, безукоризненное владение профессиональными методами работы, способность самостоятельно мыслить, в том числе и нестандартно, широту кругозора, видение профессиональной и личностной перспективы и пр. » [3].

Исследователь И. А. Мотков отмечает, что «психологическая культура – наработанная и усвоенная личностью система конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития» [4].

С. Б. Пашкин дает следующее определение понятию психологическая культура – это сложное интегративное образование, процесс, свойство, состояние и явление в структуре общей культуры [1].

Несколько иное определение в своей работе приводит Е. И. Комкова, которая указывает, что «психологическая культура личности – это своеобразный слепок с культуры отношений, культуры деятельности, культуры жизни того общества, в котором рождена и проходит свое становление» [6].

Обобщая высказывания авторов, можно предположить, что психологическая культура – это часть общей культуры, предполагающая освоение людьми знаний и умений, помогающих познавать себя и окружающих, управлять своими эмоциями и жизнедеятельностью.

Важно отметить, что развитие психологической культуры личности в подростковом возрасте приобретает особую актуальность, поскольку в этот период происходят глубокие изменения в процессе становления личности, происходит ее самоутверждение, самоопределение.

Этот возраст, когда формируется идентичность, означающая становление творческого и независимого «Я», гармонично соединяющего различные компоненты его личности (Э. Эриксон). В этом возрасте человек сталкивается «с тайной своего изменчивого «Я», постоянно ускользающего от него же самого», для сохранения которого необходима «огромная работа по его построению» или «выстраиванию». Без необходимого «психологического материала», т. е. без психологической культуры этого не сделать [2].

С целью определения уровня развития психологической культуры у современных подростков было проведено исследование на базе МБОУ «СОШ № 5» мо г. Братска. Всего принимало участие 30 учащихся в возрасте от 11 до 13 лет (16 мальчиков и 14 девочек).

Цель исследования: изучить особенности развития психологической культуры у современных подростков.

Объект исследования: психологическая культура.

Предмет исследования: особенности развития психологической культуры у современных подростков.

Гипотеза исследования: психологическая культура у современных подростков развита на низком уровне.

Психологическая диагностика испытуемых проводилась по Методике «Психологическая культура личности» О. И. Моткова и Т. А. Огневой, предназначенной для изучения особенностей психологического функционирования личности школьников начальной и средней школы.

Полученные результаты психологической диагностики представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня развития психологической культуры подростков

Шкала	Уровни развития (%)		
	высокий	средний	низкий
Самопонимание и самоопределение	6	27	67
Конструктивное общение	0	40	60
Хорошая саморегуляция	6	47	47
Творчество	0	47	53
Самоорганизованность	0	13	87
Гармонизирующее саморазвитие	0	27	73
Психологическая культура	0	27	73

Как видно из таблицы, большинство испытуемых (67 %) имеют низкий уровень развития способностей к самопониманию и самоопределению. Другими словами, подростки не умеют анализировать свои личностные и поведенческие особенности, что приводит к сложностям в осознании своих планов, отношений и психологических особенностей. У 27 % опрошенных выявлен средний уровень развития способностей к самопониманию и самоопределению, что соответствует возрастной норме. Лишь один испытуемый (6 %) показали высокие результаты. Он умеет адекватно оценивать себя и свои возможности, что помогает ему жить, ставить осуществимые цели и задачи, направлять конкретные усилия в соответствующее своим склонностям и предпочтениям русло, т. е. быть самим собой.

Конструктивно выстраивать взаимоотношения со сверстниками, близкими и дальними людьми стремятся лишь 40 % подростков, однако и они порой сталкиваются с определенными сложностями, в частности неумение контролировать свои эмоции, строить диалог, подбирать слова и аргументы в защиту своих интересов. Полное отсутствие способности к

продуктивному разрешению личных, деловых и общественных вопросов показали 60 % опрошенных. Такие учащиеся даже не стремятся к тому, чтобы их понимали окружающие люди, при общении стремятся учитывать лишь свои интересы, кроме того, не умеют сопереживать другим людям. Высоких показателей по шкале «Конструктивное общение» выявлено не было.

Результаты по шкале «Хорошая саморегуляция» позволяют сделать вывод о способности подростков управлять своими эмоциями, действиями и мыслями. Важно отметить, что равное количество испытуемых (по 47 %) показали средние и низкие результаты. Следовательно, многие испытуемые не всегда способны поддерживать положительный эмоциональный тон, сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях, проявлять гибкость при решении сложных познавательных задачи и в общении. Высокие показатели были выявлены лишь у одного подростка (6 %), который с легкостью может переключиться от неприятных переживаний к положительным путем вовлечения себя в увлекательную деятельность.

Творчество является одним из важных компонентов психологической культуры личности. Как показали результаты проведенной диагностики, у большинства ребят (53 %) наблюдается низкий уровень по данной шкале. Подростки неохотно осваивают новые дела и игры, при выполнении привычной деятельности не стремятся к поиску новых способов выполнения работы, делают все шаблонно, традиционно. Высокие показатели по данной шкале испытуемые не показали.

Отсутствие самоорганизованности – это одна из наиболее острых проблем, которая была выявлена по результатам психологической диагностики. Подавляющее большинство опрошенных (87 %) показали низкие результаты, это позволяет сделать вывод о том, что подростки не умеют планировать, доводить начатое дело до конца, выполнять деловые обещания, уметь распределять время на учебу и другие дела. Частично такие способности показали лишь 13 % испытуемых, а детей с высокими показателями не было вообще.

Еще одной проблемой, которую можно обозначить по результатам диагностики, стало отсутствие стремления детей к развитию себя как гармонизирующей личности. Низкие показатели по данной шкале (73 %) говорят о неумении и нежелании детей ставить самозадачи и выполнять деятельность по самовоспитанию своих качеств, улучшающих образ жизни. Подростки не используют физические упражнения для поддержания бодрости, не заставляют себя соблюдать ежедневную гигиены, не сохраняют порядок в своей комнате и рабочем столе. Средние показатели по шкале «Гармонизирующее саморазвитие» показали 27 % опрошенных, а лиц с высокими результатами – нет.

Подводя общие итоги проведенной диагностики, можем утверждать, что у большинства подростков (73 %) низкий уровень развития психологической культуры. Следовательно, важно проводить развивающую и профилактическую работу с учащимися. Для этого были разработаны следующие рекомендации для подростков:

1. Развивать способность к самоорганизованности:
 - придерживаться режима сна и питания;
 - вести дневник достижений;
 - делиться своими планами с близкими людьми и друзьями;
 - составлять конкретный и понятный план на день.
2. Заниматься вопросом самопонимания и самоопределения:
 - формировать положительный образ «Я»;
 - проводить самоанализ пережитых эмоциональных состояний;
 - стремиться достигать поставленных целей;
 - развивать свои интересы и способности.
3. Уметь строить конструктивное общение:
 - уметь слушать собеседника, поощрять его говорить о себе;
 - контролировать свои эмоции во время взаимодействия с окружающими людьми;
 - в общении важно проявлять терпение и понимание;
 - периодически проводить анализ своих отношений с людьми.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что психологическая культура у современных подростков развита на недостаточном уровне, в частности такие ее компоненты, как самопонимание, самоопределение, самоорганизованность и конструктивное общение.

Литература

1. Пашкин С. Б. Психологическая культура в профессиональной служебной деятельности как фактор профессионального развития // Вестник «Биомедицина и социология». 2019. Т. 4.
2. Строганова Л. В. Формируем нравственную и психологическую культуру младших школьников. М. : Педагогическое общество России, 2012. 80 с.
3. Дубровина И. В. Психологическая культура личности как феномен // Вестник Мининского университета. 2013. С. 17–21.
4. Мотков О. И. О природе высших психических функций // Перспективы развития культурно-исторической теории : материалы VII Междунар. чтений памяти Л. С. Выготского, 14–17 нояб. 2006 г. / под ред. В. Т. Кудрявцева. М., 2006. С. 62 – 68.
5. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. 1999. С. 83–91.
6. Комкова Е. И. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии как условие эффективности образовательного процесса // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й Междунар. конф. / под науч. ред. В. В. Гедранович, Н. В. Суша. Минск, 2013. Вып. 11, ч. 3. С. 191–194.

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КЛАССЕ ХОРЕОГРАФИИ

В. С. Ходакова

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Танец – многогранное явление культуры и оно может рассматриваться с разных точек зрения. При этом нас интересует дефиниция танца как особой формы коммуникаций, связи между представителями разных категорий традиционного общества [1; 2, с. 5]. Соответственно для участников хореографического коллектива крайне важно иметь на высоком уровне коммуникативные умения, и это особенно важно для детского хореографического коллектива, когда у детей еще только формируются коммуникативные компетенции.

В связи с этим в процессе разработки программы обучения для детей младшего школьного возраста в классе хореографии было проведено исследование коммуникативных свойств. Оно дает общее представление об уровне коммуникативных умений обучающихся. В исследовании приняли участие первый и второй классы в количестве 28 чел.

Цель исследования: определить уровень коммуникативных умений у обучающихся 1-х и 2-х классов хореографии.

Объект: коммуникативные умения.

Предмет: уровень коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста в классе хореографии.

Для начала стоит обозначить, что такое «танец» и «коммуникация».

Более точное определение «танца» трактует как «ряд таких движений, исполняемых в собственном темпе и ритме в такт музыке, а также музыкальное произведение в ритме и стиле таких движений». «Коммуникация» как сфера установления, поддержания и развития продуктивной эффективной взаимосвязи с другими людьми, обеспечивающее обмен информацией, чувствами и состоянием, а также согласование совместной активности, делится на вербальную и невербальную. Вербальная коммуникация – целенаправленный процесс передачи при помощи языка некоторого мысленного содержания, где ряд авторов считают коммуникативную функцию языка и речи основной и первичной их функцией, а иногда даже утверждается единственность функций. Невербальная коммуникация, с одной стороны, может дублировать и поддерживать вербальный аспект, а с другой – обеспечивает нецеленаправленную передачу всякого

психического содержания, не только внутренне-вербального, но и образного, эмоционального, мотивационного.

Коммуникация и танец имеют много общих элементов: невербальные сигналы и знаки, пространственно-временная структура, установление и регуляция взаимоотношений. На ранних стадиях обучения часто используются коммуникативные танцы, которые способствуют развитию данного навыка. Коммуникативный танец – это несколько несложных танцевальных движений, включающих элементы невербального общения и импровизации, направленных на формирование и развитие взаимоотношений с партнером и группой.

Объединение двух таких сложных терминов, как «танец» и «коммуникация», не случайно. Г. М. Андреева предлагает «характеризовать структуру общения путем выделения трех взаимосвязанных сторон: коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Коммуникативная сторона, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т. е. в обмене не только знаниями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания» [1, с. 52].

Таким образом, танец включает в себя все три стороны общения. В коммуникативных танцах развивается динамическая сторона общения – легкость вступления в контакт, инициативность, готовность к общению. Они также развивают эмпатию и сочувствие к партнеру, способствуют эмоциональности и выразительности невербальных средств общения.

Для диагностики обучающихся применялось три диагностики. Для определения учета позиций собеседника использовались диагностики Ж. Пиаже «Левая и правая стороны» и «Братья и сестры». Для оценивания коммуникативного действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществлений сотрудничества (кооперации) использовалась методика Г. А. Цукерман «Рукавички».

Методика Жана Пиаже «Левая и правая стороны» включает в себя два критерия оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной;
- соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

С помощью данной методике можно определить три уровня коммуникативных умений:

Низкий уровень – ребенок отвечает неправильно во всех четырех пробах.

Средний уровень – правильные ответы только в 1-й и 3-й пробах; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции, отличной от своей.

Высокий уровень – на все вопросы во всех четырех пробах ребенок отвечает правильно, т. е. учитывает отличия позиции другого человека.

Результаты данной диагностики представлены на рис. 1.

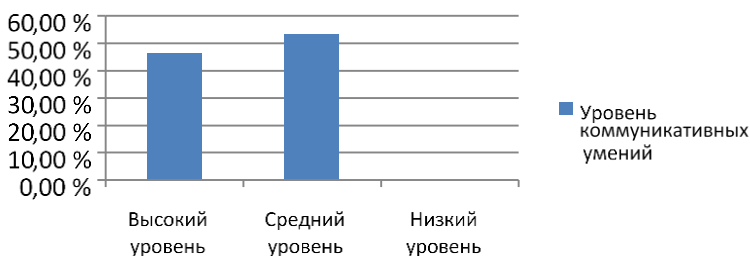


Рис. 1. Результаты диагностики по методике «Левая и правая стороны»

Методика Ж. Пиаже «Братья и сестры» включает в себя два критерия оценивания:

- понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной;
- координация разных точек зрения.

С помощью данной методики можно определить три уровня коммуникативных умений:

Низкий уровень – ребенок занимает эгоцентрическую позицию: неправильные ответы во всех трех пробах.

Средний уровень – правильные ответы в 1-й или 1-й и 2-й пробах; ребенок правильно учитывает отношения принадлежности, может стать на точку зрения одного из персонажей, но не координирует разные точки зрения.

Высокий уровень – правильные ответы во всех трех пробах, ребенок учитывает позиции других людей и координирует их.

Результаты данной методики представлены на рис 2.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что обучающиеся в целом имеют представление об учете позиций собеседника на высоком и среднем уровне.

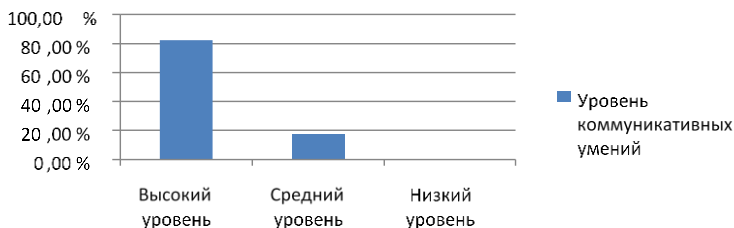


Рис. 2. Результаты диагностики по методике «Братья и сестры»

Методика Г. А. Цукерман «Рукавички» включает в себя пять критерий оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д. ;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь во время рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

При проведении данной диагностики обучающиеся самопроизвольно делились на пары. Результаты данной диагностики представлены на рис. 3.

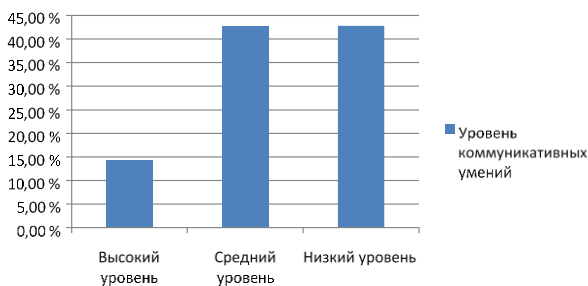


Рис. 3. Результаты диагностики по методике «Рукавички»

На графике видно, что обучающиеся имеют трудности в организации сотрудничества.

Для дальнейшей работы с данной группой детей стоит включить в процесс обучения ряд мероприятий на развитие коммуникативных умений именно в сотрудничестве.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник. 5-е изд. М. : Аспект Пресс, 2014. 363 с.
2. Баглай В. Е. Этническая хореография народов мира : учеб. пособие. 4-е, стер. СПб. : Планета музыки, 2021. 384 с.

КИБЕРБУЛЛИНГ И ФРУСТРАЦИЯ БАЗОВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ: ПРИЧИНА ИЛИ СЛЕДСТВИЕ?

О. А. Цветкова

Старший преподаватель кафедры «Психология труда и организационная психология» Омского государственного технического университета», г. Омск

С. С. Селиверстова

Студентка Омского государственного технического университета, г. Омск

Проблема девиантного поведения исследуется достаточно давно, однако, количество исследований, посвященных этому вопросу неустанно возрастает. Это связано с тем, что девиантное поведение – это сложное комплексное явление, на формирование которого влияет множество факторов. На фоне изменившейся технологической и информационной «революции» меняются и формы девиантного поведения. Все больше исследователей обращаются к рассмотрению влияния цифровой среды и интернет-реальности на развитие личности. Ряд авторов не только обосновывают необходимость, но и разрабатывают технологии оценки интернет-социализации современных детей и подростков [6]. Большое количество статей посвящено изучению рисков и угроз безопасности детей в интернет-пространстве, а также трансформации, которые претерпевают привычные формы девиации, переходя в интернет-среду [1; 8].

Одной из распространенных в настоящее время форм интернет-девиации является кибербуллинг. Исследователи анализируют различия между буллингом и кибербуллингом [12; 19], соотношение буллинга и кибербуллинга в школах и их распространенность в различных странах и

территориях [3; 11; 17], как кибербуллинг встраивается в привычное интернет– поведение подростков [14], исследование различных факторов виктимизации подростков, например взаимосвязь между кибервиктимизацией, тревогой и депрессией [18], связь внутрисемейного травматичного опыта и риски виктимизации в ситуации кибербуллинга. Однако, как отмечают авторы обзорных исследований, такая многоаспектность не позволяет выстроить целостную модель указанной девиации, что приводит к невозможности в полной мере сравнить полученные результаты. Нам кажется, что это возможно, если обратиться к базовым основаниям формирования любой девиации.

В качестве одного из ведущих факторов девиантного поведения практически все авторы указывают на различную степень фрустрированности базовых или актуальных потребностей ребенка в те периоды жизни, когда основными субъектами социализации выступали близкие взрослые, т. е. семья [16]. Фрустрация потребностей – это процесс, который возникает в жизни каждого человека. Однако, если не удовлетворяются базовые для данного этапа развития потребности, а также если фрустрация развивается по типу длительного лишения (т. е. депривации), это приводит к нарушению естественного баланса: фрустрация – активность – удовлетворение потребности. Формируются различные компенсаторные защитные механизмы, чаще неадекватные ситуации. Депривация может рассматриваться как ранняя травма ребенка и приводить к проявлениям, которые описывают симптоматику посттравматического стрессового расстройства [10]. Интернет-пространство со своей распространенностью, анонимностью, скоростью и массовостью становится той средой, в которой защитная компенсация принимает разнообразные формы деструктивного поведения: от интернет-аддикции до кибер-агрессии и доведения другого (жертвы) до самоубийства.

Португальский социолог Мануэль Карвальо да Силва со своими коллегами определил кибербуллинг как агрессивное, преднамеренное действие, совершаемое группой или отдельным лицом с использованием электронных форм связи, неоднократно и в течение долгого времени против жертвы, которая не может легко защитить себя [19, с. 376]. Можно выделить ряд существенных признаков кибербуллинга: травля осуществляется различными средствами современных информационно-коммуникационных технологий, (электронная почта, текстовые сообщения сотового телефона и так далее); опосредованность, скрытность (агрессивные действия определяются как коммуникация), преднамеренность (присутствует цель причинить вред другому), многократная повторяемость враждебного поведения индивида или группы [17].

При рассмотрении ролевой структуры кибербуллинга, как и в буллинге, выделяют роли преследователя (агрессора), жертвы, свидетеля и жертвы-преследователя. Роль жертвы – преследователя указывает на ролевую инверсию, которая заключается в том, что человек, в прошлом являющийся жертвой буллинга, становится агрессором в интернет-пространстве. Активно изучаются роль агрессора и жертвы, но недостаточно исследованной оказываются роль наблюдателя [12]. Выделяют ряд личностных характеристик, которые определяют склонность к выбору и освоению определенной роли [2; 7].

У подростков, участвующих в кибербуллинге, вне зависимости от роли, выявлен низкий уровень общей эмпатии. Они имеют низкий эмоциональный фон и абсолютно равнодушно относятся к чувствам других людей [15].

Легкости проявления кибер-агрессии со стороны подростков способствует несколько «мифов»: во-первых, она кажется необоснованно безнаказанной, во-вторых, в интернет-пространстве преследователь может легко найти единомышленников и широкую аудиторию, и при этом он не связан с ней никакими обязательствами, что отсутствует в реальной жизни, в-третьих, опосредованность воздействия не позволяет агрессору увидеть реальные страдания жертвы от производимых действий, это позволяет не ощущать себя виноватым или «плохим», т. е. агрессором, а определять свое поведение как несерьезное, как шутку [12].

При сравнении психологического портрета агрессора и несовершеннолетних преступников можно обнаружить ряд схожих черт. Так, они характеризуются социальной дезадаптацией и игнорированием общеустановленных социальных и моральных норм. Такие подростки имеют искаженное чувство ответственности за свои поступки. Ложное восприятие общественных ценностей, например, уважения. Также наблюдается стремление к риску, эгоизм, низкий уровень самокритичности, неадекватная самооценка и уровень притязаний. Сниженная способность к сопереживанию, агрессивность, жестокость, игнорирование потребностей и интересов окружающих также входят в психологический портрет несовершеннолетнего преступника в России [9].

Психологический портрет жертвы кибербуллинга включает: повышенный уровень тревоги, низкая самооценка, повышенное чувство одиночества из-за неспособности к участию в близких отношениях. Такие черты делают ее крайне уязвимой. Чрезмерная открытость и доверчивость приводят к тому, что человек необдуманно делится важной и провокационной информацией о себе и своих близких, существует и некоторая неразборчивость в выборе виртуальных друзей, с которыми жертва не имела личный контакт, но находящимися в «коллекции» друзей. Такие

люди не осознают степень опасности оппонента, поскольку по большей части не имеют представления о настоящей личности этого лица. Кроме того, такие подростки в большей степени воспринимают интернет-пространство как реальное жизненное пространство, а оценку окружающими их информации в сети (виртуальная самопрезентация) как реальную оценку [4; 6].

Таким образом, можно обобщить, что как агрессор, так и жертва являются социально ограниченными. Ситуация буллинга и кибербуллинга, как отмечает Кудрявцев И. А., развивается на фоне «определенных личностных дефицитов функционирования подростков» [5, с. 54]. Компенсация тех негативных условий, которые накапливаются в реальной жизни, переносится в интернет пространство.

Исследование степени фрустрации потребностей как следствие кибербуллинга еще недостаточно представлены. Однако возможность инверсии позиций агрессор – жертва и случае аутокибербуллинга, когда человек выступает одновременно в роле агрессора и жертвы, реализуя самоповреждение в виртуальном пространстве с привлечением к травле других лиц и свидетелей, указывают на необходимость дальнейших исследований потребностно-мотивационной сферы участников кибербуллинга. Ситуация кибер-агрессии является для жертвы травмирующей ситуацией, провоцирующей целый комплекс стрессовых и психосоматических реакций[3]. Фрустрированность базовых потребностей у агрессора проявляется компенсацией в форме виртуальной агрессии и самоутверждения за счет жертвы. Фрустрированность базовых потребностей в онтогенезе у жертвы формируют уязвимость к подобным воздействиям, что не позволяет жертве адекватно реагировать на ситуацию кибербуллинга и продуктивно ее разрешить. Сама по себе ситуация кибер-агрессии становится фактором, усиливающим фрустрацию и запускающим непродуктивные стратегии психологических защит или совладания. При этом многие исследователи указывают, что подростки во всех из указанных ролей (хулигана, жертвы, свидетелей) скрывают факт кибербуллинга от взрослых (учителей, родителей, и т. д.). Эффективная профилактическая работа по проблемам буллинга и кибербуллинга невозможна без понимания основных механизмов формирования девиантного поведения (в том числе в кибер– среде), выявления основных групп риска, определения угроз, с которыми могут сталкиваться современные дети, подростки и молодежь, рассмотрения процесса и факторов интернет-социализации, выявления роли родителей, педагогов и среды воспитания и обучения в ее формировании. Ответы на эти вопросы позволяют выстраивать широкую просветительскую работу, которая должна быть направлена как на самих детей, так и на родителей и педагогов, которые обеспечивают процесс формирования личности ребенка [13].

Литература

1. Абраменкова В. В. Цифровизация воспитания как угроза безопасному развитию детства // Психологическая газета. URL: <https://psy.su/feed/9194/> (дата обращения: 26.04.2022)
2. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. № 3. С. 149–159.
3. Иванова А. К. Буллинг и кибербуллинг как явление образовательной среды: примеры современных исследований проблемы // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN518.pdf> (дата обращения: 27.04.2022)
4. Колесников Е. А. Исследование психологических характеристик подростков, склонных к виктимному поведению в виртуальном пространстве // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. № 2. С. 148–159
5. Кудрявцев И. А. Социально-психологические аспекты виктимогенеза подростков в социальных сетях // Суицидология. 2021. № 4 (45). С. 54–68/ [https://doi.org/10.32878/suiciderus.21-12-04\(45\)-54-68](https://doi.org/10.32878/suiciderus.21-12-04(45)-54-68)
6. Лучинкина А. И. Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности // Гуманитарные науки. 2016. № 1 (33). С. 54–62.
7. Горлова Н. В., Бочавер А. А., Хломов К. Д. Предикторы буллинга, кибербуллинга и виктимизации: обзор современных исследований // Национальный психологический журнал. 2021. № 4 (44). С. 3–14. doi: 10.11621/npj.2021.0401
8. Патраков Э. В. Подростки и интернет-реакции родителей // СПДЖ. 2019. № 72. С. 129–144. doi: 10.17223/17267080/72/7
9. Погорелова Е. И., Арькова И. В., Голубовская А. С. Психологические особенности подростков, включенных в ситуацию кибербуллинга // Северо-Кавказский психологический вестник. 2016. № 2. С. 47–53.
10. Салавиц М., Перри Б. Мальчик, которого растили как собаку. М. : Эксмо, 2021. 448 с.
11. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Львова Е. Н. Онлайн-агрессия и подростки: результаты исследования школьников Москвы и Московской области // Эпоха науки. 2017. № 12. С. 103–109. doi: 10.1555/2409-3203-2017-0-12-103-109
12. Солдатова Г. У., Ярмина А. Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. № 3 (35). С. 17–31. doi: 10.11621/npj. 2019. 0303
13. Юдина А. М., Деметьев А. Г. Превенция виктимного поведения студенческой молодежи в сети Интернет // Современное педагогическое образование. 2021. № 7. С. 91–94
14. Cybergossip and Problematic Internet Use in cyberaggression and cybervictimisation among adolescents / Cebollero-Salinas A., Orejudo S., Cano-Escoriaza J., Gníguez-Berrozpe T. // Computers in Human Behavior. 2022.Vol. 131. Art. N 107230
15. Goagoses N., Schipper N., Koglin U. Callous-unemotional traits, social goal orientations, and bullying perpetration: exploring concurrent associations during adolescence // International Journal of Adolescence and Youth. 2022. Vol. 27, N 1. P. 135–148. <https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2037441>
16. Cyberbullying victimization among adolescents: results of the International self – report delinquency study 3 / Gualco B., Focardi M., Defraia B., Calvello P., Rensi R. // International Journal of Adolescence and Youth. 2022, Vol. 27, N 1. P. 125–134. doi: 10.1080/02673843.2022.2037442
17. Li Q. New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools // Computers in Human Behavior. Vol. 23, N 4. P. 1777–1191. doi:10.1016/j.chb. 2005.10.005
18. Anxiety and Depression from Cybervictimization in Adolescents: A Meta-analysis and Meta-regression Study / Moleroa M. M., Martosa A. , Barragana A. B., Pérez-Fuentesa M. C., Gázquez J. J. // The European Journal of Psychology Applied to Legal Context. 2022. Vol. 14, N 1. P. 42–50.
19. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils / Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2008. Vol. 49, N 4. P. 376–385. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

ВЛИЯНИЕ ЦВЕТА НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ ИМИ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Е. А. Чижик

*Магистрант Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, г. Минск, Белоруссия.*

*Научный руководитель: **Малиновский Е. Л.**, Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка,
кандидат психологических наук, доцент, г. Минск, Белоруссия*

Цвет является одним из главных и выразительных средств не только в искусстве, но и в жизни человека. Все, что нас окружает, имеет свой цвет. Эмоциональный план восприятия во многом определяется и руководствуется цветовой характеристикой объекта восприятия. С древнейших времен цвет оказывает на человека определенное воздействие, относительно модификаций восприятия, ввиду личностных переживаний и ситуативных настроений, которые могут придавать одному и тому же цвету разные векторы. Одним из ключевых модусов восприятия является апперцептивный опыт личности, сопровождаемый художественной деятельностью, индивидуальными особенностями профессионального опыта и репрезентативной системой учреждения образования [3]. Существенным фактом художественного восприятия является достаточно устойчивая тенденция «закрепленности» за определенным цветом дифференцированной эмоции. С раннего детства ребенок вербализует свои впечатления от объекта, в связи с усвоенной схемой-апперцепцией основных цветов и их сочетаний [1, с. 52–53].

Значимый вклад в развитие психологии цвета как художественной отрасли эстетики внесли В. Шеллинг, А. Шопенгауэр, В. Кандинский, Д. Дидро. Исследования по выявлению воздействия цвета на личность проводили такие ученые как: А. Н. Леонтьев, С. В. Кравков, А. Ф. Лосев, А. Е. Ольшанникова, В. В. Семенов и Л. М. Смирнов, Г. Фрилинг. В отечественной и зарубежной психологии процесс восприятия цвета детьми изучали Н. Б. Венгер, А. В. Запорожец, Э. Мейман, А. А. Мелик-Пашаев, В. С. Мухина. Предмет широкого воспитательного значения изобразительной деятельности описывали А. В. Запорожец, Е. И. Игнатьев, В. С. Кузин, Б. М. Йеменский, Н. П. Сакулина, Б. М. Теплов, Е. А. Флерина, Б. Т. Юсов. Освоение младшими школьниками основ изобразитель-

ного искусства, средств его выразительности, в том числе и цвета, способствует формированию эстетического сознания учащихся, развитию эмоционально-чувственной сферы, предоставляет возможности для самосовершенствования и самореализации личности.

Развитие цветосприятия у детей младшего школьного возраста происходит постепенно от произвольного к целенаправленному, от эмоционального к более выборочному и логичному [3].

В своем исследовании мы решили выяснить, как определенный цвет влияет на эмоциональное состояние и настроение младших школьников в процессе изобразительной деятельности. Исследование проводилось в учреждении образования ГУО «Слуцкий центр детского творчества», объединение по интересам «Юный Пикассо». Выборку составили 60 детей в возрасте 6–10 лет.

На занятии по изобразительному искусству детям предлагалось рисовать только одним определенным цветом и приближенными к нему оттенками, не используя при этом никакие другие цвета. Так же в ходе занятий вниманию респондентов было представлено множество репродукций с изображениями определенного цвета. Показ сопровождался рассказом об этом цвете, предметах и явлениях в тех или иных тонах. Таким образом, было проведено четыре занятия, где на первом дети рисовали только желтым цветом и его оттенками, на втором только красным, на третьем – синим, на четвертом – зеленым. Эмоциональное состояние и настроение фиксировалось перед началом занятия и по его окончании при помощи методики А. Н. Лутошкина «Эмоциональная цветопись». Согласно данной методике красный цвет отражает восторженное настроение; оранжевый – радость и веселье; синий – грустное; зеленый – спокойствие и уравновешенность; желтый – светлое и приятное настроение; фиолетовый – тревожное, напряженное состояние; черный – упадок сил, уныние; белый – равнодушие [2, с. 162].

Данные различных ученых, изучающих вопрос психологии цвета, таких как Э. Д. Бэббит, В. Демидов, М. Люшер, Л. Н. Миронова, Р. Д. Тукаев, Г. Фрилинг, позволяют дать следующие психофизические характеристики следующим цветам:

красный – возбуждающий, согревающий, активный, энергичный;

желтый – тонизирующий, бодрящий, увеличивающий активность;

зеленый – успокаивающий, снимающий напряжение;

синий – действует седативно, успокаивающее действие может перейти в тормозящее, депрессию [1, с. 50–51].

В ходе применения методики А. Н. Лутошкина «Эмоциональная цветопись» нами были получены следующие данные: перед началом пер-

вого занятия (рисование желтым цветом) у 59 % респондентов отмечалось грустное, тревожное и напряженное состояние, дети жаловались на унынье и упадок сил; у 41 % учащихся было светлое, приятное, радостное и уравновешенное настроение. В ходе занятия дети с интересом включались в процесс, фантазировали, с заинтересованностью рассматривали репродукции представленных изображений. В конце занятия плохое настроение отмечалось только у 16 % респондентов, у оставшихся 84 % настроение было восторженное, приподнятое. Учащиеся были веселые и оживленные. В начале второго занятия (рисование красным цветом и приближенными к нему оттенками) у 45 % детей отмечалось грустное, напряженное состояние, упадок сил, у 55 % респондентов было уравновешенное, радостное и восторженное настроение. В процессе занятия дети активно включились в творческую деятельность, оживленно обсуждали свои работы и представленные им репродукции. В конце занятия у 73 % учащихся отслеживались радостные эмоции, восторженное и возбужденное состояние, у оставшихся же 27 % детей настроение осталось унылое, грустное. На третьем занятии дети рисовали синим цветом. Перед началом рисования у 75 % респондентов отмечалось светлее, приятное и радостное настроение. 25 % учащихся испытывали унынье, грусть и тревогу. В ходе занятия, когда детям было предложено рисовать синим цветом, многие отказывались использовать только этот цвет, хотели добавить в свою работу хотя бы еще один какой-нибудь оттенок. В процесс творческой деятельности учащиеся включались неохотно, без энтузиазма. В конце занятия показатели хорошего настроения снизились до 34 %, а отрицательные эмоции возросли до 66 %. На последнем – четвертом занятии детям предлагалось рисовать в зеленых тонах. Перед началом урока у 67 % респондентов отмечалось хорошее, преимущественно восторженное настроение, у 33 % детей отмечалось унылое и грустное эмоциональное состояние. В процессе рисования, учащиеся вели себя спокойно, уравновешенно с заинтересованностью слушали рассказ педагога о зеленом цвете и с интересом рассматривали репродукции. По окончании творческой деятельности показатели сместились в лучшую сторону – у 86 % респондентов было светлое, приятное настроение, дети чувствовали себя спокойно, вели себя сдержанно. И лишь у 14 % детей отмечалось грустное, апатичное эмоциональное состояние.

Согласно полученным данным мы пришли к выводу, что определенный цвет, действительно, оказывает динамическое влияние на эмоции, чувства и настроение детей в процессе изобразительной деятельности. Если перед началом занятия у большинства респондентов отмечалось грустное, тревожное и напряженное состояние, при котором нами фикси-

ровался упадок творческих сил, то к концу его дети с интересом включались в процесс восприятия репродукции, радостная палитра которой оставила равнодушными минимальное количество учеников, оттеняющих восторженное и приподнятое большинство группы. В ходе занятия дети активно включались в оживленное обсуждение своих работ на фоне демонстрируемых репродукций. В конце занятия две трети учащихся проявили эмоции радости, у оставшихся детей настроение оставалось неизменным, ввиду, как мы считаем, равнодушия к показанным репродукциям. Интересным, на наш взгляд оказался эффект категорического отказа детей использовать только синий цвет, ставший неожиданным препятствием для их художественной деятельности, включение в которую без энтузиазма, очевидным образом, привело к снижению количественных и качественных маркеров оптимального творческого настроения с одновременным возрастанием отрицательных эмоций. Тем не менее, рационально спланированная программа исследования способствовала позитивному окончанию творческой работы учащихся со сдвигом показателей в сторону оптимизации их эмоционального состояния под воздействием продуманного нами обогащения «палитры» в точном перечне красок, которыми пользуется ученик в своей работе, а также набор цветов, типичных для произведений определенного художника или «цветовая гамма».

Таким образом, исследование выявило психологические факторы цветоощущений в восприятии действительности респондентами, которое оптимизируется характеристиками эстетического воспитания, относительно индивидуальности ученика, наделяя его, кроме спектрального состава окружающих объектов, колоритальным (от лат. *claritas* – яркий) контрастом восприятия, в связи с, так сказать, «светящимся источником души» обучающего и обучаемого как участников художественной деятельности.

Литература.

1. Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика. СПб. : Речь, 2007. 205 с.
2. Лутошкин А. Н. Как вести за собой. М. : Просвещение, 1978. 121 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. Минск : Современное слово, 1998. 480 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Н. И. Русских

*Старший преподаватель кафедры педагогической и возрастной психологии
Иркутского государственного университета, г. Иркутск*

С. С. Чудинова

*Студентка факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем психологии является формирование психологической культуры личности. Понятие «психологическая культура» тесно связано с понятием «межличностное взаимодействие», которое понимается как отношение человека к человеку, его представления, связанные с эмоциональным впечатлением, когнитивная оценка другого человека. Важнейшим элементом, составляющим межличностное взаимодействие, в настоящее время считается эмоциональный интеллект.

Сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта является подростковый возраст. В то же время, одной из его особенностей становится личностная тревожность подростков. Все те новообразования, которые появляются в подростковом возрасте, не могут обойти стороной проявление тревожной составляющей, накладывающей отпечаток на сложности в регуляции эмоциональной сферы.

Изучением аспектов проблем взаимосвязи составляющих эмоционального интеллекта и тревожности занимались такие отечественные авторы, как П. М. Якобсон, В. К. Вилюнас, Б. И. Додонов и др. К зарубежным исследователям можно отнести Р. Бар-Она, Д. Мэйера, П. Сэловея, Д. Гоулмана и др.

Несмотря на существующие исследования, проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у подростков требует дальнейшего изучения, в связи с наличием спорных и нерешенных вопросов, требующих более глубокого и разностороннего рассмотрения. Практическая значимость изучения данной проблемы заключается в возможности использования результатов исследования практическими психологами для развития эмоциональной сферы.

Исходя из этого, целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у подростков. Мы предположили, что для подростков с низким уровнем эмоционального

интеллекта характерен высокий уровень тревожности, а для подростков с высоким уровнем эмоционального интеллекта – низкий.

В исследовании приняли участие 32 ученика 10-х классов одной из школ г. Иркутска в январе 2022 г.

Методологическую основу исследования составили различные теории, касающиеся раскрытия понятий «эмоционального интеллекта» и «тревожности»: модель «Эмоционально-интеллектуальных способностей» (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо), «Двухкомпонентная модель эмоционального интеллекта» (Д. В. Люсин), смешанные модели (Д. Гоулмен, Р. Бар-Он), модель тревоги (Ч. Д. Спилбергер).

В качестве методов и методик исследования были использованы теоретический анализ (анализ научных литературных источников по заявленной проблеме), методы психодиагностики (тест – опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. В. Люсин)), методика Ч. Д. Спилбергера на выявление личностной и ситуативной тревожности (адаптирована на русский язык Ю. Л. Ханиным)), методы качественного и количественного анализа, математическая статистика (критерий линейной корреляции Спирмена).

Теоретический анализ литературы показал, что эмоциональный интеллект рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями [1].

На сегодняшний день существует несколько основных подходов к изучению эмоционального интеллекта как психологического феномена: наиболее изученный подход носит название модели «Эмоционально-интеллектуальных способностей» Дж. Мэйера, П. Сэловей, Д. Карузо, «Двухкомпонентная модель эмоционального интеллекта» Д. В. Люсина, смешанные модели Д. Гоулмена, Р. Бар-Она и Х. Вайсбаха. Вышеупомянутые теории понимания эмоционального интеллекта, схожи в следующем: эмоциональный интеллект связан с пониманием и управлением собственными эмоциями, а также пониманием и управлением эмоциями окружающих.

В своем исследовании мы опирались на представления эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, который трактовал его как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [2].

Способность к пониманию эмоций означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение; понимает причины,

вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведет. Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию. В связи с этим эмоциональный интеллект становится очень значимым фактором снижения тревожности.

Исходя из анализа теоретических подходов, в рамках нашего исследования под тревожностью мы будем рассматривать модель Ч. Д. Спилбергера, в которой под личностной тревожностью понимается устойчивая склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством и др. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию [3].

В результате проведенного исследования по опроснику эмоционального интеллекта Д. В. Люсина мы получили результаты, представленные на рис. 1.

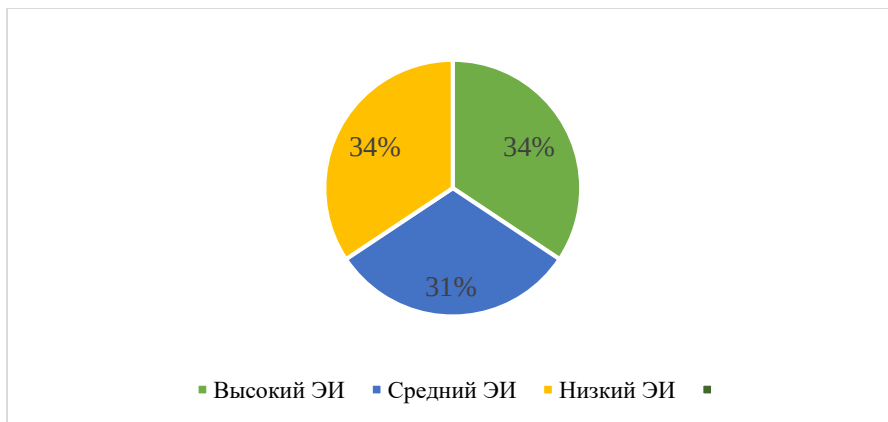


Рис. 1. Процентное соотношение уровня эмоционального интеллекта среди группы испытуемых

На основании полученных данных (рис. 1) мы обнаружили, что у 34 % испытуемых (11 чел.) высокий коэффициент общего эмоционального интеллекта. У 31 % испытуемых (10 чел.) средний коэффициент общего эмоционального интеллекта. У 34 % испытуемых (11 чел.) низкий коэффициент общего эмоционального интеллекта.

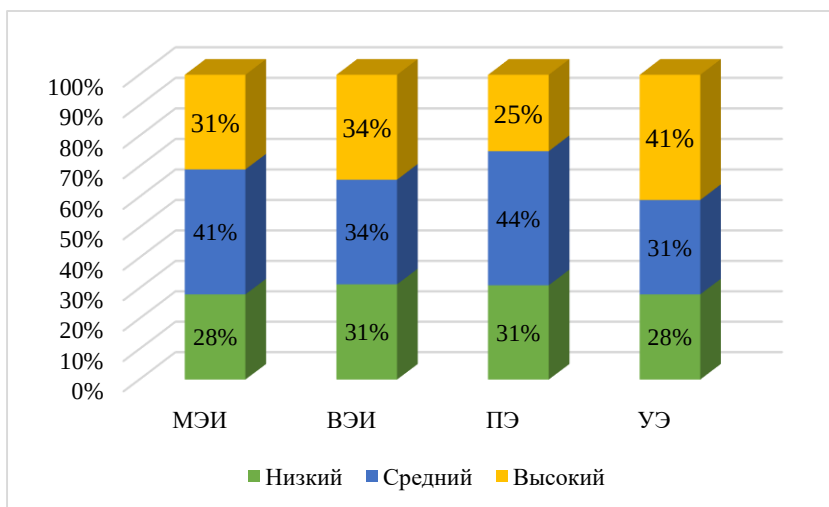


Рис. 2. Результаты исследования компонентов эмоционального интеллекта по опроснику Д. В. Люсина

Если анализировать компоненты эмоционального интеллекта (рис. 2), то можно обнаружить, что по шкале МЭИ «межличностный эмоциональный интеллект» у 28 % испытуемых (9 чел.) низкие показатели – они плохо понимают эмоции других людей и не могут управлять ими. В тоже время 31 % (10 чел.) подростков хорошо понимают эмоции других людей и способны управлять ими. По шкале ВЭИ «внутриличностный эмоциональный интеллект» у 31 % испытуемых (10 чел.) низкая способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, а у 34 % (11 чел.) были обнаружены способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими. Анализ показателей по шкале ПЭ «понимание эмоций» позволил установить, что 31 % испытуемых (10 чел.) плохо понимают свои и чужие эмоции, а 25 % испытуемых (8 чел.) способны понимать свои и чужие эмоции. По шкале УЭ «управление эмоциями» у 28 % испытуемых (9 чел.) низкие способности к управлению своими и чужими эмоциями, в то время как у 41 % испытуемых (13 чел.) высокие способности к управлению своими и чужими эмоциями.

Результаты диагностики тревожности по методике Ч. Д. Спилбергера представлены на рис. 3.

У большинства подростков высокие показатели по шкале ситуативной тревожности (41 %, или 13 чел.), это позволяет говорить о том, что подростки в данный момент испытывают состояние реактивной (ситуационной) тревоги. У 31 % испытуемых (10 чел.) низкие показатели по

шкале ситуативной тревожности, эти подростки в данный момент не испытывают напряжение. По шкале личностной тревожности у большинства подростков высокая степень тревожности (59 %, или 19 чел.). Низкие показатели по данной шкале отмечаются у 16 % испытуемых (5 чел.).

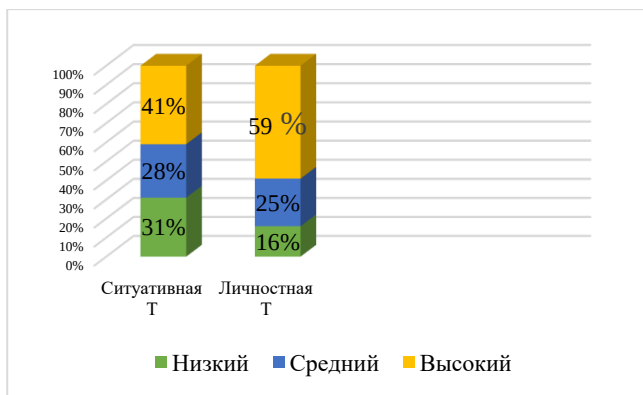


Рис. 3. Показатели выраженности тревожности по опроснику Ч. Д. Спилберга

Для выявления взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у подростков нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена (табл.).

Таблица
Взаимосвязь шкал теста-опросника эмоционального интеллекта с ситуативной и личностной тревогой, где ** – корреляция значима на уровне 0,01

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Общий ЭИ	-0,593**	-0,771**
МЭИ	-0,450**	-0,630**
ВЭИ	-0,635**	-0,750**
ПЭ	-0,508**	-0,701**
УЭ	-0,591**	-0,725**
МП	-,0252**	-0,477**
МУ	-0,491**	-0,614**
ВП	-0,543**	-0,669**
ВУ	-0,614**	-0,695**
ВЭ	-0,494**	-0,598**

Из данной таблицы мы видим, что были выявлены значимые связи между Общим ЭИ и всеми его компонентами, и уровнями тревожности, а именно: взаимосвязь между компонентом МЭИ, ВЭИ, ПЭ, УЭ, «Понима-

ние чужих эмоций» (МП), «Управление чужими эмоциями» (МУ), «Понимание своих эмоций» (ВП), «Управление своими эмоциями» (ВУ), «Контроль экспрессии» (ВЭ). Хотелось бы выделить некоторые из них:

Статистически значимая связь между общим уровнем эмоционального интеллекта (Общий ЭИ) и ситуативной ($r = -0,593$, при $p < 0,01$) и личностной тревожностью ($r = -0,771$, при $p < 0,01$) указывает на то, что чем ниже уровень тревожности, тем выше уровень эмоционального интеллекта. Подростки с низким уровнем тревожности не воспринимают любое событие, как неблагоприятное и опасное. Подростки с высоким показателем общего эмоционального интеллекта эффективнее действуют в критических ситуациях.

Связь между шкалой «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (ВЭИ) с ситуативной ($r = 0,635$, при $p < 0,01$) и личностной ($r = 0,750$, при $p < 0,01$) тревожностью свидетельствует о том, что при высоком ВЭИ человек понимает собственные эмоции и может управлять ими, что в свою очередь влечет к снижению риска возникновения тревожности. Напротив, если подросток не может понять собственные эмоции, он может испытывать состояние тревожности.

Связь между шкалой «Управление эмоциями» (УЭ) ($r = -0,591$, при $p < 0,01$ – с ситуативной тревожностью; $r = -0,725$, при $p < 0,01$ – с личностной тревожностью) означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций. Подростки могут управлять своими эмоциями, успокаиваться после огорчений и вызывать у себя положительные эмоции.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о взаимосвязи эмоционального интеллекта и тревожности у подростков подтвердилась, так как была выявлена отрицательная корреляционная связь между эмоциональным интеллектом и тревожностью у подростков, которая указывает на то, что есть обратно пропорциональная зависимость: увеличение одной переменной ведет уменьшению другой и наоборот.

Несмотря на многочисленность научных работ, заявленная проблема на сегодняшний день остается не изученной до конца. Исследования в данной области имеют большое значение для прикладной и практической психологии в плане расширения диапазона работы психолога с развитием эмоционального интеллекта и гармонизацией психических состояний.

Литература

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29–36.
3. Charles Spielberger. Anxiety: Current Trends in Theory and Research. New York : Publisher New York, Academic Press, 1972. 2 vols.

АНАЛИЗ ТЕСТА НАВЫКА ЧТЕНИЯ Л. А. ЯСЮКОВОЙ

Н. С. Шапкин

*Аспирант социально-психологического факультета
Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова,
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия*

В. В. Казанцева

*Магистрант педагогического института
Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова,
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия*

Г. С. Шестакова

*Тьютор общеобразовательной частной организации «Международная гимназия
инновационного центра «Сколково», г. Улан-Удэ, Республика Бурятия*

Развитие полноценного осмысленного навыка чтения является одной из важнейших задач начального образования. И помимо самого развития важна и диагностика способности воспринимать смысл прочитанного текста, умения оперировать целостными предложениями, смыслами. С этой задачей уже много лет успешно справляется «Тест навыка чтения Л. А. Ясюковой»[6].

Нам интересно проанализировать структуру данного теста, его состав. Так как, на наш взгляд, это открывает возможности для самостоятельной подготовки тестовых материалов и позволяет выявить, как именно должны быть устроены диагностические и дидактические задания на понимание текстового материала.

В основе теста отрывок из сказки Ганса Христиана Андерсона «Дикие лебеди». Он выглядит следующим образом. «Скоро она зашла в самую чащу леса. Ни одна птичка не залетала сюда, ни единый солнечный луч не проникал сквозь перепутанные ветви. Высокие стволы стояли плотными рядами, точно стены. Кругом было так тихо, что Элиза слышала свои собственные шаги, слышала шуршание каждого сухого листка, попадавшего ей под ноги. Никогда еще Элиза не бывала в такой глуши.» Текст состоит из пяти предложений, из них все повествовательные, невосклицательные, три предложения простые и два – сложные, все предложения двусоставные, распространенные, а также одно предложение осложнено сравнительным оборотом, одно – однородным сказуемым и причастным оборотом, все предложения полные.

Теперь перейдем к непосредственному анализу тестовых заданий. Тестируемым предлагается прочитать текст и по смыслу заполнить в нем пропуски. В самом тексте пропущено 10 слов: леса; птица/птичка; луч

света/луч/лучик/звук; густые; стояли/деревьев стояли/встали; тихо; слышала; листа/листочка/листика; под; не бывала/не была/не ходила. Из них 9 самостоятельных частей речи: 4 существительных, одно прилагательное, 3 глагола, одно наречие. А также одна вспомогательная – предлог. При этом некоторые слова нужно вставить не в начальной форме, а изменить по смыслу текста, например, нужно вставить слово «леса» (в чащу чего?) – в родительном падеже.

В большей части теста для правильного ответа необходимо полноценное восприятие предложений, а лишь в некоторых ситуациях – словосочетаний.

Также в тексте присутствует предложение, которое можно дифференцировать как предложение ловушка. «Высокие стволы _____ плотными рядами, точно стены». Многие дети ошибочно подставляют слово «деревьев» и не распознают, что по смыслу должен быть поставлен глагол, согласующийся с сравнительным оборотом – «точно стены».

Для того чтобы успешно решать подобные задания нужно обладать достаточным словарным запасом, уметь понимать согласованность слов в предложении, так как частой ошибкой в заданиях выступает подстановка слов по смыслу только словосочетания.

Чтобы создавать подобные задания, можно использовать принцип, использованный в тесте Л. А. Ясюковой. Взять небольшой текст из пяти предложений, выбрать из них простые и сложные, посмотреть, чтобы предложения были осложнены второстепенными членами.

Главное – это правильно подобрать слова, которые будут пропущены. Чтобы правильно подставить слово, нужно понимать, как можно догадаться, какое слово может быть в пропуске, оно должно быть связано с другими словами в предложении.

Проще всего подставлять существительные в словосочетания, описывающие их признаки. А подставлять глаголы часто оказывается для детей сложным заданием, потому что для их подстановки нужно понимать принцип действия.

Некоторые предлоги подставлять просто, такие как «в», «на», «у», «к», «из». Предлоги «под», «над», «перед», «за», «из-за», «через» даются для понимания уже сложнее.

Важно разделить тексты, проверяющие смысловый навык чтения и знания по предметам. Так как часто в учебных заданиях, чтобы правильно ответить, нужно знать основные признаки объекта или явления. Например, в предложении «При ста градусов по Цельсию вода закипает», если пропустить последнее слово, получится задание, проверяющее знания, а не навык чтения. В заданиях для проверки смыслового навыка чтения, важнее делать больший акцент на лингвистические особенности текста [2; 4].

В ходе исследования мы создали свой вариант теста, используя отрывок из сказки А. Волкова «Волшебник изумрудного города».

Утром Железный Дровосек закончил плот, срубил шесты для себя и Страшили и предложил путникам садиться. Элли с Тотошкой на _____ устроилась посредине _____. Трусливый Лев ступил _____ край, плот накренился, и Элли _____ от страха. Но Железный Дровосек и Страшила поспешили _____ на другой _____, и равновесие _____. Железный Дровосек и Страшила погнали плот _____ реку, за которой _____ чудесная равнина, кое-где покрытая чудесными рощами и вся освещенная _____.

Тест представляет собой 5 повествовательных предложений, невосклицательных по типу высказывания, два предложения простые, три – сложные, одно из предложений осложнено однородными сказуемыми, одно – причастным оборотом.

В текст нужно вставить слова: руках, плота, на, закричала, вскочить/встать, край, восстановилось/вернулось, через, начиналась/была/виднелась, солнцем. Из них 4 существительные, 4 глагола, 2 предлога. Некоторые слова стоят в начальной форме, а некоторые нужно изменить по смыслу.

Данный тест, а также тест Л. А. Ясюковой, мы провели с обучающимися 2А и 2В классов МАОУ СОШ № 35 г. Улан-Удэ. Всего выборка составила 67 чел. (36 – из 2А класса, 31 – из 2В класса).

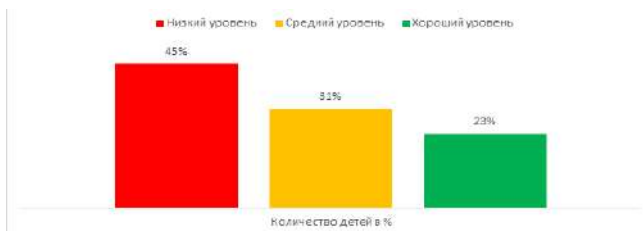


Рис. 1. Результаты теста на оценку сформированности навыка чтения Л. А. Ясюковой

Средний уровень у 14 (39 %) и 7 (23 %). Низкий уровень показали 12 (33 %) и 18 (58 %).

По нашему новому тесту по сказке «Волшебник изумрудного города» результаты были похожими. Высокий уровень показали 15 ребят (22 %) в обоих классах, средний – 24 (36 %) ученика, низкий – 28 (42 %). Результаты – на рис. 2.

Оба теста показывают примерно одинаковые результаты, что доказывает, что любой из них можно использовать для оценки исследуемого навыка.

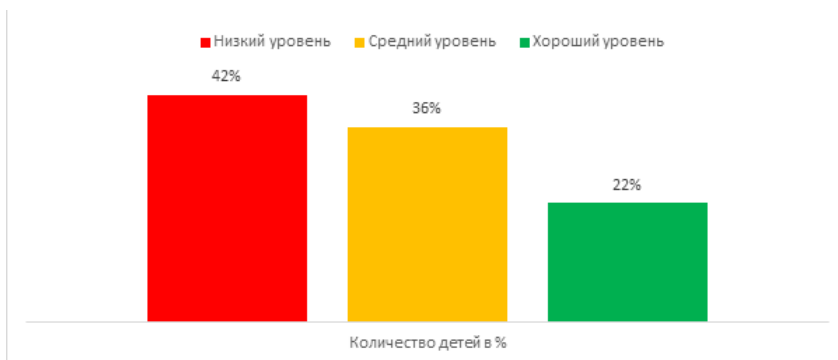


Рис. 2. Результаты теста на оценку сформированности навыка чтения по сказке «Волшебник изумрудного города»

Таким образом мы выявили, что создавать тесты, подобные тесту Л. А. Ясюковой возможно, и они будут показывать примерно такие же результаты, если учитывать языковые особенности письменной речи в используемом отрывке текста. Также мы составили список рекомендаций по созданию таких тестов:

В тексте должно быть 5 повествовательных, невосклицательных предложений, некоторые из которых простые, некоторые — сложные, отдельные из них должны включать в себя различные осложнения, но не должны быть перегружены. В этих предложениях нужно пропустить 10 слов.

Пропущенные слова должны быть как самостоятельными частями речи, так и вспомогательными, но последних должно быть меньше. Обязательно должны встречаться пропущенные существительные, которые можно подобрать по смыслу словосочетания, и глаголы, которые нужно подбирать по смыслу предложения или даже нескольких предложений.

Пропущенные слова должны быть как в начальной форме, так и изменены по смыслу.

Литература

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
2. Белавина О. В. Психологическая диагностика сформированности универсальных учебных действий в средней школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013. № 155. С. 151–156.
3. Решетникова С. В. Формирование навыка чтения на основе развития познавательных процессов // Начальная школа. 2006. № 2. С. 61–65.
4. Назимова Е. А., Толмачева Л. Н. Формирование навыков чтения: как хорошо уметь читать! // Научно-методический журнал Поиск. 2020. № 3(71). С. 25–26.
5. Русецкая М., Болотник Л. Мониторинг сформированности навыков чтения: результаты не радуют // Народное образование. 2009. № 6(1389). С. 64–70.
6. Ясюкова Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. Часть 2 : метод. рук. Изд. 2-е, испр. и доп. СПб. : ИМАТОН, 2014. 216 с.

ИЗУЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В СРЕДНЕЕ ЗВЕНО ОБУЧЕНИЯ

М. С. Шашкова

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Современный этап общественного развития постоянно предъявляет все новые требования к совершенствованию процесса образования в школе по совершенствованию образовательного процесса. Следовательно, в свете модернизации образования России школа должна стать самым важным фактором формирования новых жизненных установок и личностных характеристик. В связи с этим изменяются и приоритеты в целях образования: сегодня уже недостаточно дать школьникам сумму знания, сегодня уже необходимо учить школьников учиться, развить их учебную мотивацию.

Развитие учебных мотивов являются первостепенной и главной ступенью в формировании универсальных учебных действий учащихся, на системе которых построено все школьное обучение.

Наиболее сензитивный и благоприятный для развития учебной мотивации является младший школьный возраст, поскольку именно в это время ведущей становится учебная деятельность, мотивационная сфера меняется, появляются новые мотивы. Если не формировать учебную мотивацию в младшем школьном возрасте, то это может отразиться что на качестве обучения ребенка, что на его поведении, отношении к школе и в целом к образованию и самообразованию, это указывает на актуальность развития у младшего школьника мотивации к учению [10].

Объект исследования: учебная мотивация.

Предмет исследования: учебная мотивация в младшем школьном возрасте при переходе в среднее звено обучения.

Цель работы заключается в изучении учебной мотивации младших школьников при переходе в среднее звено обучения.

Гипотеза моего исследования заключается в следующем: у младших школьников при переходе в среднее звено обучения чаще всего преобладают внешние мотивы.

К проблеме формирования и развития мотивации в младшем школьном возрасте уже обращалось большое количество отечественных и зарубежных ученых, среди которых мы выделим следующих: Дж. Брунера, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, Е. П. Ильина,

П. Я. Гальперина, А. К. Маркову, Л. М. Фридмана, А. Маслоу, Д. Б. Эльконина. Они рассмотрели вопросы онтогенеза мотивации, ее функции и виды, представлены основные подходы к ее исследованию и разработанные на основе этих подходов психологические теории учебной мотивации. При конкретизации и углублении проблемы, вышеперечисленные ученые анализируют уровни становления учебной мотивации и компонентный состав, факторы, условия, которые влияют на формирование мотивации как компонента учебной деятельности.

Сегодня современная система образования не имеет программ и практических пособий по формированию и развитию учебной мотивации у младшего школьника, чтобы они отвечали требованиям ФГОС нового поколения. Следовательно, появляется противоречие между необходимостью развития у младших школьников мотивации к учению и отсутствием научно обоснованных рекомендаций по организации данного процесса. Такой резонанс обуславливает актуальность выбранной нами темы.

В психологической литературе мотивация понимается как побуждение, которое вызывает активность организма и определяет направленность этой самой активности. Под мотивацией понимается внутреннее состояние организма, которое побуждает человека вести себя определенным образом.

Под мотивацией понимают несколько психологических явлений, а именно:

- 1) совокупность причин или систему факторов, направляющих человека к выполнению определенных действий или бездействия, побуждают к активности;
- 2) осознанное использование целой системы возбудителей, способствующих активизации деятельности;
- 3) процесс развертывания системы возбудителей, непосредственно происходящего в структуре соответствующей деятельности [3; 9].

Отсутствие единства в определении понятия «мотивация» может свидетельствовать о многозначности и сложности мотивации, а также о разносторонности аспектов этого вопроса. Существует несколько определений.

М. И. Алексеева считает мотивацией – совокупность причин, определяющих всевозможные проявления активности обучающихся в их деятельности [1].

А. К. Маркова называет мотивацией многомерное образование отдельных потребностей, мотивов, целей, ценностей, интересов, намерений, идеалов. Автор описывает учебную мотивацию как ряд побуждений, которые очень часто меняются, вступая друг с другом в новые связи. По

этой причине становление мотивации это не только появление положительного отношения к обучению, но и усложнение структуры мотивационной сферы, побуждений, входящих в нее [5].

Опираясь на работы М. Мескона, можно определить мотивацию как «процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации» [6].

В целом разница между учебной мотивацией и просто мотивацией заключается лишь в разных подходах к определению понятия «мотив», среди них выделяют следующие: мотив значит побуждение; мотив значит потребность; мотив значит намерение; мотив значит цель; мотив значит состояние; мотив значит оценивание; мотив значит эмоции; мотив значит устойчивые свойства личности; мотив значит первопричина активности [7; 8].

Такое многообразие подходов к определению мотивации имеют следствием и различные подходы к определению мотива. Мотив – это главная составляющая мотивационной сферы личности, действительное побуждение, заставляющее человека действовать в определенных условиях [2].

В психолого-педагогическом словаре-справочнике говорится, что «учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность» [4].

Методики исследования:

1. Методика диагностики структуры учебной мотивации школьника М. В. Матюхина

2. Методика «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М. Р. Гинзбурга

База исследования: МБОУ «СОШ № 16» г. Усолье-Сибирское

В исследовании участвовали 28 учеников 4-го класса. Возрастной состав испытуемых – 10–12 лет.

В ходе диагностики структуры учебной мотивации школьника по методике М. В. Матюхиной были получены следующие результаты (табл.).

Таблица

Результаты исследования по методике диагностики структуры учебной мотивации школьника М. В. Матюхина

	Кол-во человек	%
Познавательный	3	10,7
Коммуникативный	7	25
Социальный	3	10,7
Позиция школьника	4	14,3
Мотив достижения	3	10,7
Внешний	8	28,6

Как видно из данных таблицы, в 4-м классе преобладает число учащихся с внешним мотивом (поощрения, наказания), проявляющимся тогда, когда деятельность осуществляется в силу долга, обязанности, ученик выполняет задание, чтобы получить хорошую отметку, показать товарищам свое умение решать задания, добиться похвалы взрослого.

Для большего числа учащихся начальной школы реально действующими являются коммуникативные мотивы, состоящие в стремлении занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить у них авторитет.

Нами также была исследована структура мотивации по методике Гинзбурга на одной и той же выборке учащихся в четвертом классе.

В методике М. Р. Гинзбурга для детей младшего школьного возраста (переходящих из начальных классов в средние) акцент ставится на выявление общего (итогового) уровня мотивации успеха в целом и преобладающих мотивов.

Результаты проведенного исследования показали, что очень высокий уровень мотивации, преобладание учебных мотивов, возможно наличие социальных мотивов у 3 чел. (10,7 %). Высокий уровень учебной мотивации, преобладают социальные мотивы, возможно присутствие учебного и позиционного мотивов характерен для 5 чел. (17,9 %). Нормальный уровень мотивации, преобладание позиционных мотивов, возможно присутствие социального и оценочного мотивов наиболее выражен у 7 чел. (25 %). Сниженный уровень мотивации, преобладание оценочных мотивов, возможно присутствие позиционного и внешнего мотивов свойственен для 7 чел. (25 %). Низкий уровень учебной мотивации, преобладание игровых или внешних мотивов, возможно присутствие оценочного мотива у 6 чел. (21,4 %).

Таким образом, учебная деятельность, являясь ведущей деятельностью на протяжении всего школьного возраста, побуждается целой системой разнообразных мотивов, причем для детей разного возраста не все мотивы имеют одинаковую побудительную силу. Одни мотивы являются основными, ведущими, другие – второстепенными.

Цель исследования, связанная с изучением учебной мотивации младших школьников при переходе в среднее звено обучения нами была достигнута. У многих младших школьников проявляется внешний, коммуникативный мотив к обучению, также мы выявили, что у 13 младших школьников (46,4 %) сниженный и низкий уровень мотивации, и ее необходимо развивать.

Литература

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников. М. : ЛИСТ-НЬЮ, 2016. 238 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М. : Просвещение, 2012. 208 с.
3. Бланк Т. В. Формирование положительной мотивации как фактора успеха учебной деятельности младших школьников // Начальное обучение и воспитание. 2009. № 16/18. С. 2–9.
4. Гаврина С. Е. Готов ли ваш ребенок к школе? Книга тестов. М. : Росмэн-пресс, 2017. 80 с.
5. Гуткина Н. И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы // Культурно-историческая психология. 2017. № 4. С. 11–19.
6. Дюжева О. А. Педагогические условия формирования учебной мотивации школьников. Кострома, 2010. 197 с.
7. Зайцев С. В. Личностно-ориентированное обучение младших школьников // Директор школы, 2015. № 3. С. 56–65.
8. Занков А. В., Зверев М. В. Индивидуальные варианты развития младшего школьника. М. : Педагогика, 2013. 176 с.
9. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 42–47.
10. Скуратовский Л. П. Мотив как движущая сила познавательной деятельности учащихся в процессе изучения языка // Дивослово. 2015. № 2. С. 2 – 4.

ЗАНЯТИЕ / ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА: «НАШЕ ЧУДО-ДЕРЕВО»

Н. С. Щеколова

Педагог-психолог МОУ ИРМО «Пивоваровская средняя общеобразовательная школа», Иркутская область, с. Пивовариха

Предлагаем познакомиться с разработанным для школьников занятием «Наше чудо-дерево», которое является так же проективной методикой: Данное занятие имело своей целью объединить обучающихся в ходе выполнения работы, требующей единый продукт деятельности класса.

Детям сообщается следующая инструкция.

Для того чтобы получилось общее дерево, нам надо, чтобы каждый из вас сделал листочек к нему, а из всех вместе листиков мы с вами сформируем крону дерева. Поэтому у вас на партах сейчас есть листы белой бумаги и цветные карандаши. Теперь каждый делает свой листочек таким, каким хочет его видеть. Наше дерево волшебное и поэтому листья на нем могут быть самые разные, как обычные, похожие на настоящие, так и самые фантастические по цвету, форме и свойствам. Размер вашего листа, должен быть примерно с ладонь. После того, как ваш лист будет нарисован и раскрашен, необходимо его аккуратно вырезать.

Для примера педагог рисует на доске разные формы листьев

Далее педагог не обращает внимания на сказанную инструкцию и проговоренный там размер листа, поскольку это, как оказалось, тоже дает информацию для диагностики.

Пока весь класс рисует листья для кроны дерева, педагог закрепляет лист ватмана на доске/подрамнике и рисует ствол дерева (можно сделать заготовку заранее).

Когда заготовки листов сделаны, переходим к этапу совместного формирования кроны дерева. Детям предлагается каждому подойти к нашему плакату со своим листом, примерить его (приложив) и найти то место, которое ребенку кажется наиболее подходящим для его листа (больше всего нравится). После утвердительного ответа о выбранной позиции, педагог берет клей-карандаш и приклеивает лист на точно выбранное учеником место.

В результате появляется полноценное дерево, уникальное в каждом классе.



Уже после первого проведения занятия с реальной группой, стало понятно, что продукты деятельности каждого участника являются уникальным материалом для диагностики. Данные материалы показали, что в них участники отражают свои личностные особенности это основано на принципе проекции, т. е. на вынесение вовне своих переживаний, стремлений, самоощущений... Выполняя любую творческую деятельность (рисую, раскрашивая, придумывая...) имеющую на выходе индивидуальный продукт, заранее не ограниченный рамками исследователя (педагога) человек невольно, а иногда и сознательно передает ему свои свойства и качества, отражая

то, что считает важным и значимым. В данном случае на выходе мы получили листочки, выполненные детьми всевозможных форм, размеров, цветов. А также предоставив возможность выбрать место для своего листа, увидели очень разное отношение к тому куда поместить свой продукт в общей работе и в виденье общего изображения дерева. Это действие

можно считать проекцией своего положения в конкретной группе каждого ученика. По общему продукту деятельности можно судить о многих групповых процессах и характеристиках, происходящих в конкретном классе как устойчивой социальной группе.

Краткая интерпретация индивидуальных и групповых продуктов деятельности обучающихся. В результате анализа полученных данных, мы можем сказать, что данная методика может иметь своей целью: определение самооценки обучающегося; оценка его эмоционального состояния и некоторых характеристик личностного порядка; самоопределение своего места и психологического комфорта в конкретной группе; а так же актуального состояния некоторых показателей группы (сплоченность, психологический комфорт, групповые расстановки, наличие лидеров и др.)

Общий вид и структура дерева. Здесь мы можем судить о характеристиках группы.

Если дерево имеет логичную форму, без исключенных (отдельно прикрепленных) листочков, то вероятно можно говорить о благополучной обстановке внутри класса. Иногда слишком большая скученность листьев в центральной части кроны, может говорить о достаточно выраженной конкуренции внутри класса, о наличии многих учеников, претендующих на центральное место и борющихся за внимание к своей персоне. Более пристальное внимание на обстановку внутри класса следует обратить при наличии пробелов и незаполненностей в кроне дерева, множество отдельно прикрепленных листов (провести дополнительные исследования).

Цветовое оформление листа – в интерпретации данного параметра можно увидеть эмоциональное состояние конкретного учащегося и здесь применимы стандартные характеристики цветов, принятые в проективных методиках. (Интерпретации можно взять из цветового теста М. Люшера.) Также цвет исполненного листа может говорить об уровне демонстративности в поведении ребенка (например, перед нами большой лист и раскрашен всеми цветами радуги).

Размер выполненного листа и его расположение в общей картине – в предлагаемой нами инструкции мы говорили, что при рисовании листа в его размере надо ориентироваться на размер ладони, но далее не акцентировали на этом внимание даже в случае, если видели, что ребенок не придерживается заданного размера. По размерам листа можно судить и о самооценке, и об уровне притязаний ребенка, о его потребности доминировать и обращать на себя внимание. И вот тут два варианта отступлений:

1. Ребенок рисует значительно меньший по размеру лист – чаще всего так поступают дети с небольшой включенностью в групповые процессы класса, часто этот небольшой листочек они размещают в почти незаметном месте или даже отдельно от всей кроны, иногда могут прятать

за другие (далее надо обратить внимание и на цветное решение такого листика, чаще всего они не особо выразительны в цветовом решении). 2. Ребенок рисует лист значительно превышающий размер ладони (часто во весь лист А4) – высокая самооценка с желанием занимать центральное место в классе. Из опыта можно сказать, что дети нарисовавшие лист большого размера чаще всего стараются его разместить в центральной или верхней части кроны, занимая главенствующее место, часто они не обращают внимания на то, что их лист перекрывает листья других учеников и иногда даже пытаются заставить или уговорить других выбрать их листам другое место, подвинуться.

Среди всех выполненных листьев и вариантов их размещения встречаются те, кто претендует только на центральные и верхние места в кроне (демонстративность, высокая или средняя самооценка, претензия на власть, высокий статус в иерархии группы и внимание, высокий уровень притязаний, не всегда подкрепляемый работой и способностями. Это как бы желаемое место своего положения в данном классе. Однако встречаются крайне большие листы, которые дети не включают в общий пейзаж и клеят его где-то сбоку, или он улетает... (ребенок сам себя отделяет от группы, класса) и здесь такая позиция не всегда некомфортна ребенку. Следующие дети, умеющие видеть свое место, имеющие адекватную самооценку и учитывающие интересы других ищут для своих листьев места, которые сделают общее дерево более гармоничным, эти дети обычно ладят с большинством в классе, а иногда о них можно сказать что они «удобны» всем, бесконфликтные, не требующие особого отношения, принимающие критику, чаще всего работающие. Есть же дети, которые намеренно ищут своему листку незаметное место или прячут его за других так, что самих их почти не видно – ровно тоже самое можно сказать и о самих детях с их неуверенностью в себе, своих способностях. Бывают еще ситуации, когда несколько друзей/подруг обязательно клеят свои листочки рядом (это уже про расстановку сил и групп внутри класса).

Форма нарисованного листа – в интерпретации данного показателя все очевидно – чем оригинальнее и затейливее форма тем большая претензия на свою уникальность, неповторимость. Также можно судить о творческой составляющей личности ребенка. Данный показатель надо еще соотнести с размером и цветом и сделать полные выводы.

В ходе проведения данного занятия отдельной группой выделились дети, которые делают лист таким, какой он есть в природе – зеленый с прожилками, нужного размера – это очень правильные дети, соблюдающие все положенные правила, они все выполняют так как было задано и именно за это ждут похвалу (дополнительными характеристиками послужат размер листа и его расположение в общей картине).

В данной статье приведена лишь краткая интерпретация полученных материалов, поскольку для полной нужен более качественный анализ полученных экспериментальных материалов и их соотнесение с другими, проверенными методиками. Однако уже на данном этапе можно однозначно сказать, что занятие такого типа дает большой материал для диагностики и его можно отнести к классу проективных методик.

Литература

1. Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика. СПб. : Речь, 2007. 205 с.
2. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб. : Речь, 2000. 440 с.
3. Вангер А. Л. Психологические рисуночные тесты : илл. рук. М. : Владос-Пресс, 2007. 159 с.
4. Психология / И. Дубровина [и др.]. М. : Академия, 2016.
5. Кульневич СВ., Лакоценина Т. П. Не совсем обычный урок : практ. пособие для учителей и классных руководителей, студентов сред. и высш. пед. учебных заведений, слушателей ИПК. Воронеж : ЧП Лакоценин С. С, 2006. 175 с.
6. Петровский А. В. и Шпалинский В. В. [Социальная психология коллектива. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., «Про-свещение», 1978. 176 с. с ил.
7. Проективная психология : пер. с англ. М. : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. 528 с.
8. Прошанский Г. М. Классификация проективных методов // Проективная психология. М., 2000.
9. Лазарус Р. С. Неопределенность и однозначность в проективных методиках // Проективная психология. М., 2000.
10. Суркова Е. Г. Проективные методы диагностики: Психологическое консультирование детей и подростков: учеб. пособие для студентов вузов. М. : Аспект Пресс, 2008. 319 с.

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

О. В. Яценко

*Аспирант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Тема учебной мотивации в педагогической психологии является одной из наиболее актуальных, так как учебная мотивация является базовым условием обучения и необходимым условием успешности учебной деятельности, ведь без стремления самого учащегося что-либо изучать, донести до него знания и навыки становится невозможно. Мотивация учебной деятельности подробно изучалась в трудах как отечественных (А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Е. П. Ильин, Н. Г. Карпова, Г. Н., Т. О. Гордеева и др.), так и зарубежных (А. Маслоу, А. Бандура, Э. Деси, Р. Райан, М. Чиксентмихайи,

Э. Скиннер, К. Двек, Б. Вайнер, М. Селигман) психологов. В общем виде, под учебной мотивацией понимается процесс побуждения учащихся к учебной деятельности и достижения результатов этой учебной деятельности, опосредованный многочисленными внутренними и внешними факторами [1, с. 264]. Учебная мотивация детерминирована структурой учебных мотивов, разделяемых на внешние и внутренние по отношению к учебной деятельности, которые, в свою очередь, включают в себя еще ряд более узконаправленных мотивов – от социальных (М. В. Матюхина), эмоциональных и коммуникативных (Н. Г. Карпова) до мотивов получения отметок (Е. П. Ильин) и творческих (Н. Ц. Бадмаева). Оптимальный вариант функционирования мотивации учебной деятельности включает доминирование в структуре мотивации субъекта интереса к выполняемой деятельности, сопровождающегося удовольствием от ее осуществления и пониманием ее важности и смысла, а также ощущением обучающимися собственной компетентности и контроля. Оптимальное функционирование учебной мотивации включает, также, преобладание у индивида интериоризированных внешних мотивов по сравнению с такими регуляторами деятельности как внешнее побуждение, чувство вины или соревновательные мотивы. В этом случае индивид сознательно принуждает себя к работе, проявляет волевую регуляцию деятельности, поскольку ее результат важен для него.

Учебная мотивация и структура учебных мотивов зависит от возраста обучающихся, имея свои особенности в разные периоды психофизиологического развития личности. Одним из важных сенситивных периодов развития личности является подростковый возраст [8, с. 121]. Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психическое, личностное новообразование человека – «чувство взрослости». Социальное созревание человека, структурирование его самопознания и самоопределения, как активно действующего субъекта, определяется трансформацией общей позиции «Я по отношению к обществу» на две приходящие на смену друг другу позиции «Я в обществе» и «Я и общество» [7, с. 4], когда подростку особенно присущи потребность в достойном положении в коллективе сверстников и семье, стремление обзавестись верным другом, стремление избежать изоляции в классе, стремление отмежеваться от всего подчеркнуто детского, отсутствие авторитета возраста и др. [4, с. 57].

В этот период старшие подростки начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Этот выбор диктуется не только ориентацией на жизненное требование призвания, на сферу деятельности, в которой человек может быть максимально полезен другим, но и конъюнктурой, выгодой, практической ценностью данной

профессии в конкретной ситуации общественного развития страны. Только очень целеустремленные и увлеченные люди 15–17 лет сохраняют верность призванию на пути дальнейшего профессионального становления, личностного самоопределения, которое наиболее тесно связано с типом учебного заведения [3, с. 32]. Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возраста потребность в самоопределении не только влияет на характер учебной деятельности старшеклассника, но иногда и определяет ее. Самоценность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям профессионального самоопределения. Человек учится не только ради самого учения, а для чего-то более значимого для него в будущем, что в наибольшей степени проявляется в студенческом возрасте, отсюда существует возможность обсуждения с подростком этой временной перспективы и ее результатов – чем выше учебные результаты сейчас, тем большие профессиональные успехи – в будущем. К концу периода подростничества учащиеся начинают осознавать необходимость самостоятельного выбора дальнейшей программы образования, что предполагает сформированность достаточно устойчивых интересов и предпочтений, ориентацию в различных сферах труда и общественно полезной деятельности. Здесь нам становится очевидной роль профориентации, как деятельности по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения, способную воздействовать на формирование правильной социально-экономической картины мира подростка, а из нее – проекции этой картины на личностный смысл и целеполагание оптанта – одни из важных компонентов учебной мотивации.

Вопросы формирования учебной мотивации в подростковом возрасте становятся еще более актуальными, чем в младшей школе, так как в этом возрасте меняется отношение и к авторитету семьи и учителя. С одной стороны, позиция подростка «я – взрослый» как бы противопоставляет его взрослым, с другой – их авторитет остается важным фактором его жизни [2, с. 29]. Такое психологическое положение подростка не способствует успешности учения, что подтверждается статистикой учебной успеваемости в средней школе – она начинает падать при ослаблении родительского контроля после младшей школы и поднимается лишь к окончанию школы, будучи обусловлена необходимостью сдачи экзаменов ГИА.

Таким образом, мы можем сформулировать 4 аспекта актуальности проблемы формирования учебной мотивации подростков средствами профориентации:

1. В социальном аспекте, подростковый возраст является сенситивным периодом формирования личности человека, в котором происходит формирование идентичности и самосознания, построения образа мира и формирования ценностных ориентаций. Базовым психологическим про-

цессом в подростковом возрасте является с одной стороны самоутверждение себя в обществе, осознание себя через получение обратной связи от общества, а базовой деятельностью выступает школьное обучение. Таким образом, в случае недостаточной учебной мотивации, подростки не могут успешно проходить обучение и не могут занять того места в социальной иерархии, на которое рассчитывают, что вынуждает их искать самореализации в других сообществах, в т. ч. неформальных и деструктивных, которые в свою очередь начинают формировать личность подростка уже вне учебной среды, что в дальнейшем приводит многих подростков к печальным последствиям.

2. В экономическом аспекте, подростковый возраст – благоприятное время для осознанного профессионального самоопределения, и в этом контексте отсутствие учебной мотивации на изучение конкретных учебных предметов, на организованную внеучебную занятость, начальную профессионализацию приводит их к ошибочному выбору профессии. Таким образом, от низкой учебной мотивации, продиктованной отсутствием профессиональных целей у подростков, страдает экономическая сфера – как в плане личных доходов индивида от будущей профессиональной деятельности, так и в масштабе экономики страны, не обеспечивая баланс спроса и предложения специалистов конкретных профессий и специальностей, высокую производительность труда и эффективное использование человеческого капитала.

3. В педагогическом аспекте, низкая учебная мотивация школьников не может приводить их к высоким учебным результатам – в этом случае в классах разрушается учебная атмосфера, нет осознанности в выборе профилей школьного обучения, превалирует низкая успеваемость, что не может не отражаться на качестве образования.

4. В психологическом аспекте, самоопределение в широком смысле и профессиональное самоопределение в узком – это главные задачи формирования личности в подростковом возрасте. Желательно их решать в ходе обучения – ведущей деятельности этого возрастного периода, и здесь задачи учебной мотивации и профориентации тесно переплетаются, создавая необходимую синергию, изучение которой позволит понять каким образом с помощью профориентационного сопровождения можно формировать учебную мотивацию и обеспечивать фундамент дальнейшим учебным и профессиональным успехам подростка.

Данные аспекты актуальность рассматриваемой проблемы отражены в нормативных документах Министерства просвещения РФ, предписывающих одними из целей образования «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества» [5, с. 3], описывающих резуль-

таты общего среднего образования формирование личностных характеристик выпускника, «подготовленного к осознанному выбору профессии, понимающего значение профессиональной деятельности для человека и общества, мотивированного на образование и самообразование в течение всей своей жизни»[6, с. 4].

Однако в психолого-педагогической литературе мы не нашли работ, посвященных использованию профориентации в качестве средства формирования учебной мотивации у подростков, что кажется нам существенным противоречием между необходимостью развития у подростков учебной мотивации и непроработанностью средств ее формирования, в частности использования для этой цели профориентации как ведущей технологии психолого-педагогического сопровождения самоопределения личности. На сегодняшний день, в педагогической психологии не соотнесены между собой понятия учебной мотивации и самоопределения учащихся подросткового возраста, не проведено теоретическое обоснование использования профориентации как средства формирования их учебной мотивации, не изучено эмпирически воздействие средств профориентации на показатели учебной мотивации и структуру мотивов учебной деятельности, не предложены технологий профориентации для систематического использования в школах, оказывающих эффективное воздействие на формирование учебной мотивации подростков. Данные вопросы составляют проблему научного исследования, над которой мы работали в течение 2018–2022 гг.

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее развитие в детском возрасте. М. : Просвещение, 1968. 464 с.
2. Гудкова, Е. В. Основы профориентации и профессионального консультирования : учеб. пособие / под ред. Е. Л. Солдатовой. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. 125 с.
3. Дрожжин Р. А. Мотивация учебной деятельности в старшем подростковом возрасте как важный механизм социализации личности // Общество, экономика, культура: перспективы научных исследований в информационную эпоху : сб. науч. Тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Белгород, 29 июня 2019 г. В 2 ч. Ч. 1. Белгород, 2019. С. 48–50.
4. Караковский В. А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / Науч.-метод. об-ние «Творч. педагогика», Малое предприятие «Новая шк.». М., 1993. 80 с.
5. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2022). URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 05.05.2022).
6. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 11.12.2020). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 05.05.2022)
7. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого– педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 6–11.
8. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995. 366 с.

РАЗДЕЛ 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

В. Е. Адамова

Студентка факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь

Актуальность изучения отрицательных психологических состояний обусловлена тем, что студенты все чаще обращаются к психологу с просьбой помочь им справиться с тревожностью, стрессом, депрессией т. д.

Цель нашего исследования – изучить особенности отрицательных психологических состояний у студентов.

Психологические состояния – это целостная характеристика психической деятельности в определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния.

Их делят на две категории: положительные психические состояния, например, счастье, любовь, и отрицательные психические состояния. Например, стресс, депрессия, апатия.

Большое количество ученых изучали этот вопрос. Например, Г. Селье ввел термин «стресс», Н. Д. Левитон дал определение психическим состояниям, сделав их отдельным предметом для изучения. В работах З. Фрейда можно заметить, что он упоминает агрессивность, К. Хорни изучала тревожность и т. д.

На сегодняшний день тема отрицательных психологических состояний стала довольно популярной. Этому способствовал ряд причин: воз-

росло внимание к тому, как изменяется поведение и психическое состояние людей в экстремальных ситуациях, к тенденции увеличения напряженности жизненной среды современных детей, что приводит к повышенной напряженности их психического состоянию.

Стресс, который может перейти во что-то более опасное, например, депрессию, испытывают все студенты. Он может быть связан с поступлением, адаптацией к новой среде, новым знакомым, сомнениями по поводу того, правильно была ли выбрана профессия, трудностями в учебе, давлением со стороны преподавателей и многое другое.

Человек, который находится в апатии, ни к чему не стремиться, ему безразличен он сам и окружающие. Если человек находится в состоянии тревожности, ему сложно сосредоточиться на чем-либо, управлять своим поведением. Если у человека сильная напряженность – это может сказаться не только на психологическом здоровье, но и на физическом, и наоборот. Потому очень важно знать, как правильно заботиться о своем психологическом здоровье.

Нами было проведено исследование для выявления того, какой процент студентов подвержен отрицательным психологическим состояниям, мешающих учиться, саморазвиваться и просто наслаждаться жизнью.

Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. В исследовании приняли участие 64 студента разных факультетов.

Для диагностики тревожности был использован «Интегративный тест тревожности», разработанный А. П. Бизюком. Данная методика содержит в себе 5 шкал тревоги: эмоциональный дискомфорт, астенический компонент, фобический компонент, тревожная оценка перспектив, социальная защита.

По ее результатам было получено, что 16,2 % студентов имеют высокий уровень ситуативной тревожности. Для них характерна неудовлетворенность своей жизненной позицией, бессонница, повышенная эмоциональная напряженность и неуверенность в себе, проявление повышенной тревожности в сфере социальных контактов. 25,8 % респондентов имеют средний уровень ситуативной тревожности. 58 % опрошенных студентов имеют низкий уровень ситуативной тревожности, для них характерна удовлетворенность своей жизненной позицией, у них здоровый сон и пониженная эмоциональная напряженность, уверенность в себе и отсутствие проявления тревожности в сфере социальных контактов.

Кроме того, 11,5 % опрашиваемых имеют высокий уровень эмоционального дискомфорта, 29,6 % – высокий уровень астенического компонента. Таким студентам присуща вялость и пассивность, быстрая утомляемость, преобладание усталости, часто наблюдаются расстройства сна.

15,8 % имеют высокий уровень фобического компонента, для них характерно ощущение непонятной угрозы, неуверенности в своих силах, такие студенты не могут четко и ясно сформулировать то, что их в данный момент беспокоит и вызывает тревогу. 14,6 % опрашиваемых имеют высокий уровень тревожной оценки перспектив, для них характерно высокая степень озабоченности будущим из-за высокой эмоциональной чувствительности. 8,5 % опрашиваемых имеют высокий уровень социальной защиты, для них характерна неуверенность в себе, и они рассматривают социальную среду как основной источник тревожности и напряженности.

Также была использована методика «Определение актуального состояния» В. Куликова. Методика помогает определить уровень актуального психологического состояния и имеет несколько дополнительных шкал: «активация – деактивация»; «тонус: высокий – низкий»; «самочувствие физическое: комфортное – дискомфортное»; «спокойствие – тревога»; «возбуждение эмоциональное: низкое – высокое».

По результатам было выявлено, что 29,1 % студентов имеют низкие показатели по данной методике. Для этих студентов характерно высокое эмоциональное возбуждение, напряжение и нервозность. Им трудно адекватно реагировать на изменение ситуации, сосредоточиться, трезво оцениваться свои силы и ставить осуществимые цели. 40,4 % респондентов имеют низкие показатели. Для них характерно спокойствие, невозмутимость, осознанно контролируемое поведение, без перепадов настроения. Они трезво смотрят на вещи и ставят цели, которые могут достичь. 30,5 % средние показатели.

Таким образом, достаточно большое количество студентов подвергаются воздействию отрицательных психологических состояний.

Отрицательные психические состояния могут возникнуть у каждого человека по разным причинам. Но общими является получаемый ежедневно большой поток информации, быстрый ритм жизни и экономика. Отрицательные психологические состояния следует изучать, чтобы уметь не только распознавать, но и уметь справляться с ними. Это нужно, ведь в современном мире человек находится в постоянном стрессе, напряжении, испытывает чувство тревожности. Они мешают человеку развиваться как личности или в профессиональной сфере, ведь человек уже не может адекватно оцениваться свои силы.

Есть множество способов профилактики отрицательных психологических состояний. Для этого могут быть использованы массаж, акупунктура, контроль над дыханием, различные виды арт-терапии, медитация и нервно-мышечная релаксация и многие другие способы. Также эти средства могут быть использованы для борьбы с уже появившимися отрицательными психологическими состояниями.

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы для организации консультационной работы со студентами, у которых был выявлен большой риск наличия отрицательных психологических состояний, а также для профилактической и психопросветительской работы по предупреждению и борьбой с отрицательными психологическими состояниями.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СВОЙСТВ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Н. В. Андропова

*Доцент кафедры психологии Мордовского государственного университета,
кандидат психологических наук, г. Саранск*

Е. А. Маланчева

Студентка Мордовского государственного университета, г. Саранск

В современном обществе, пожалуй, уже ни у кого не вызывает сомнение значимость сформированных на должном уровне коммуникативных свойств для специалистов, выполняющих профессиональную деятельность в различных сферах. Однако позволим себе привести несколько аргументов в поддержку этого мнения. В настоящее время одним из предъявляемых рынком труда квалификационных требований к представителю любой профессии является способность к проектной деятельности. А, как известно, такая деятельность предполагает командную работу, как минимум, активное внутригрупповое взаимодействие. В перечне soft skills (гибких навыков), интерес к которым сильно возрос в последние десятилетия, наряду с навыками самоорганизации, умением работать с информацией и другими указаны коммуникативные навыки. Поэтому в вузе следует уделять особое внимание развитию соответствующих индивидуально-психологических особенностей студентов, анализировать динамику данного процесса.

С целью изучения коммуникативных свойств студентов мы привлекли к исследованию 58 обучающихся 1–4 курсов ФБГОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева», представителей следующих направлений подготовки: «Менеджмент», «Экономическая безопасность», «Политология», «Социология», «Фундаментальная и прикладная химия», «Радиоэлектронные системы и комплексы», «Химическая технология», «Химия, физика и механика материалов». Из них 40 девушек и 18 юношей.

На первом этапе исследования мы измерили уровень развития эмоционального интеллекта студентов. Значимость наличия этого психологического свойства в структуре личности выпускника вуза можно подтвердить, в частности, фактом его включения экспертами Всемирного экономического форума в топ-10 наиболее важных навыков в 2020 г [3]. Степень развития эмоционального интеллекта студентов оценивалась с помощью опросника «ЭМИн» Д. В. Люсина [2]. В концепции автора методики указанное свойство (ЭИ) рассматривается в качестве способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

На рисунке 1 представлены результаты распределения испытуемых из группы студентов гуманитарных направлений подготовки по категориям с учетом показателя уровня развития компонентов ЭИ.

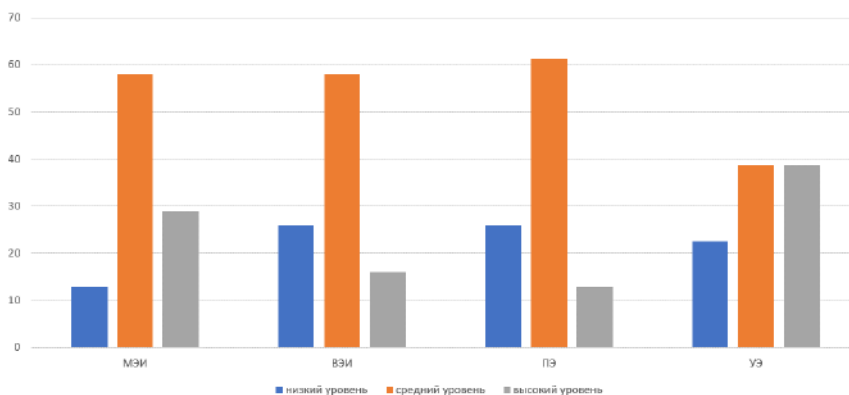


Рис. 1. Распределение испытуемых – студентов гуманитарных направлений подготовки по категориям в зависимости от уровня развития компонентов эмоционального интеллекта

Рисунок 1 показывает, что по шкале «Межличностный ЭИ», позволяющей делать вывод о развитии способности к пониманию эмоций других людей и управлению ими, более половины респондентов (58 %, или 18 чел.) имеют средние показатели, около трети выборки (29 %, или 9 чел.) – высокие. Низкий уровень МЭИ обнаружен у 13 % испытуемых (4 чел.). По шкале «Внутриличностный ЭИ», отражающей степень развития способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими, также у большей части студентов гуманитарных направлений подготовки (58 %, или 18 чел.) определены средние показатели. Однако у четверти группы (25,8 %, или 8 чел.) был выявлен низкий уровень, а высокий имели 5 чел. (16,1 %). Шкала «Понимание эмоций» позволяет выявить

уровень развития способности к пониманию своих и чужих эмоций. Показатели по ней распределились следующим образом: большей по численности оказалась категория испытуемых со средним уровнем (61,3 %, или 19 чел.), низкий уровень характерен 8 респондентам (25,8 %), а высокий имеют всего 4 чел.а (12,9 %). По шкале «Управление эмоциями», отражающей способности к управлению своими и чужими эмоциями, пятая часть испытуемых обладает низкими показателями (22,6 %, или 7 чел.), категории со средними и высокими показателями одинаковые по численности (по 38,7 %, или по 12 чел.).

Теперь обратимся к рис. 2.

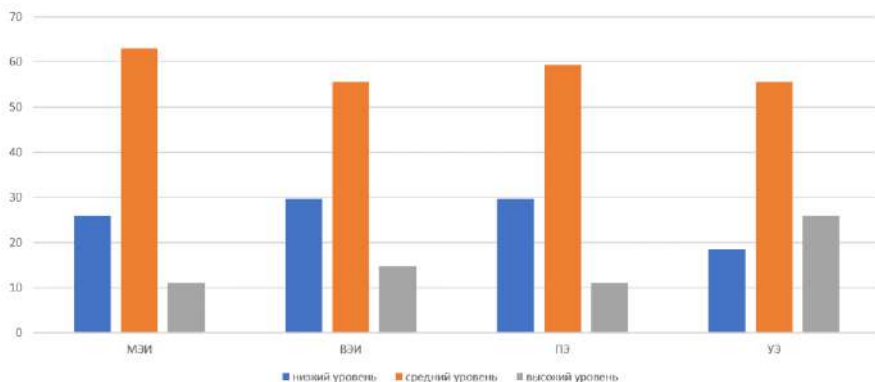


Рис. 2. Распределение испытуемых – студентов естественнонаучных направлений подготовки по категориям в зависимости от уровня развития компонентов эмоционального интеллекта

В ходе анализа рис. 2 по шкале «МЭИ» у большинства респондентов (63 %, или 17 чел.) выявлен средний уровень развития соответствующего компонента эмоционального интеллекта, низкие показатели обнаружены у четверти испытуемых (25,9 %, или 7 чел.), высокий уровень имеют лишь 11,1 % (3 чел.). Что касается внутриличностного ЭИ, более половины группы (55,6 %, или 15 чел.) обладают им на среднем, а около трети (29,6 %, или 8 чел.) на низком уровне. Высокие показатели ВЭИ выявлены у 4 респондентов (14,8 %). Средние значения по шкале «Понимание эмоций» определены у большей части «естественников» – 59,3 % (16 чел.). Однако в группе было немало и респондентов с низкими показателями по данной шкале (29,6 %, или 8 чел.). При этом высокий уровень продемонстрировали всего 3 студента (11,1 %). По шкале «Управление эмоциями» средние показатели имеют 55,6 % (15 чел.), высокие – 25,9 % (7 чел.), низкие показатели выявлены у 5 чел. (18,5 %).

Обобщая описанные выше данные, можно говорить о том, что у студентов, обучающихся как на гуманитарных, так и на естественнонаучных направлениях подготовки, эмоциональный интеллект развит на среднем уровне. При этом у «гуманитариев» лучше дело обстоит с межличностным аспектом указанного психологического свойства. Также заметим, что у них, как и у «естественников», самая объемная категория респондентов с высокими показателями наблюдается по шкале «Управление эмоциями».

Мы обратили внимание на то, что среди студентов гуманитарных профилей подготовки численность испытуемых с высокими показателями по шкалам «МЭИ» и «Управление эмоциями» больше, чем среди студентов – «естественников». Однако выполненная с помощью расчета критерия U Манна-Уитни проверка наших предположений о статистической значимости отличий в выраженности способности управлять эмоциями в сравниваемых группах не подтвердила выдвинутую гипотезу ($U_{\text{эмп}}$ (374,5) находится в зоне незначимости). Тогда как относительно межличностного эмоционального интеллекта допустимо говорить о достоверности различий в степени его развития у студентов гуманитарных и естественнонаучных направлений подготовки при $p < 0,05$ (полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (289) находится в зоне неопределенности). Следовательно, группа студентов – «гуманитариев» превосходит группу студентов – «естественников» по уровню межличностного эмоционального интеллекта.

Далее мы использовали тест «Коммуникативная толерантность» В. В. Бойко [1]. Автор методики определяет коммуникативную толерантность как характеристику отношения личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных или неприятных, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [1].

На рисунке 3 наглядно показано распределение испытуемых – студентов из сравниваемых групп по категориям в зависимости от степени развития коммуникативной толерантности. На нем хорошо видно, что по уровню развития изучаемого личностного свойства (определяется при суммировании результатов 9 блоков, каждый из которых отражает особенности поведения в определенных условиях общения) сравниваемые группы почти не отличаются. Так, выявлены сходные по объему доли респондентов, относящихся к категории с высокой коммуникативной толерантностью (61,29 % среди студентов гуманитарных направлений подготовки и 62,96 % среди студентов естественнонаучных профилей) и средней степенью развития диагностируемого свойства (38,71 и 37,04 % соответственно).



Рис. 3. Распределение испытуемых – студентов гуманитарных и естественнонаучных направлений подготовки по категориям в зависимости от степени развития коммуникативной толерантности

Говоря о выборке в целом, можно констатировать нормальный уровень коммуникативной толерантности у студентов разных профилей подготовки. Однако при анализе данных по отдельным блокам в обеих группах обнаружены испытуемые, чьи результаты соотносятся с низкой коммуникативной толерантностью. Следует подчеркнуть, что среди студентов гуманитарных направлений подготовки таковых было меньше (максимально 9,7 % (3 чел.) в блоке «Неприятие индивидуальности» по сравнению с 18,5 % (5 чел.) в блоке «Использование себя как эталона» из числа «естественников»). При этом количество поведенческих признаков, по которым зафиксированы показатели, свидетельствующие о низком уровне коммуникативной толерантности, было больше в группе студентов естественнонаучных профилей подготовки (7 из 9 по сравнению с 4 из 9 у «гуманитариев»).

В ходе корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена были установлены отрицательные, умеренные по силе статистически значимые взаимосвязи общей коммуникативной толерантности с такими компонентами эмоционального интеллекта, как ВЭИ ($r = -0,368, p \leq 0,05$) и УЭ ($r = -0,533, p \leq 0,01$) в группе студентов гуманитарных профилей подготовки, а также с ПЭ ($r = -0,502, p \leq 0,01$) и УЭ ($r = -0,473, p \leq 0,01$) в группе студентов естественнонаучных направлений подготовки.

Учитывая характер выявленных взаимосвязей, отметим важность целенаправленной работы по развитию у студентов – «гуманитариев» способностей к осознанию и регуляции своих эмоций, а также к управлению эмоциональными состояниями других людей, поскольку это может привести к снижению напряженности и конфликтности в общении. Развитие у студентов – «естественников» умений распознавать, идентифицировать эмоции у себя и окружающих, контролировать их интенсивность, внешнее выражение позволит скорректировать установки в межличностном взаимодействии, устранить нетерпимость к партнерам по общению.

Литература

1. Бойко В. В. Энергия эмоций. СПб. : Питер, 2004. 474 с.
2. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
3. Эмоциональный интеллект и способы его развития . URL: <https://rosuchebnik.ru/material/emotsionalnyy-intellekt-i-sposoby-ego-razvitiya-article/>.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Ю. В. Башкирова

*Старший преподаватель Белорусского национального технического
университета, г. Минск, Республика Беларусь*

Развитие эмоциональной саморегуляции субъектов образовательного процесса особо значимо в контексте неблагоприятных социокультурных вызовов и в различных критических ситуациях. Критические ситуации могут сопровождаться, с одной стороны, пассивностью и эмоциональной «вялостью» человека, с другой – агрессивностью, излишней эмоциональностью и действиями насильственного характера в отношении окружающих людей и самого себя.

Юноши и девушки, в силу специфики юношеского возраста, зачастую сталкиваются с необходимостью преодоления критической или экстремальной ситуации, к которой могут относить процесс контроля уровня учебных достижений (экзамены и другие формы проверки знаний) и демонстрировать адекватное эмоциональное поведение и реакции в ней.

Юношеский возраст представляется сензитивным для овладения эмоциональной саморегуляцией. Эта сензитивность обуславливается рядом детерминирующих позиций. Так, по мнению Э. Эриксона, возраст стимулирует увеличение волевого и интеллектуального потенциала личности. И. С. Кон считает, что юношеский возраст способствует развитию коммуникативных навыков и улучшению характеристик коммуникативности по сравнению с пубертатным периодом, кроме этого, совершенствуются способности к рефлексии и анализу собственного психического состояния «не производными от внешних событий, а как состояние собственного «Я». В свою очередь В. С. Мерлин отмечает, что в этом возрасте происходит усиление интегральных связей темперамента, которые облегчают процесс управления собственными эмоциональными реакциями. Юношеский возраст, по мнению И. И. Чесноковой, стимулирует актуализацию потребности в активно-конструктивном отношении к своей личности, формировании самостоятельного суждения в отношении оценки личных достижений и поведения, а так же желаний осуществлять деятельность и действия согласно этой оценке.

Именно саморегуляция эмоциональной активности, работа над собой, контролирование эмоций, способны формировать у человека способность к осознанному поведению в сложной жизненной ситуации, стать сознательным субъектом жизнедеятельности. В процессах саморегуляции и через них реализуется единство психики, ее возможностей, процессов, уровней, функций, сторон т. п. Саморегуляция – это системный процесс, обеспечивающий адекватные изменения в объективных условиях, гибкость жизненной активности на любом уровне жизнедеятельности.

Мы согласны с тем, что в значительной степени развитие эмоциональной саморегуляции связано с постулатами системного подхода, а саму эмоциональную саморегуляцию человека как систему, обладающую определенными структурными компонентами, такими как: взаимосвязь ее со средой, иерархичность, структурность и целостность. Согласно системному подходу проблема эмоциональной саморегуляции выступает как необходимость «выбора самоуправляемой системы своего поведения в ответ на изменение внешних условий или свои внутренние изменения» [1]. Содержательным для нас явился и структурно-функциональный подход (основоположник – О. А. Конопкин). Именно благодаря этому подходу удалось выявить, определить и исследовать основные структурные компоненты системы эмоциональной саморегуляции. На основе данного подхода предполагается создание модели системы эмоциональной саморегуляции в условиях учебно-познавательной деятельности студентов вуза. В исследовании предпринята попытка вычленения собственного аспекта эмоциональной саморегуляции.

Мы считаем, что развитая эмоциональная саморегуляция способна предоставить студенту возможность не растрачивать психическую энергию в пустую, а аккумулировать ее, реально осознавать и оценивать различные ситуации, своевременно предвидеть успешность или безуспешность, необходимость или ненужность прилагаемых усилий, достойно встречать поражения, жизненные испытания и неудачи, безбоязненно вновь и вновь разрешать проблемы, оказавшиеся ранее безуспешными.

Перед нами стоит задача не только не только научить студента определенным умениям и навыкам, но и не утомить его, не вызвать повышенную напряженность или стресс, так как это способствует отвлечению внимания от учебной деятельности на переживание проблем, связанных с ухудшением собственного состояния и с необходимостью совершать действия, направленные на восстановление своих психофизиологических ресурсов [1].

В период борьбы с ухудшением самочувствия студент частично или полностью переключается с учебной деятельности на деятельность по саморегуляции состояния, включая процесс эмоциональной саморегуляции. Возникновение тревожности, агрессивности, замкнутости, апатичности, нерешительности, повышенной истощаемости зачастую обусловлено воздействием разного рода учебных «сверхнагрузок». С другой стороны, формированию самоорганизованности, самообладания, усидчивости, эмоциональной устойчивости, доброжелательности способствует целенаправленное и поступательное обучение, направленное на выработку адекватных и целесообразных внутренних ресурсов, позволяющих достаточно легко преодолевать затруднительные учебные ситуации и возникающие вследствие них состояния.

В нашем исследовании мы придаем большое значение разработке приемов эмоциональной регуляции психических состояний личности, так как они не подавляются простым желанием, а требуют для их ликвидации особой техники регуляции. Кроме этого, такие приемы могут использоваться как для устранения состояний, мешающих успешной деятельности, так и для возбуждения состояний, способствующих успеху [3]. Именно поэтому, мы, развивая эмоциональную саморегуляцию студентов, включаем их в специально организованную психологическую среду, где, в качестве стимула к эмоциональной саморегуляции, регуляции собственной деятельности и поведения мы используем слово.

Под специально организованной психологической средой (СОПС) мы понимаем особое психологическое пространство, где воздействие на личность осуществляется путем повышения ее теоретической осведомленности в отношении собственных эмоций и эмоциональных состояний с последующей эффективной их отработкой в процессе развивающих занятий (рис. 1) [2].

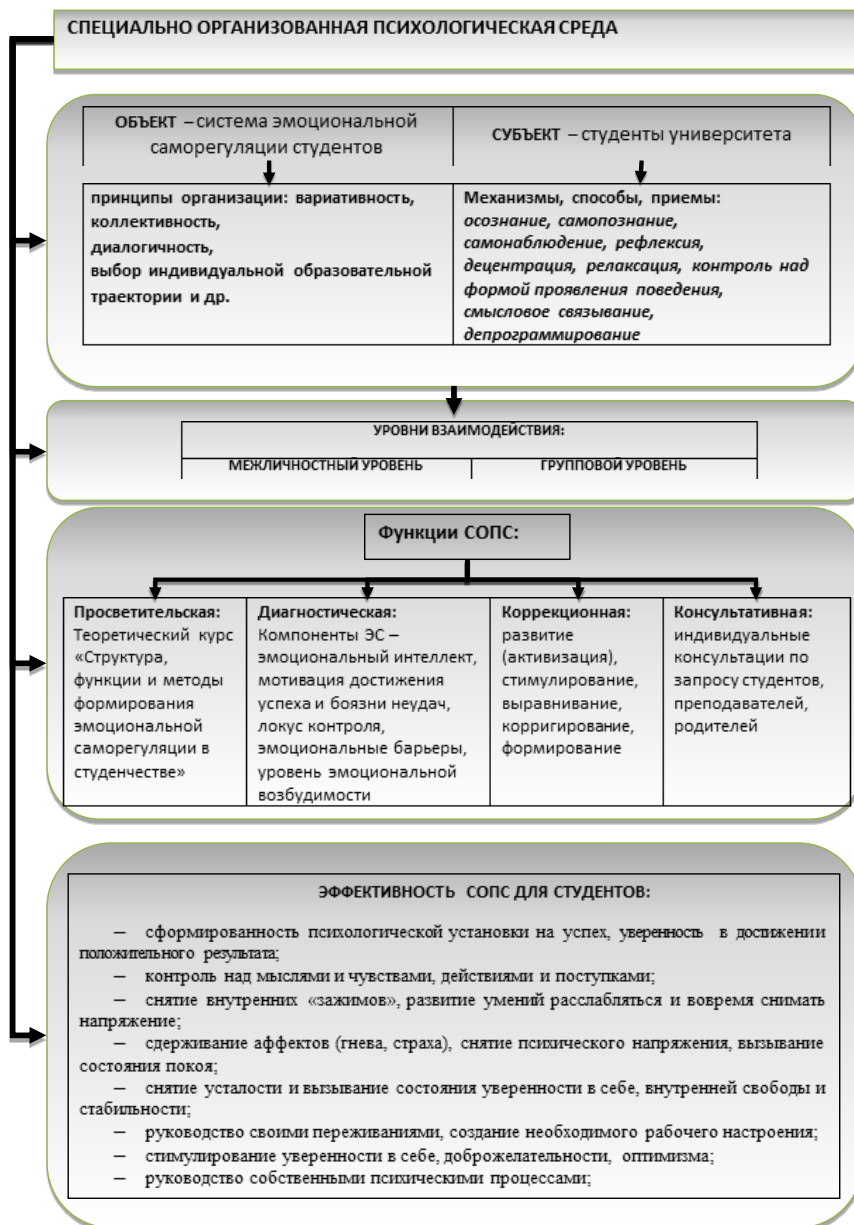


Рис. 1. Схема реализации специально организованной психологической среды в университете

На основании результаты исследования, проведенного в учреждениях образования «Барановичский государственный университет» и «Белорусский национальный технический университет» (выборка испытуемых составила 421 чел.) у студентов, включенных в СОПС, обнаружены следующие результаты: в процессе погружения в СОПС у студентов формируются умения, которые способствуют оптимизации эмоционального поведения не только в процессе контроля учебных достижений, но и в учебно-познавательной деятельности; происходит преобразование структурных компонентов эмоциональной саморегуляции, которые проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах жизнедеятельности студентов.

Высокий уровень развития эмоциональной саморегуляции гарантирует более высокие результаты контроля знаний в виде оценки, получаемой в процессе различных форм его реализации. В свою очередь, низкий уровень эмоциональной саморегуляции негативно влияет на общее состояние студентов во время контроля учебных достижений и на получаемый конечный результат.

Следовательно, совершенствование психологической культуры студента путем повышения уровня развития его эмоциональной саморегуляции через включение в СОПС в целом способствует формированию гармоничной, психологически компетентной личности [4].

Таким образом, по нашему мнению, внешними признаками, свидетельствующими об овладении человеком эмоциональной саморегуляцией, являются: неконфликтное поведение с окружающими, сотрудничество и компромисс как стили конструктивного взаимодействия с окружающими; ориентация на собственные цели, игнорирование давления ситуации (независимость); удовлетворенность межличностными отношениями; преобладание ровного настроения, хорошего самочувствия; адекватной личностной активности; достижение максимальной результативности деятельности при минимальных эмоциональных затратах.

Литература

1. Башкирова Ю. В. Развитие эмоциональной саморегуляции студентов в условиях специально организованной психологической среды // Научные труды РИВШ : сб. науч. ст. Минск, РИВШ, 2019. Вып. 19, ч. 3. С. 31–39.
2. Башкирова Ю. В. Динамика компонентов системы эмоциональной саморегуляции студентов в условиях специально организованной психологической среды // Научные труды Республиканского института высшей школы : сб. науч. ст. : в 2 ч. / Респ. ин-т высш. шк.; науч. ред. М. И. Демчука. Минск, 2017. Ч. 2 : Исторические и психолого-педагогические науки. Вып. 17. С. 23–29.
3. Башкирова Ю. В. Возможности использования программы СОПС в процессе учебно-познавательной деятельности студентов // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. О. С. Поповой. Минск : РИПО, 2018. С. 34–41.
4. Башкирова Ю. В. Особенности структуры компонентов эмоциональной саморегуляции студентов в учебно-познавательной деятельности // Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. ст. : в 2 ч. / редкол.: О. С. Попова (отв. ред.) и др. Минск : РИПО, 2019. Ч. 2. С. 17–22.

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ

Баясгалан Агиймаа

*Студент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Улан-Батор, Монголия*

М. Ю. Уварова

*Доцент кафедры педагогической и возрастной психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
кандидат психологических наук, доцент, г. Иркутск*

В последние годы взаимодействие России с Монголией наращивает темпы и приобретает комплексный характер. Одной из важнейших задач на современном этапе развития системы высшего образования обеих стран является формирование развивающейся, самореализующейся и самодостаточной личности. У студентов есть большие ресурсы для такого развития, однако есть и ряд индивидуально-психологических особенностей, которые могут помешать ему в полной мере решить эту задачу. Среди таких особенностей можно выделить такое свойство личности как стрессоустойчивость. Исследования показывают, что стрессоустойчивость – неперемное условие успеха в личной и профессиональной жизни человека и многими авторами [1; 2; 9] понимается как интегративное свойство личности, которое определяет степень адаптации человека к воздействию различных стрессовых ситуаций, с помощью развития и активации механизмов регуляции, ориентированных на предотвращение внутренних расстройств, а также на проживание отрицательных эмоциональных состояний.

В студенческом сообществе многие противоречия обостряются и провоцируют самые разные проблемы, с которыми студенты учатся справляться самостоятельно или с помощью педагогов. Одна из основных проблем, с которой сталкиваются все студенты в процессе формирования стрессоустойчивости, является экзаменационный стресс.

Исследователи [3; 7; 8] показывают, что устойчивость к стрессу в студенческом возрасте зависит от многих факторов: социального и культурного опыта учащегося, личных предпочтений и способностей к обучению. В любом случае чрезмерный стресс снижает успеваемость в учебе, так как с ним напрямую связана повышенная тревожность вплоть до паники и желание принять быстрое поспешное решение для прекращения действия стрессора. Уровень стрессоустойчивости также зависит и от внешней среды: в какой образовательной системе обучаются студенты (в

нашем случае монгольская или российская), какие методы они используют и как взаимодействуют с преподавателями и т. д. .

В этой связи становится очевидно актуальным изучение проблем, связанных с исследованием особенностей стрессоустойчивости монгольской студенческой молодежи в сравнении с российской, что в дальнейшем позволит разработать наиболее эффективные стратегии образовательного диалога. Кроме того, актуальность темы исследования также тесно связана с ее малоизученностью и недостаточной разработанностью.

Все вышесказанное определили цель нашей работы: выявить особенности стрессоустойчивости монгольских студентов. Объектом исследования выступила – стрессоустойчивость личности, а предметом – особенности стрессоустойчивости монгольских студентов.

В своем исследовании мы исходили из предположения о том, что стрессоустойчивость монгольских и русских студентов будет отличаться по уровню ее самооценки, выбираемыми копинг-стратегиями в стрессогенных жизненных ситуациях, а также разным уровнем устойчивости к различного рода учебным стрессорам.

В изучении проблемы особенности стрессоустойчивости монгольских студентов были использованы следующие методы и методики: тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона; тест на учебный стресс Ю. В. Щербатых; копинг-тест Лазаруса. Для подтверждения полученных данных мы использовали U-критерий Манна – Уитни.

Эмпирической базой исследования выступили: факультет психологии ФГБОУ ВО «ИГУ» (г. Иркутск) и Монгольский национальный университет (г. Улан-Батор). Выборку для изучения составили 40 студентов высших учебных заведений в возрасте 20–23 года. Среди них 20 студентов (19 девушек и 1 юноша) обучаются в Российской Федерации факультет психологии ИГУ, а другие 20 (15 девушек и 5 юношей) – в Монголии (психологический факультет).

На первом этапе исследования нами была изучена самооценка стрессоустойчивости монгольских и русских студентов. Результаты исследования по методике С. Коухена, Г. Виллиансона «Тест самооценки стрессоустойчивости», представлены нами на рис. 1 и 2.

Как видно из рис. 1, у монгольских студентов доминирует 75 % (15 чел.) удовлетворительная самооценка стрессоустойчивости, что характеризует их как наиболее способных противостоять проблемам и неприятностям. Возможно, что для того чтобы они могли справиться с разными критическими ситуациями, им будет требоваться определенное время, но в итоге они все равно преодолеют возникшие стрессовые ситуации.

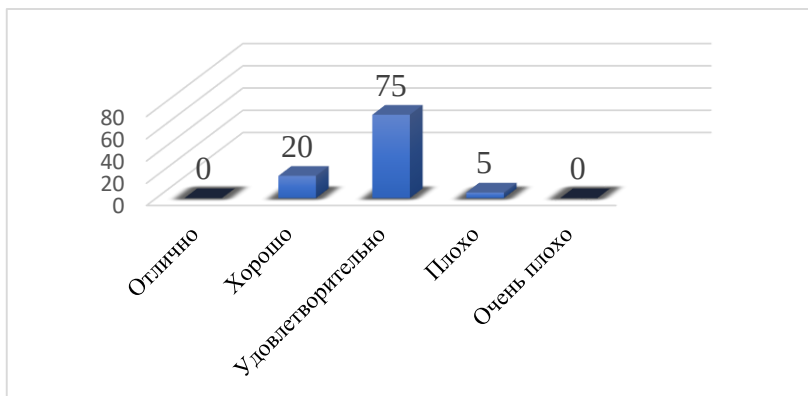


Рис. 1. Показатели самооценки стрессоустойчивости монгольских студентов

Часть испытуемых из Монголии 20 % (4 студента) отметили, что они хорошо могут защитить себя от стресса. Они способны сохранять продуктивность и в трудных жизненных ситуациях они ищут способы преодоления стресса. Один студент (5 %) оценил свою стрессоустойчивость как плохую (низкую), что характеризует его как человека, плохо справляющегося с различного рода стрессами, что может привести к глубоким переживаниям с психофизиологическими последствиями. Очень плохой и отличный уровень у группы монгольских студентов нами не был выявлен.

Следующим нашим шагом было изучение самооценки стрессоустойчивости русских студентов (рис. 2).

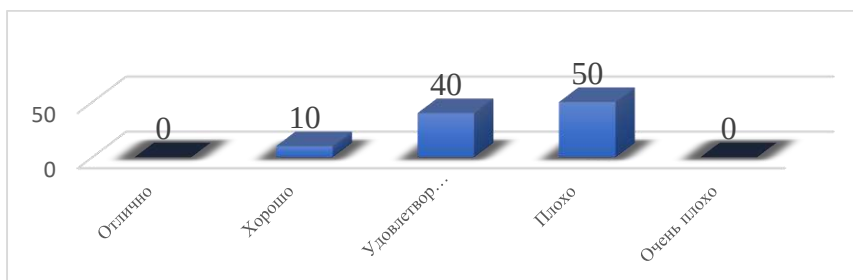


Рис. 2. Показатели самооценки стрессоустойчивости русских студентов

Как мы видим на рис. 2 у русских студентов доминируют показатели низкой самооценки стрессоустойчивости. Проанализировав полученные данные можно говорить о том, что большинство 50 % русских студентов

оценили свою стрессоустойчивость как плохую или низкую. Эти студенты недостаточно хорошо адаптируются к переменам, не всегда могут сразу справляться с возникающими у них трудностями в различных критических ситуациях, им для этого нужно намного больше времени или они просто неадекватно оценивают себя и свои возможности. Кроме того, эти данные могут говорить и о том, что у этих студентов присутствует вероятность негативных последствий при интенсивных и длительных стрессовых нагрузках. Удовлетворительную же оценку своей стрессоустойчивости дали 40 % (8 студентов). Этим испытуемых можно охарактеризовать как имеющих достаточный уровень способностей к преодолению проблем и неприятностей. Возможно, что для этого им нужно будет чуть больше времени, чем тем, кто хорошо справляется 10 % (2 студента) с разными критическими ситуациями (проблемы в учебе, разрыв отношений, материальные и финансовые трудности и т. д.).

Для подтверждения достоверности различий полученных данных между двумя группами испытуемых нами был проведен статистический анализ с помощью критерия Манна-Уитни, направленный на выявление различий уровней самооценки стрессоустойчивости у русских и монгольских студентов. Результаты представлены ниже в табл. 1.

Таблица 1

Коэффициенты значимости различий показателей самооценки стрессоустойчивости студентов двух групп (U-критерий Манна Уитни)

Критерий	Статистические значимости
	Различия между показателями русских и монгольских студентов
<i>U</i> Манна – Уитни	102,000 ($p \leq 0,01$)
<i>W</i> Вилкоксона	312,000
<i>Z</i>	-2,663
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	0,008
Точная знч. [2*(1-сторон. знач.)]	0,007 ^b

Анализ данных, приведенных в табл. 1, позволяет сделать следующие выводы. Проведенное нами исследование при помощи теста самооценки стрессоустойчивости показало достоверные различия. Экспериментально полученное значение ($U_{\text{эмп}} = 102$) оказалось в зоне значимости. Это доказывает, что у русских и монгольских студентов, присутствуют существенные различия в самооценке стрессоустойчивости.

Результаты исследования также показывают, что уровень самооценки стрессоустойчивости монгольских студентов значительно выше, чем у русских студентов. Исходя из предположения, что монгольские сту-

денты более устойчивы к различного рода стрессорам мы провели исследование на выявление наиболее значимых причин переживания стресса в обеих группах студентов.

По методике «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых, мы получили результаты, которые показали, что наиболее значимыми причинами учебного стресса у монгольских студентов является: экзаменационное волнение (6,1), плохое настроение, депрессия (5,7), невозможность избавиться от посторонних мыслей (6) и т. д. Значимыми причинами учебного стресса у русских студентов выступили: экзаменационное волнение (6,2), спешка, ощущение постоянной нехватки времени (6,), страх перед будущим (5, 8), страх, тревога (5,7), большая учебная нагрузка (5,8) и т. д.

Для подтверждения значимости различий в полученных данных нами был проведен статистический анализ с помощью критерия Манна-Уитни, направленный на выявление различий причин стресса у монгольских и русских студентов.

Значимые различия были выявлены по показателю «строгие преподаватели» ($U_{\text{эмп}} = 70, p \leq 0,01$). Это может говорить о том, что русские студенты, в отличие от монгольских больше подвержены стрессу из-за строгости преподавателей. Также были получены различия по показателю «большой учебной нагрузки» ($U_{\text{эмп}} = 64, p \leq 0,01$). Русские студенты испытывают больший стресс от объема учебной нагрузки, чем монгольские.

По показателям «отсутствие учебников» и «непонятных, скучных учебников» различия были также подтверждены ($U_{\text{эмп}} = 12, p \leq 0,01$). Эти данные позволяют говорить о том, что монгольские студенты не считают отсутствие учебников проблемой или считают, что у них достаточно книг и учебников. Однако русские студенты, возможно, считают, что их учебники недостаточно разнообразные и интересные.

По показателю «нерегулярное питание» нами были получены следующие значения ($U_{\text{эмп}} = 113,5, p \leq 0,01$), которые позволяют предположить, что русские студенты более подвержены стрессу из-за нерегулярного питания, чем монгольские.

Показатели «излишне серьезного отношения к учебе», «нежелание учиться», «стеснительность» и «проблемы в личной жизни» составили ($U_{\text{эмп}} = 58, p \leq 0,01$), ($U_{\text{эмп}} = 105, p \leq 0,01$), ($U_{\text{эмп}} = 104, p \leq 0,01$) и ($U_{\text{эмп}} = 92, p \leq 0,01$). Это может говорить о том, что русские студенты испытывают наибольшее напряжение из-за серьезного отношения к учебе и проблем в личной жизни, чем монгольские студенты и они менее направлены на учебу, чем монгольские студенты.

По показателям «страх будущего», «ощущение беспомощности», «невозможность избавиться от посторонних мыслей», «повышенная от-

влекательность», «раздражительность», «плохое настроение», «страх», «тревога», «потеря уверенности», «спешка», «ощущение постоянной нехватки времени», «плохой сон», «нарушение социальных контактов», «проблемы в общении», «учащенное сердцебиение», «боли в сердце» и «затрудненное дыхание» обеих групп студентов существенных различий получено не было.

По показателям «проблемы с желудочно-кишечным трактом», «напряжение или дрожание мышц», «головные боли» мы также получили значимые различия, где ($U_{\text{эмп}} = 41, p \leq 0,01$), ($U_{\text{эмп}} = 25, p \leq 0,01$) и ($U_{\text{эмп}} = 89,5, p \leq 0,01$). В этом случае можно говорить о том, что монгольские студенты чаще испытывают головные боли, боли в животе и дрожание мышц из-за их относительно слабого здоровья, чем русские студенты.

Обобщая и сравнивая полученные данные по показателям причин стресса, можно сказать, что русские студенты наиболее обеспокоены конкретными и реальными вещами: вопросами, связанными с будущим, с процессом обучения и построения карьеры. Монгольские же студенты заняты абстрактными мыслями, больше переживают из-за своих чувств и мыслей, связанных с их актуальным психологическим состоянием. Однако результаты исследования показывают, что в период экзаменационной сессии каждый студент нервничает, боится и испытывает стресс вне зависимости от национальности. Проведенное нами исследование на выявление причин стресса показало и отсутствие различий по некоторым показателям. Так в обеих выборках студенты одинаково боятся сдавать экзамены и уровень тревоги у всех них выше среднего. По этим показателям значимых различий не обнаружено, что возможно обусловлено тем, что причины стресса в основном оказываются схожими. Возможно, это связано и с тем, что наша выборка состоит из студентов и причиной стресса в основном у них выступает учебная деятельность.

Далее, мы исследовали приемы и способы, применяемые студентами обеих групп для борьбы с экзаменационным стрессом. Русские студенты в своем большинстве (50 %) отвечали, что они стараются не думать об экзамене, стараются хорошо готовиться к нему (30 %), никак не снимают стресс (10 %), вкусно кушают (5 %) и отдыхают (5 %). Монгольские студенты также отвечали, что стараются не думать об экзамене (35 %), стараются хорошо готовиться к нему (30 %), никак не снимают стресс (25 %) и стараются вкусно поесть (10 %).

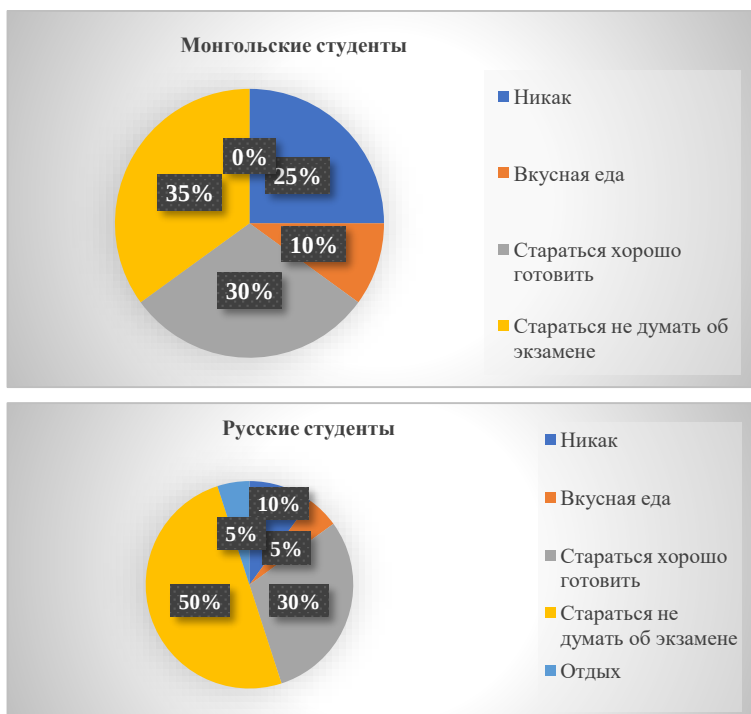


Рис. 3. Показатели того, как испытуемые обеих групп студентов снимают предэкзаменационное волнение

Анализ полученных данных показывает, что наиболее частыми способами совладания со стрессом являются: вкусная еда, перерыв в учебе или работе, общение с друзьями, прогулка на свежем воздухе и хороший сон. Это свидетельствует о том, что русские и монгольские студенты используют адаптивные и адекватные методы снятия стресса. Проведенное нами исследование показало отсутствие значимых различий между ответами русских и монгольских студентов в приемах и способах для борьбы со стрессом.

Далее мы в своем исследовании изучили данные продолжительности стресса у обеих групп студентов (рис. 4). По данным результатам мы можем говорить о том, что у русских студентов уровень стресса за последние три месяца значительно увеличился. Так отметили большинство 55 % студентов, у 20 % ничего не изменилось, а вот 15 % отметили, что у них он незначительно возрос. Значительно увеличился и незначительно уменьшился отметили всего 5 % студентов.

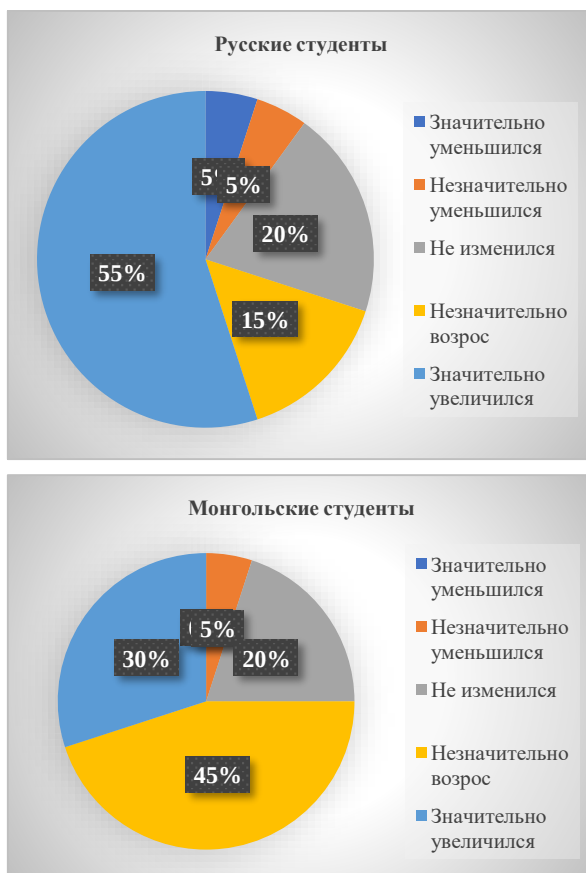


Рис. 4. Показатели уровня стресса в течении трех месяцев учебы между русскими и монгольскими студентами

У большинства же монгольских студентов уровень стресса незначительно возрос (45 %), значительно увеличился (30 %), не изменился (20 %) и незначительно уменьшился (5 %).

Данные показатели могут говорить о том, что за последние три месяца уровень стресса среди русских и монгольских студентов одинаково возрос. Возможно, полученные нами показатели связаны с тем, что в период экзаменационной сессии способность противостоять стрессу у студентов снижается в связи с повышением уровня тревоги.

Также мы провели исследование по опроснику «Копинг-тест Лазаруса», для того чтобы узнать, какие способы используют русские и монгольские студенты, чтобы преодолеть различного рода трудности.

Полученные результаты исследования показали, что у русских студентов основными копинг-стратегиями при преодолении стресса являются: дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблемы. У монгольских же студентов преобладают такие копинг-стратегии как конфронтационный копинг, принятие ответственности, положительная переоценка.

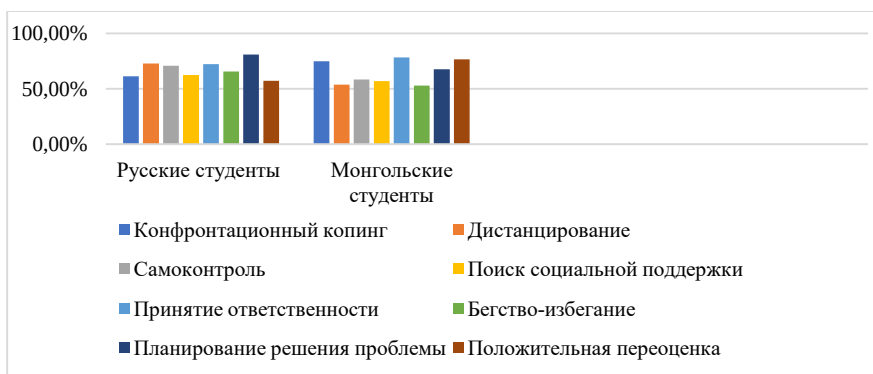


Рис. 5. Соотношение показателей по видам копинг-стратегий у русских и монгольских студентов

Исходя из полученных нами результатов мы можем говорить о том, что в сложных ситуациях русские и монгольские студенты могут использовать свои различные копинг-стратегии.

Для подтверждения различий полученных данных по копинг-стратегиям нами был проведен статистический анализ с помощью критерия Манна – Уитни, Результаты представлены ниже в табл. 2.

Анализ данных позволил сделать выводы, что существуют значимые различия в копинг-стратегиях монгольских и русских студентов при совладании со стрессом. Нами было отмечено, что в своем большинстве монгольские студенты склонны использовать конфронтационный, т. е. агрессивный копинг, который предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску. Кроме того, им свойственно прямое реагирование на сложную ситуацию, хотя они и стараются смотреть на ситуацию позитивно.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа показателей копинг-стратегий
монгольских и русских студентов

Шкалы опросника «Копинг-тест Лазаруса»	Статистическая значимость различий по U-критерию Манна Уитни (p)
	Различия между русскими и монгольскими студентами
Конфронтационный копинг	70 ($p \leq 0,01$)
Дистанцирование	52 ($p \leq 0,01$)
Самоконтроль	93,5 ($p \leq 0,01$)
Поиск социальной поддержки	153,5 ($p \geq 0,05$)
Принятие ответственностей	159,5 ($p \geq 0,05$)
Бегство-избегание	78,5 ($p \leq 0,01$)
Планирование решения проблемы	80,5 ($p \leq 0,01$)
Положительная переоценка	73,5 ($p \leq 0,01$)

Русские же студенты не вовлечены напрямую в какие-либо проблемы, а постепенно продвигаются после тщательного наблюдения и анализа. Они обдумывают проблему и пытаются найти пути ее решения. Кроме того, русские студенты умеют держать себя в руках в трудную минуту и подходить к проблеме не спеша и с планом решения проблемы. Это говорит о том, что русские студенты более ответственны и реалистичны. Они учитывают первопричины стресса, более обеспокоены своей успеваемостью, чем монгольские студенты, могут быть более осторожными и планирующими, чтобы добиться успеха. Также в обеих выборках отмечается потребность в социальной поддержке, как общественной так и семейной. В данных по копингу «принятие ответственности» мы не получили достоверных различий у студентов обеих групп, поэтому можно считать, что данный копинг свойственен как монгольским, так и русским студентам.

Обобщая, можно сделать вывод о том, что большинству монгольских студентов присуща удовлетворительная самооценка стрессоустойчивости, что позволяет заключить, что монгольские студенты более адаптированы к различным жизненным ситуациям и их уровень стрессоустойчивости является несколько выше, чем у русских студентов. Наиболее распространенной причиной стресса монгольских студентов является их актуальное психологическое состояние, связанное с плохими мыслями, настроением и большим количеством ненужных размышлений. Русские студенты более обеспокоены вопросами карьеры в будущем, они переживают из-за постоянного ощущения нехватки времени и обеспокоены вопросами, связанными с учебным процессом. Монгольские и русские студенты одинаково испытывают страх в период экзаменационной сессии.

Монгольские студенты более склонны использовать конфронтационный копинг, который считается агрессивным, т. е., не совсем конструктивным. Однако исследования [4–6; 8], что такой агрессивный копинг иногда может выступать как рациональный подход к решению проблемы.

Обнаруженные нами различия могут быть связаны с культурой, этническим поведением, стилем воспитания, учебной средой и качеством обучения.

Считаем, что в дальнейшем необходимо более детальное изучение особенностей стрессоустойчивости монгольских студентов, что позволит разрабатывать более эффективные приемы и программы связанные с процессом обучения и развитием стрессоустойчивости.

Литература

1. Андреева А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 219 с.
2. Булганзая Т. Лавай эрдэм шинжилгээний сэтгүүл. Улан-Батор, 2020. 66 с.
3. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. 2012. Вып. 9. С. 243–246.
4. Киселева Е. В., Акутина С. П. Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия // Молодой ученый. 2017. № 6 (140). С. 417–419.
5. Лазарус Р. С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. Женева, 1989. С. 121–126.
6. Одгэрэл Б. Характерологическая особенность монгольских народов
7. Буяндэлгэр Одгэрэл // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., 29–30 дек. 2010 г. М., 2010. С. 273–275.
8. Одгэрэл Б. Эффективность учебной деятельности монгольских студентов с различными акцентуациями характера. М., 2012. С– 94–100
9. Фатеева Н. М., Арефьева А. В. Экзамениционный стресс и психофизиологические показатели студентов. Тюмень, 2015. С. 1–5.
10. Уварова М. Ю., Ивайловская К. Ю. Изучение стрессоустойчивости педагогов дошкольных образовательных учреждений // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XX ежегод. Всерос. (с междунар. участием) науч. практ. конф. Иркутск, 23–24 апр. 2019 г. Иркутск, 2021. С. 100–105.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

А. С. Березовская

*Студент Горно-Алтайского государственного университета,
г. Горно-Алтайск*

На сегодняшний день ускорено развитие всех общественных структур, темп жизни значительно возрос, поэтому девушки и юноши, окончив школу, должны сделать ответственный шаг в будущее. Это связано не только с выбором профессии, но и с выбором жизненного пути. Ведь современное общество нуждается в мобильной, всесторонне развитой личности, которая способна принимать технологический прогресс и подстраиваться под него. Поэтому становление временной перспективы личности в юношеском возрасте и рассмотрение опыта ее формирования является важным в настоящее время.

Понятие «временная перспектива личности» всегда вызывало большой интерес у ученых и психологов. Ф. Зимбардо, К. Левин, Л. Франк, Х. Хекзаузен рассматривали временную перспективу как мотивационное образование, обеспечивающее удовлетворение потребностей в достижении определенных целей, планов и реализации их в жизни.

Е. И. Головаха, А. Л. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн дали понятие временной перспективе как событию, которое определяет смысл жизни самого человека.

В последние годы XX в. это понятие стали рассматривать с субъективной точки зрения. Е. П. Белинская, А. Сырцова выдвигают не личность на первый план, а принципы активности человека по отношению ко времени. Человек сам способен выбирать свой жизненный путь и управлять временем, т. е. личность осмысливает прошлое, принимает участие в настоящем, прогнозирует будущее.

В настоящее время общество активно развивается, поэтому человек вынужден самоопределяться во временной перспективе, которая отражает ценности и установки, жизненную позицию и мировоззрение человека. Кроме этого, большое влияние оказывают и жизненные обстоятельства, это проявляется в периоды экономических и социальных кризисов общества. Н. А. Берштейн говорил, что моделью потребного будущего – есть не что иное, как проявление перспективной субъектности личности.

Таким образом, временная перспектива личности – важный личностный конструктор, отражающий временной аспект жизни человека, имею-

щий многогранную структуру, которая включает определенную направленность, согласованность, когерентность личности. Это личностная организация времени жизни и деятельности человека, в которой строятся ценностные отношения личности с миром на протяжении всего жизненного пути [2, с. 58].

Молодые люди заинтересованы в лучшем будущем для себя, они ставят цели и реализуют их. Человек прикладывает много сил в настоящем, чтобы хорошо жить в будущем. Такое восприятие мира у студентов зачастую вызывает внутренний конфликт. Он предстает в виде выбора между чем-то хорошим и наиболее комфортным. Прокладывая свой профессиональный путь, приходится жертвовать в настоящем. Соответственно, чтобы человек жил в гармонии, и не было такого конфликта на данном возрастном этапе, нужно получать удовольствие и обеспечить предпосылки своего будущего благосостояния и профессионального успеха в настоящем.

Для девушек и парней юность является основным периодом выбора жизненного пути, учеба в высшем учебном заведении, получение определенной профессии и создание семьи. Можно выделить два периода по возрастным ограничениям, когда происходит формирование мировоззрения на окружающий мир: ранняя юность – 15–18 лет, поздняя юность – 19–25 лет. В эти периоды основное значение приобретает сфера общения индивида и социальное пространство, в котором он находится. Человек, глядя на других, состоявшихся уже в профессиональном плане, может самостоятельно ставить цели и добиваться их.

Обучение в высшем учебном заведении или в другом специализированном институте приобретает целенаправленный характер и требует от студента соблюдения определенных правил. Студенты должны не только получать знания и умения, но и научиться распоряжаться правильно своим временем и целесообразно распределять его. В. С. Мухина определяет организацию времени как основной способ практического волевого воздействия на объективные условия и обстоятельства собственной жизни и деятельности [3, с. 36].

Особый интерес вызывает проблема адаптации студентов. Многие ученые и психологи в своих работах рассматривают адаптивность с субъективной стороны. Так, в трудах Л. Филиппа особое внимание уделяется относительному потенциалу личности в период адаптации. Автор говорит о том, что есть необходимость изучения всех особенностей студентов в прошлом и настоящем. Такой анализ поможет спрогнозировать потенциал адаптации, поскольку в личности сохраняются те психологические ресурсы, при помощи которых она легко адаптируется в сложных ситуа-

циях. Таким образом, адаптационная готовность студентов непосредственно связана с их мировоззрением, с выбором жизненного пути и социализацией [3, с. 37].

Согласно концепции В. А. Петровского, готовность студентов предстает как динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта, связанное с самодвижением деятельности, актуальной причинностью в системе побудительных предикторов [6, с. 115].

В. Я. Ляудис, проводя исследования на студентах и аспирантах, выявила, что студенты в условиях стихийного обучения и становления организации времени жизни малоэффективны. Они должны проявлять свою деятельность активно и в повседневной жизни. У студентов должен быть некий личный сценарий жизнедеятельности для последующих временных периодов, и они должны обладать контролем над их реализацией [5, с. 110].

Человек становится способным проанализировать определенную ситуацию, выявить и скорректировать свое поведение в ней, мыслить субъективно. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, личность способна к организации собственной активности, согласованности с другими обстоятельствами [1, с. 213].

Таким образом, студенческая пора – это основной период, когда происходит формирование способа организации времени жизни человека, личностного отношения к прошлому, будущему и настоящему.

Результаты многолетних исследований ученых и психологов позволили сформулировать представление, согласно которому осознанная саморегуляция является основным критерием развития личности. В своих работах и исследованиях они использовали различные психодиагностические методики, которые способствовали выявлению особенностей временной перспективы студентов вуза. Наиболее значимыми из них являются:

1. Самоактуализационный тест.
2. Методика изучения временной перспективы Ф. Зимбардо.
3. Методика «Линия жизни» А. Кроника.
4. Шкала оценки протяженности субъективной картины будущего Л. Элваса.
5. Личностная шкала проявления тревоги Дж. Тейлора.
6. «Анкета студента», метод экспертных оценок, тестопросник уровня субъективного контроля Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинда.
7. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в адаптации Д. А. Леонтьева.

Использование этих методик позволило выделить 4 основных фактора, которые смогли объяснить различные психические явления у студентов, т. е. дисперсию во временной перспективе личности [4, с. 30].

«Фактор осмысленности жизни» объяснил 20,38 % всей дисперсии студентов вуза. Он является униполярным, на его положительном полюсе сосредоточились следующие шкалы: осмысленность жизни, самоуважение и гибкость поведения. Факторный вес, близкий к статистически значимому, набрали следующие шкалы: компетентность во времени, внутренняя – внешняя поддержка, позитивное прошлое, самопринятие, протяженность временной перспективы, сензитивность к себе и локус контроля-Я. Студенты способны ощущать неразрывную связь между прошлым, настоящим и будущим. Они ценят достоинства, свои положительные стороны, уважают себя за них. Такие люди достаточно гибки, умеют взаимодействовать с окружающим миром. Первый фактор указывает на то, что студент не считает себя хуже других и относится к себе как к сформировавшейся личности, способен отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах.

«Фактор ответственности перед жизнью» объясняет собой 17,65 % всей полученной дисперсии. Все элементы сосредоточились на одном полюсе следующим образом: интернальность в области межличностных отношений и здоровья, представления о природе человека и общая интернальность. Вес, приближенный к статистически значимому, по второму фактору набрали следующие шкалы: протяженность временной перспективы, интернальность в производственных отношениях и плотность временной перспективы, интернальность в области неудач, интернальность в области достижений. На полярном полюсе вес, близкий к статистически значимому, набрала шкала негативного прошлого. Данный фактор показал, что студенты способны осознать прошлый опыт, использовать его уже в настоящее время, структурировать будущее и реализовывать планы. Личность способна уже давать себе отчет в собственных действиях, в общении с другими людьми. Поэтому временная перспектива становится более плотной и протяженной на данном этапе.

Третий фактор характеризует собой 15,75 % полученной дисперсии. Положительный полюс включил в себя следующие шкалы, набравшие статистически значимый вес: процесс жизни, креативность, локус контроля – жизнь и результат жизни. На полярном полюсе вес, близкий к статистически значимому, набрала шкала негативного прошлого. По характеру показателей фактор обозначен как «Фактор управляемости жизни». Для студентов процесс жизни становится более интересным, он наполняется определенными целями и смыслом жизни. Человек самостоятельно может контролировать свою жизнь, принимать ответственные решения, которые повлияют на его жизненный путь, но есть и минусы. Межличностные отношения не всегда складываются хорошо, так как студенты лишены еще достаточной мотивации в своей работе. Это обусловлено негативным отношением к своему прошлому, которое снижает временную перспективу.

«Фактор насыщенности жизни» объясняет 13,16 % дисперсии. Положительный полюс третьего фактора включил в себя следующие шкалы, набравшие статистически значимый вес: будущее, синергия и цели в жизни. На отрицательном полюсе вес, близкий к статистически значимому весу, набрали шкалы интернальности в области семейных отношений и познавательные потребности. Студенты с такой характеристикой обладают развитой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия во многом за счет способности к целостному восприятию мира и людей, а также за счет понимания связанности противоположностей. Они добросовестны и постоянны.

Таким образом, в образовательном пространстве вуза в контексте гуманистической образовательной парадигмы и функционального подхода к высшему образованию может быть сформирована личностная безопасность как ядро комплекса целевых характеристик, определяемых в контексте культуры, общества и целей самого субъекта получения образования.

Основываясь на теоретическом анализе литературы, мы пришли к выводу, что временная перспектива – это сложное образование, в котором участвует сама личность и рассматриваются ее отношения в пространстве и времени на протяжении всего жизненного пути. Временная перспектива порождается и развивается по мере становления человека как личности, поэтому обладает динамическим характером.

Студенты во время обучения испытывают разные чувства, различные временные периоды по-разному влияют на них. Обычно они активны, отличаются мобильностью, легко воспринимают все новое. Происходит расширение круга взаимоотношений с обществом, перестройка внутреннего Я. Студент социализируется как с социально-психологической, так и с профессиональной точки зрения. Хотя сам процесс вхождения студента в образовательный процесс не всегда происходит успешно, это объясняется тем, что индивид испытывает трудности в овладении новыми способами учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности.

Период обучения в вузе является основным для развития временной перспективы и ценностно-смысловой сферы личности, это обусловлено возрастными особенностями, спецификой образовательно-воспитательного процесса, социального контекста и ведущей деятельностью. Поэтому в дальнейших работах целесообразно рассмотреть предикторы временной перспективы у современных студентов нашего региона.

Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алтейя, 2001. 304 с.
2. Бочарова Е. Е. Временная перспектива личности студента с разным уровнем готовности // Акмеология образования. Психология развития. 2014. № 1. С. 57–63.

3. Донцов Д. А., Донцова М. В. Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Образовательные технологии. 2013. № 2. С. 34–42.
4. Ковдра А. С. Психологические особенности временной перспективы студентов вуза // Гуманизация образования. 2012. № 2. С. 30–35.
5. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : учеб. пособие. М. : УРАО, 2000. 128 с.
6. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М., 1992. 326 с.
7. Трубникова Н. И. Временная перспектива как важнейший компонент жизненного самоопределения // МНКО. 2010. № 5. С. 236–248.
8. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric // J. of Personality and Social Psychology. 1999. Vol. 77. P. 1271–1288.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КАК СТИМУЛЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ

А. А. Городнова

*Студент Российского государственного профессионально-педагогического
университета, г. Екатеринбург*

Развитие индивидуального потенциала обучающихся школ и высших учебных заведений является непосредственной целью образовательного процесса как фактора формирования личности. Название истоками уходит к латинскому *potentia*, что можно перевести как «сила» или «возможность». Следование данной образовательной функции невозможно без влияния внешней среды на процесс обучения, потому как личностный потенциал складывается как из врожденных особенностей индивида, таких как задатки, способности, черты характера и темперамента, так и из приобретенных знаний, умений и навыков, полученных в процессе жизнедеятельности, например, на уроках и занятиях. Личностный потенциал можно определить как скрытые способности отдельно взятого человека, его еще не развитые в полном объеме качества, которые могут актуализироваться в определенной ситуации. Рассматривая данное понятие с точки зрения востребованности личности, необходимо упомянуть о том, что потенциал личности влияет на способность управлять психологическими ресурсами в собственных интересах, достичь полного самоопределения. Одним из наиболее эффективных путей достижения самоопределения является личностно-ориентированный педагогический подход, воспитание личности и развитие индивидуальных способностей обучающегося. Задача образования, педагога в частности, – все лучшее в человеке перевести из состояния потенциального в состояние актуальное [1, с. 619].

Социокультурные тенденции в настоящее время приобрели наиболее высокую значимость в вопросе влияния на образование. Исследователи выделяют две группы основных социокультурных тенденций, которые определяют актуальность образовательного процесса и направления его модернизации: внеобразовательные, обусловленные глобальными процессами в мире, и собственно образовательные, определяемые современными тенденциями развития образования в мире и отдельных регионах, возросшей ролью образования в развитии общественного сознания и социума. Предлагаем более подробно остановиться именно на образовательных тенденциях, которые стимулируют развитие личностного потенциала обучающихся.

1. Быстрее темпы развития высшего образования. Согласно статистике, озвученной в конце приемной кампании 2021 г. ректором Московского государственного института международных отношений А. Торкуновым, количество абитуриентов выросло на 20 %. Образование приобретает особую ценность в развивающихся странах, поток поступающих стремится подавать документы в максимально возможное количество вузов. Данная ситуация также спровоцировала нехватку бюджетных мест при поступлении, что лишь указывает на рост потребности в высшем образовании у выпускников школ. Существующая конкуренция среди абитуриентов стимулирует развитие их навыков, умений и повышение уровня знаний по отдельно выбранным направлениям.

2. Непрерывность образования. Непрерывное образование часто определяют как формальное и неформальное обучение на протяжении всей жизни. Педагоги и работодатели сталкиваются с тем фактом, что быстро изменяющиеся требования, предъявляемые к рабочим местам, находятся в зависимости от нового типа работников, способных к быстрым профессиональным переменам и знающих, как усовершенствовать собственные профессиональные навыки, следовательно – обучение от уровня к уровню делает возможным формирование наиболее успешного профессионала [2, с. 65].

3. Информатизация. Широкое распространение получает использование в образовательном процессе информационных и коммуникационных технологий. Одна из первых моделей компьютеризации образования была предложена Б. С. Гершунским. С его точки зрения, эффективность использования компьютерной техники и информационных технологий неоспоримы на каждом из этапов обучения, т. к. становится наиболее доступным поиск учебной информации, усвоения знаний, умений и навыков в процессе интерактивного взаимодействия с технологией, например, компьютером [3]. Пик применения таких технологий мы могли наблю-

дать в период массового перехода на дистанционное обучение образовательных организаций и предприятий, что помогло выявить наиболее положительное влияние информатизации образования на потенциал отдельной личности. Применение дистанционных образовательных технологий обеспечило в первую очередь устранение пространственного барьера, позволило выходить на связь без передвижения на дальние дистанции; также, вынужденное обучение посредством информационных технологий стало стимулом к развитию навыков работы с компьютером, умение самостоятельно распределять свой временной ресурс. Более того, безграничность возможности дистанционного обучения посредством средств интернационализации и компьютеризации, стало стимулом у обучающихся к развитию различных навыков, как профильных, так и не связанных с направлением их профессиональной подготовки.

4. Интернационализация высшего образования. Создание единого пространства для обучения студентов разных национальностей в данное время является в данное время особенно важным. Интернационализация отражает процесс сохранения традиций высшей школы, научных и кадровых международных ресурсов, что в дальнейшем способно привести к повышению международного сотрудничества и интереса зарубежных абитуриентов к поступлению в вузы другой страны. Со стороны влияния интернационализации на развитие личностного потенциала, следует отметить факт формирования толерантности по отношению к иным нациям, расширение знаний о культурных традициях и нормах других стран.

5. Образование как сфера услуг. Данная тенденция возникает в результате масштабной глобализации образования и рынка труда. Образование считается сферой социальных услуг, оно имеет исключительное значение для отдельно взятого человека, а также и для общества. Результатом воздействия образовательного процесса является формирование новых личностных характеристик, совершенствование навыков, способных создать личность как активного участника общества, заинтересованного в дальнейшей трудовой деятельности по специальности и согласно приобретенным умениям.

Таким образом, произведенный анализ образовательных социокультурных тенденций позволяет определить повысившийся уровень доступности и эффективности образования, как следствие – его качества. Все вышеперечисленное основывается на растущих требованиях современной личности к улучшению процесса образования, ориентации на личностно-ориентированный характер обучения. Так, потенциал личности и его развитие напрямую связаны с формированием нового современного типа образовательной и научной деятельности. Социокультурные тенденции, влияющие на весь институт образования в целом, также оказывают

действие и по отношению к участникам образовательного процесса – обучающимся. Потенциал личности развивается и находится под воздействием тенденций непрерывности образования, информатизации, интернационализации, понимания образования как сферы услуг и быстрых темпов развития высшего образования. При воздействии различных тенденций личность становится всесторонне охваченной факторами воздействия, что приводит к высокому уровню развития личностных качеств, знаний, умений и навыков.

Литература

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога), Екатеринбург, 2000. 937 с.
2. Боско Д. Непрерывное образование: Что? Почему? Как? // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития : материалы докл. участников 4-й Междунар. конф. Санкт-Петербург, 2–3 июня 2006 г. / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. СПб., 2006. С. 62–70.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учебных заведений. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. 432 с.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕРАПИИ

Б. А. Гунзунова

*Доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова,
кандидат психологических наук, г. Улан-Удэ, Республика Бурятия*

В современном мире одной из ключевых проблем современной психологии стала агрессивность среди молодежи. Исследователи данной проблемы ведут споры насчет причин частого проявления агрессии. Однако факты исследований приводят к тому, что за последнее десятилетие этот уровень значительно вырос [2–4]. Проблема агрессивности молодежи актуальна также в свете последних эпидемиологических событий, связанных с новой коронавирусной инфекцией (COVID-19) и применяемыми в борьбе с ней профилактическими мерами, такими как самоизоляция, дистанционное обучение, ограничения в посещении общественных мест. Введение множества запретов привело к социальному голоду. Закрывание потребности стало возможным только через разного рода мессенджеры, социальные сети и различные платформы сети Интернет [6]. Указанные факторы неблагоприятно отражаются на психоэмоциональном со-

стоянии молодого населения, поскольку информация, вирусно распространяющаяся в интернете, не фильтруется и не обрабатывается должным образом, что приводит к неверному ее истолкованию и неправильному восприятию [5].

В рамках нашего исследования мы сосредоточились на современном методе телесно-ориентированной терапии «бодинамика» [1].

Под наши руководством магистрантом Петровой А. А. было проведено исследование, целью которой являлось изучение агрессивности студентов и ее психокоррекция методом телесно-ориентированной терапии «бодинамика».

Нами использовался опросник уровня агрессивности (А. Басса и М. Перри, адаптирован и валидизирован С. Н. Ениколоповым, Н. П. Цибульским) и методика «Личностная агрессивность и конфликтность». (Е. П. Ильин и П. А. Ковалев). Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью критерия знаковых рангов Вилкоксона.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» г. Улан-Удэ. Выборку исследования составили 98 студентов в возрасте от 19–21 года.

Высокий уровень агрессивности по опроснику А. Басса и М. Перри выявлен у 24 студентов (24,4 %), что может свидетельствовать о готовности к различным формам агрессивности. Выражая свое агрессивное отношение к другим людям, используя словесные высказывания, оскорбления, сарказм, испытываемые в случае возникновения конфликтных ситуаций готовы дать отпор и применить физическое воздействие. Об этом также свидетельствуют первичные результаты исследования по методике «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева. Было установлено, что у 15 студентов (15,3 %) наблюдается высокий и у 20 студентов повышенный показатель агрессивности (20,4 %). Эти данные указывают на высокие показатели по шкале вспыльчивости, обидчивости и бескомпромиссности, на отсутствие реакции торможения и высокой реакции негативной агрессивности и конфликтности. Молодые люди склонны к срыву и проявлению различных форм агрессии, когда их точку зрения не поддерживает группа. Кроме того, некоторая безнаказанность в социальных сетях позволяет проявлению словесной несдержанности, сарказму в адрес других участников в сети Интернет.

Далее нами была составлена психокоррекционная программа на основе метода телесно-ориентированной терапии «бодинамика». Приведенная программа направлена на овладение человеком навыков выражать и проявлять собственные состояния, чувства, эмоции через телесные реакции в любых жизненных ситуациях. При этом выдерживать любые состо-

яния других людей, например, лиц с высоким уровнем агрессивности, понимать происходящее и направлять свою агрессивность в позитивное, мирное русло, в нашем случае в процесс обучения [1].

Для психокоррекции нами выделено 15 студентов с высокими показателями агрессивности, которые вошли в бодинамическую группу.

Программа содержала следующие этапы.

Диагностический этап. Проводится на первом и заключительном занятии. Задача: диагностика агрессивности с помощью опросника А. Басса и М. Перри и методики Е. П. Ильина и П. А. Ковалева.

Коррекционно-развивающий этап. С помощью специальных упражнений телесно-ориентированной терапии «бодинамика» с фокусом на мышцы появляется возможность повысить чувствительность к своему телу, обучиться лучшему пониманию языка собственного тела и окружающих, правильно оценивать эмоциональную экспрессию и как следствие, расширить поведенческий репертуар их выражения.

Завершающий этап. Целью данного блока является закрепление положительной модели поведения с повторной диагностикой для определения динамики снижения агрессивности студентов.

В реализации программы ожидается положительная динамика снижения агрессивности студентов и формировании навыка конструктивного поведения, расширение спектра поведенческих реакций в проблемной ситуации и минимизация деструктивных элементов в поведении, развитие чувства эмпатии.

После проведения психокоррекционной программы нами получены показатели, свидетельствующие о снижении агрессивности студентов на основе положительных рангов (табл.).

Таблица

Показатели агрессивности до и после проведения психокоррекционной программы

Шкалы	Значения критерия	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Склонность к проявлению открытой агрессии	-3,054	0,002
Позитивная	-2,070	0,038
Негативная	-2,530	0,011
Конфликтность	-3,276	0,001
Физическая агрессия	-3,103	0,002
Гнев	-3,274	0,001
Враждебность	-3,238	0,001

Анализируя данные таблицы, можно выделить характеристики агрессивности до и после применения коррекционной программы методом телесно-ориентированной терапии «бодинамика». По шкале «Склонность к проявлению открытой агрессии» обнаружены значимые различия ($p = 0,002$), свидетельствующие о том, что мотивация на деструктивное поведение сменилась в сторону позитивной динамики после проведения психокоррекционной программы. Об этом также свидетельствуют изменения данных по шкале «Позитивная агрессивность» ($p = 0,038$). Это значит, что проявление настойчивости нашло эффективное выражение в трудных ситуациях, при правильной поддержке наблюдается хорошая результативность в учебном процессе.

Вспыльчивость, обидчивость, бескомпромиссность и подозрительность в межличностных конфликтах снизились, что нашло отражение в данных по шкале «Негативная агрессивность» при $p = 0,011$. Поэтому такие формы эмоционального состояния, как гнев и враждебность имеют тенденцию к уменьшению ($p = 0,001$). Это говорит о том, что есть понимание себя через ощущения тела. Если тебя сжимает в теле, нет необходимости вступать в контакт, причинять зло, подчинять или подавлять. Есть ясность и о происходящем вокруг.

Признаки физической агрессии и конфликтности у студентов также обнаруживают тенденцию к снижению ($p = 0,002$ и $p = 0,001$). В связи с этим желание мстить и проявление нетерпимости к мнению окружающих стали значительно меньше, что подтверждает мнение самих студентов о себе. Таким образом, мы можем говорить о том, что телесно-ориентированная терапия «бодинамика» как метод психокоррекции агрессивности студентов оказалась успешной и доказанной.

Подытоживая полученные данные, можно сделать вывод о том, что агрессивность студентов как базовую характеристику в описании личности необходимо направлять и заранее выявлять для изменения отношения к себе и окружающим людям, к миру в целом.

Литература

1. Березкина-Орлова В. Б. Телесная психотерапия. Бодинамика : пер. с англ. М. : АСТ, 2010. 409 с.
2. Гунзунова Б. А., Плюснина Л. В. Психологические детерминанты агрессивности студентов колледжа // Проблемы теории и практики современной психологии. Иркутск, 2021. С. 192–194.
3. Николаев Э. С., Косташ В. В. Молодежная агрессия как фактор, влияющий на формирование молодого специалиста // Аллея науки. 2019. № 2 (290). С. 323–328.
4. Петрова А. А., Гунзунова Б. А. Влияние телесно-ориентированной терапии для снижения агрессивности в подростковом возрасте // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях. Улан-Удэ, 2021. С. 211–215.
5. Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде : сб. науч. ст. / под ред. Вагнер И. В. М. : ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2020. 217 с.
6. Холодова Ю. Б. Особенности переживания тревоги в период пандемии COVID-19 представителями разных возрастных групп // International Journal of Medicine and Psychology. 2020. Vol. 3, N 2. P. 114–117.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ И ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ

А. С. Денисова

*Студент факультета психологии и педагогики
Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь*

Ю. А. Шевцова

*Доцент Гомельского государственного университета
имени Франциска Скорины, кандидат психологических наук,
г. Гомель, Республика Беларусь*

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

- 1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности.
- 2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности;
- 3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение и т. д. [1].

Изучая особенности студенческого возраста, Ж. Пиаже анализирует студенчество с точки зрения своеобразия и развития когнитивных процессов. Автор сосредотачивает свое внимание в гендерной специфике и характеристиках мышления.

В. П. Дзукаева отмечает, нарастающее развитие теоретического мышления у представителей студенчества. Молодые люди уже думают

логически и в состоянии работать с теоретическими рассуждениями и самоанализом. Представители студенческого возраста, по сравнению с подростками, с большей легкостью, могут рассуждать на нравственные, общественно-политические и иные проблемы.

В то же время, согласно Т. В. Малютиной, в студенческом возрасте продолжается развитие абстрактно-логического мышления. Оно определяет возникновение не только лишь нового интеллектуального качества, но и соответствующей потребности. Для большинства из них абстрактная возможность кажется увлекательнее и значительнее реальности, так как не имеется никаких ограничений, кроме логических [2].

Т. А. Ратанова полагает, что с переходом в студенческий возраст развитие мышления считается наиболее значимым когнитивным процессом. Содержание мышления юношей и девушек состоит в создании нового знания на базе креативного отображения и преобразования реальности. Отличительной чертой развития мышления студенческого возраста является возможность анализировать абстрактные идеи, находить ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях [3].

Г. А. Молохина в диссертационном исследовании определяет следующие особенности мышления студентов: преобладание теоретического мышления, либо мышления на уровне формальных операций; развитие словесно-логического, либо абстрактного мышления, сконцентрированного на открытии законов, качеств предметов и объектов; значительное развитие креативного мышления, выражающееся в формировании способности к решению нестандартных проблем и скорости ориентации при их разрешении; освоение операциями и способами мыслительной деятельности и их перемещение с решаемых мыслительных задач в иные – проблемные; увеличение уровня рефлексии совершаемых действий и способов мыслительной деятельности; повышение уровня комплексности и активности применяемых познаний; преобладание желания к нахождению причинно-следственных связей и иных регулярных связей среди явлениями окружающего мира, формирование критичности мышления, умения составлять план и предугадывать события; увеличение метакогнитивных умений (самоконтроль и саморегуляция); развитие более сложных стратегий для различных типов решения задач; более результативные методы получения информации и сохранения ее в символической форме; усовершенствование исполнительных функций более высокого порядка (метафункций), в том числе планирования и принятия решений, и увеличение гибкости при подборе методов из наиболее широкой базы сценариев [4].

С приходом студенческого возраста, по мнению Л. Г. Петровой, происходят изменения особенностей мышления: возникает «конвертируемость» мышления, т. е. умение изменять направленность мысли, возвратившись к начальному состоянию того или иного объекта; возникает притяжение к общим теориям, формулам; стремление к теоретическому мышлению считается возрастной особенностью; формируются личные концепции политики, философии, формулы счастья и любви; мышление характеризуется большей сформированностью и постоянством, логичностью, глубиной и основательностью мысли; проявляется заинтересованность в причинном объяснении явлений; процедура мышления содержит в себе вынесение и самостоятельную проверку гипотез; в юношеском возрасте четко классифицируются персональные различия мышления, которые выражаются в предпочтениях определенных учебных предметов, результатах решения различных типов задач, в особенностях когнитивных целей [5].

Я. И. Петров выявил, что в возрасте 18–26 лет уровень развития памяти у мужчин выше, чем у женщин, а в возрасте 27–33 лет и 41–46 лет женщины опережают мужчин.

Исследования вербальной памяти приведенные в книге Э. Маккоби и К. Жаклин, охватывают испытуемых в возрасте от 2,5 до 75 лет. Ни в одном возрастном периоде не было обнаружено преимуществ мальчиков и мужчин. Девочки и женщины лучше запоминают материал, предъявляемый как зрительно, так и на слух, и это касается и отдельных слов, и предложений, и целых рассказов (смысловая память), а также демонстрируют превосходство по запоминанию имен и по богатству словесных ассоциаций, причем это превосходство наблюдается уже в три года.

По показателям памяти на предметы и их пространственное расположение гендерных различий в большинстве случаев не обнаружено, но в некоторых экспериментах (по Маккоби и Жаклин) мальчики превосходили девочек по этому показателю. По-видимому, это связано с развитием пространственных способностей, тем более что и возраст, когда начинают проявляться эти гендерные различия, совпадает – примерно с девяти лет [6].

Там, где исследовалась только образная память, гендерные различия либо не обнаруживались, либо наблюдалось превосходство мальчиков (от 3 лет до 21 года). Но как только наряду с изображением необходимо было запомнить и его название (либо только название), преимущество имели девочки (от 5 лет до 21 года). Таким образом, превосходство девочек вновь наблюдается тогда, когда используется вербальная информация.

По кратковременной памяти (по запоминанию и цифр, и расположения предметов, и последовательности стимулов) гендерные различия в

основном отсутствуют, причем как у детей, так и у взрослых (по данным Маккоби и Жаклин) [2].

При этом, как свидетельствуют литературные источники, В. В. Волков изучал объем кратковременной и долговременной зрительной памяти при запоминании двузначных чисел, слов и изображений предметов у школьников с первого по десятый класс. За исключением одного класса показатели памяти были несколько выше у девочек, однако различия были весьма незначительными.

Серия экспериментов А. Херлитц продемонстрировала наличие гендерных различий в кратковременной памяти у взрослых. Результаты были получены по вербальным, невербальным и некоторым зрительно-пространственным показателям. При этом в группе испытуемых с низким интеллектом гендерные различия были выражены сильнее.

Работая над гендерными аспектами социальной памяти, Витрайл и Кейс обнаружили, что студентки лучше студентов запоминают имена людей, изображенных на фотографиях, и имена тех, с кем общались короткое время. Однако позднее Мессик и Дамарин, повторив это исследование, не обнаружили различий по социальной памяти. Так, все исследования, касающиеся возраста от 4 лет до 21 года, демонстрируют отсутствие гендерных различий по запоминанию особенностей поведения партнера в реальном общении и по ассоциациям с именами знакомых людей [5].

Принято считать, что человек лучше запоминает информацию о себе, чем о других (феномен самореферентности). Это оказалось связано с высокой самооценкой. При этом Джозеф и коллеги обнаружили указанную связь только у мужчин с высокой самооценкой. Женщины же с высокой самооценкой запоминают гораздо больше слов, имеющих отношение к их близким друзьям, чем к другим участникам. И вообще женщины лучше запоминают информацию, связанную с людьми и взаимоотношениями с ними.

Метаанализ Дж. Холл показал превосходство женщин в запоминании лиц. При этом память на лица у девочек лучше развита уже в четыре года. Женщины обнаружили превосходство и при краткой встрече с незнакомцем на улице они запомнили больше деталей. Они также лучше помнят лица и имена своих одноклассников спустя много лет, жены превосходят мужей по яркости и детализации воспоминаний о семейных событиях, женщины-адвокаты помнят больше фактов о своих клиентах. Превосходство мужчин при этом обнаруживается в запоминании такой информации из более широкого контекста. Так, мужчины лучше женщин запоминают исторические даты и события [5].

Таким образом, в проведенных экспериментах девочки обнаружили превосходство по вербальной памяти, взрослые женщины – по кратковременной (вербальной, невербальной, частично – зрительно-пространственной), а в остальных случаях характер материала не оказывал влияния на различия.

Нами проведено исследование гендерных особенностей мышления и памяти у студентов.

База проведения исследования: ГГУ им. Ф. Скорины факультет физической культуры и спорта. Выборку исследования составили юноши и девушки в возрасте 17–25 лет в количестве 60 чел. (30 девушек и 30 юношей).

Были применены следующие методики: «Заучивание слов» (А. Р. Лурия), «Количественные отношения». В качестве статистического метода был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена

Представим полученные результаты исследования по методике «Заучивание слов» в виде диаграммы, в которой будут отображены результаты исследования уровня развития памяти в процентном соотношении от общего количества испытуемых.

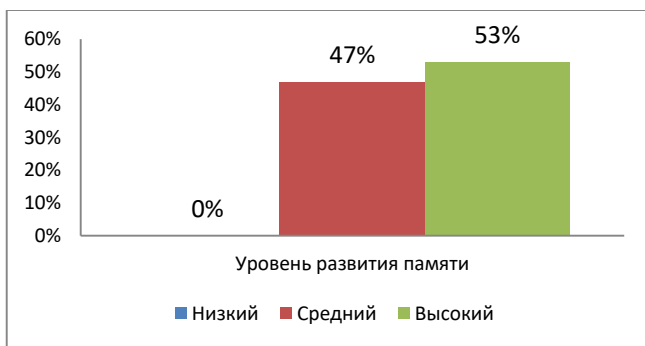


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Заучивание слов»

Можно утверждать, что уровень развития памяти студентов находится на весьма высоком уровне.

Далее нами проведен расчет средневыворочного значения сырого балла с целью изучения средневыворочного значения уровня развития памяти. Было установлено, что среднее значение уровня развития памяти составляет 7,79, данное значение попадает в зону высокого уровня развития памяти. Данные, полученные в ходе расчета, позволяют сделать вывод о том, что средневыворочный уровень развития памяти находится на весьма хорошем уровне.

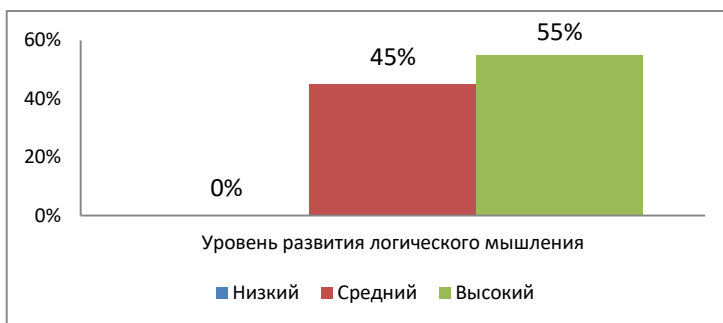


Рис. 2. Результаты исследования по методике «Количественные отношения»

Представим полученные результаты исследования по методике «Количественные отношения» в виде диаграммы, в которой будут отображены результаты исследования уровня развития логического мышления в процентном соотношении от общего количества испытуемых.

Можно утверждать, что уровень развития логического мышления студентов находится на весьма высоком уровне. Так, нами было установлено, что средним уровнем развития логического мышления обладает 45 % испытуемых студентов. Высокий уровень развития логического мышления установлен у 55 % опрошенных студентов. Низкий уровень развития логического мышления не был выявлен ни у одного испытуемого.

В результате расчета средневыворочного значения уровня развития логического мышления нами было установлено, что среднее значение уровня развития логического мышления составляет 12,56, данное значение попадает в зону высокого уровня развития логического мышления. Данные, полученные в ходе расчета, позволяют сделать вывод о том, что средневыворочный уровень развития логического находится на весьма хорошем уровне.

Проведем статистический анализ данных, с использованием коэффициента корреляции Спирмена с целью определения силы и статистической значимости взаимосвязи между уровнем развития мышления и уровнем развития памяти. Взаимосвязь уровня развития логического мышления и уровня развития памяти студентов доказана как слабая и обратная (значение критерия составляет -0,292 при критическом значении 0,3). Это значит, что чем выше уровень развития логического мышления, тем ниже уровень развития памяти студента.

В результате проведенного эмпирического исследования нами было установлено следующее: 1) уровень развития памяти студентов находится на весьма высоком уровне, нами было установлено, что средним

уровнем развития памяти обладает 47 % испытуемых студентов, высокий уровень развития памяти установлен у 53 % опрошенных студентов; 2) уровень развития логического мышления студентов находится на весьма высоком уровне, средним уровнем развития логического мышления обладает 45 % испытуемых студентов, а высокий уровень развития логического мышления установлен у 55 % опрошенных студентов, низкий же уровень развития логического мышления не был выявлен ни у одного испытуемого; 3) существует тенденция к наличию слабой и обратной взаимосвязи между развитием логического мышления и развитием памяти студентов, т. е. чем выше уровень развития логического мышления, тем ниже уровень развития памяти студентов.

Литература

1. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы, профессионально самоидентификации студентов педагогического вуза // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 61–67
2. Малютина Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском возрасте // Омский научный вестник. 2014. № 2 (126). С. 129–133.
3. Ратанова Т. А. Взаимосвязь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности в зависимости от специализации обучения студентов // Психология интеллекта и творчества : традиции и инновации : материалы науч. конф., посвящ. памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина. Москва, 7–8 окт. 2010 г. / ред. А. Г. Шерстнева. М. : ИП РАН, 2010. С. 162–170.
4. Молохина Г. А. Возрастные и гендерные особенности стиля мышления студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-н/Дону, 2010. 28 с.
5. Петрова Л. Г. Связь развития вербальной смысловой памяти с теоретическим возрастом: на примере юношеского возраста // Психология. 2011. № 15. С. 56–59.
6. Яшкова А. Н., Сухарева Н. Ф. Возрастная психология. Саранск, 2009. 88 с.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПАНДЕМИИ COVID-19

А. П. Дыленова

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Выбранная мною тема связана с быстрым распространением заболевания COVID-19 по всему миру. Изменение условий обучения с использованием ИКТ выявило новые особенности совладающего поведения студентов и вызовы при реализации данного формата обучения. Отмечается повышение информационной нагрузки в условиях неопределенности, переход на дистанционное обучение в максимально сжатые сроки, отсутствие непосредственной связи с преподавателями, что привело к снижению мотивации, депрессивному настроению, апатии. Необходимо было устранить тревожность, раздражительность, утомляемость. Удаленное преподавание более трудоемкое и связано с техническими трудностями, доступом к сети интернет.

Психологической адаптации к новым условиям способствуют копинг-стратегии, реализуемые студентами в процессе дистанционного обучения. Активные попытки разрешить проблему позволяют сохранить психологическое здоровье и успешно адаптироваться к стрессу.

Появились публикации ученых по проблеме изучения совладающего поведения с ситуацией пандемии COVID-19.

В психологических исследованиях Е. И. Рассказова и Т. О. Гордеева отмечается, что копинг-стратегии в зависимости их активности-пассивности, могут способствовать как сохранению психологического здоровья и успешной адаптации к ситуации, так и являться фактором риска различных поведенческих проблем [4, с. 6].

Ученые О. А. Кондрашихина, ЛГ Петухов связывают выбор совладающего поведения с личностными ресурсами – с толерантностью к неопределенности, а А. И. Калашников, Ю. А. Рябова с жизнестойкостью личности [1, с. 352; 3, с. 544].

Л. Г. Климацкая, А. А. Дьячук, Ю. Ю. Бочарова, А. И. Шпаков изучая проблему совладающего поведения, рассматривают психофизиологические изменения функциональных состояний, особенности самоорганизации и организации учебной деятельности студентов [5, с. 286].

Мы изучили особенности совладающего поведения обычных студентов и студентов-психологов в условиях дистанционного обучения. Выборку составили обычные студенты разных факультетов и студенты психологического факультета (бакалавры и магистры) – 84 % женщины, 16 % мужчины.

Для оценки психологической устойчивости и определения копинг-стратегий в условиях информационного стресса были использованы: опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой и опросник «Способы совладающего поведения» (Лазарус), а также заполнили анкету «дистанционное обучение: обратная связь». Полученные эмпирические данные обрабатывались с помощью количественных методов анализа, анализом процентных соотношений.

Стоит отметить, что большинство студентов демонстрируют конструктивное (адаптивное) поведение, используя копинг-стратегии планирование решения, самоконтроль и положительная переоценка. Опрос студентов-психологов показал совладающее поведение, позволяющее справиться с трудной жизненной ситуацией через осознанные стратегии действий. Но у обычных студентов, почти у каждого третьего доминирует копинг-стратегия бегство-избегание, отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения. Примерно половина студентов нуждается в социальной поддержке – они в поиске информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия. Потребность преимущественно в эмоциональной поддержке проявляется стремлением быть выслушанным, получить эмпатичный ответ, разделить с кем-либо свои переживания.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой содержит интегративный показатель, характеризующий процесс саморегуляции в целом, – общий уровень ОСР [2, с. 155].

У испытуемых нами студентов ярко выражен высокий уровень по шкале программирование действий – которая направлена на исследование индивидуальных особенностей осознанного построения студентом способов и алгоритма своих действий. Высокий уровень настойчивости – позволяет диагностировать упорство и решительность в достижении поставленной цели деятельности. А высокие показатели по шкале гибкость – дают нам основание диагностировать, что данные студенты-психологи могут легко перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий деятельности. Что в нашем случае, является вынужденный переход на дистанционное обучение в период пандемии COVID-19. Отметим и низкий показатель по шкале надежность, которая отражает устойчивость осознанной саморегуляции психической активности и практической деятельности студента в сложных, психологически напряженных ситуациях. наши студенты с оперативным стилем саморегуляции характеризующиеся типом оперативность построения программ учебных действий. Испытуемые этой группы отличаются высокой степенью детализации программ, гибкостью их перестройки в случае необходимости и их заменой, когда нет

ожидаемых результатов. К их «слабой стороне» относится низкая осознанность и устойчивость учебных целей и, как следствие, слабая самоорганизация обучения. У данных студентов в профиле регуляторных особенностей обозначились компенсаторные отношения между особенностями процессов планирования и программирования, моделирования, что свидетельствует о том, что «слабая сторона» их регуляторного стиля компенсируется за счет особенностей звена программирования. Все это компенсируется за счет быстроты включения в учебную работу.

В связи с переходом на дистанционное обучение мы провели анкетирование с целью выявления степени удовлетворенности новым форматом обучения. Большая часть студентов-психологов отметила, что хорошо и удовлетворительно адаптировалась к новым условиям. Обычные студенты ответили, что нагрузка на студентов в период карантина увеличилась, на их взгляд и отметили сложность выполнения практических заданий без объяснений преподавателя. Каждый четвертый студент испытал сложности с техническим оснащением (отсутствие микрофона, камеры, плохая скорость интернета). Студенты-магистранты положительно отнеслись к новому формату обучения из-за гибкости учебного процесса, возможности совмещать работу и учебу, обучение в комфортной и привычной обстановке, возможность пересматривать повторно видео с лекциями.

В большей степени студенты-психологи с целью совладания с информационным стрессом используют конструктивные копинг-стратегии планирования, положительной переоценки самоконтроля, характеризующиеся целенаправленным анализом ситуации и возможных вариантов поведения.

В перспективе должны быть разработаны единые нормы и правила для образовательного процесса в условиях дистанционного обучения, на основе этого индивидуальные психологические рекомендации, коррекционно-развивающие программы профилактики.

Литература

1. Кондрашихина О. А. Взаимосвязь личностных факторов большой пятерки и копинг-стратегий студентов-психологов // Материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г. : в 2 т. / отв. ред.: М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова. Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 352–354.
2. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – 2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 155–167.
3. Петухова Л. Г. Вызовы неопределенности и ресурсы совладания в контексте проблем профессиональной подготовки студентов-психологов // Материалы V Междунар. науч. конф. Кострома, 26–28 сент. 2019 г. : в 2 т. / отв. ред.: М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова. Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. Т. 1. С. 544–548.
4. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.04.2022)
5. Стратегии совладания со стрессом у студентов во время пандемии Covid-19. Методология исследования совладающего поведения / Л. Г. Климацкая, А. А. Дьячук, Ю. Ю. Бочарова, А. И. Шпаков // Siberian Journal of life Sciences and Agriculture. 2021. № 2. С. 284–302.

ВНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Э. С. Завгороднева

*Студент Российского государственного профессионально-педагогического
университета, г. Екатеринбург*

В XXI в. сфера образования развивается в ускоренном темпе и приобретает огромную значимость. Исследователи подразделяют основные социокультурные тенденции в образовании, которые определяют и делят направления развития на две группы: образовательные и внеобразовательные. Образовательные тенденции определяются ростом роли образования в социуме. Внеобразовательные связаны с более глобальными событиями и проблемами социума, например, нарастающий процесс глобализации.

В данной статье мы подробно рассмотрим внеобразовательные тенденции современного образования.

К внеобразовательным тенденциям относят:

- 1) нарастающий процесс глобализации;
- 2) переход к информационному обществу;
- 3) ускорение темпов научно-технического прогресса;
- 4) обострение глобальных проблем человечества;
- 5) усиление конкурентной борьбы стран за лидерство [1, с. 17].

Нарастающий процесс глобализации образования – это возможность получения образования в других странах мира, путем создания дополнительных дисциплин в высших учебных заведениях и получение диплома о высшем образовании, который будет котироваться в большинстве стран. Например, Россия присоединилась к Болонской системе в 2003 г. в ходе Берлинского коммюнике [2, с. 157]. Болонская система, в которую входят 48 стран, позволяет увеличить качество и доступность образования и позволяет русским студентам обучаться за рубежом, более того, их документы будут официально признаны в странах участниках Болонского процесса, что позволяет переходить в другие вузы, обеспечивает рост конкурентоспособности российских вузов и выбор дисциплин на индивидуальной основе.

Переход к информационному обществу активно признается дорогой в будущее. Активное развитие средств информационных и коммуникационных технологий, а также увеличение в значительной степени масшта-

бов информационных ресурсов приводит к изменению процесса трудоустройства, так как появляются новые должности. Исходя из вышесказанного, образование тоже будет развиваться, чтобы подготовить специалистов, компетентных в новых информационных технологиях. Японские ученые считают, что в информационном обществе процесс компьютеризации даст людям доступ к надежным источникам информации, избавит их от рутинной работы, обеспечит высокий уровень автоматизации обработки информации в производственной и социальной сферах. Движущей силой развития общества должно стать производство информационного, а не материального продукта. Материальный же продукт станет более емким информационно, что означает увеличение доли инноваций, дизайна и маркетинга в его стоимости [3, с. 1].

Говоря о ускорении темпов научно-технического прогресса, можно отметить, что данная тенденция обусловливается повышением эффективности производства путем создания автоматизации, следовательно, появятся новые образовательные планы для подготовки специалистов. Это ведет к высокому уровню образования, снижению безработицы и заинтересованности студентов в изучении новейших технологий.

А. Э. Сулейманкадиева в работе «Непрерывное образование как фактор ускорения НТП» утверждает, что непрерывное образование позволит воплотить тенденцию в реальность и повысить экономический рост и безопасность страны. Безопасность страны реализуется за счет сохранения независимости и интеллектуальных ресурсов. Активно действующая научно-образовательная школа обеспечит страну квалифицированными специалистами, которые будут дальше участвовать в научно-технический прогрессе. Также, она отмечает, что непрерывное обучение позволит российским IT-специалистам оставаться в стране и развивать техническую и экономическую составляющую [4, с. 311].

Обострение глобальных проблем человечества – глобальные проблемы являются важным аспектом нашей жизни. Человечество сталкивается с такими глобальными проблемами как: изменение климата, загрязнение воздуха, энергетические проблемы, проблема с утилизацией отходов и т. д. Именно эти проблемы спланивают граждан разных стран, ведь данные проблемы могут уничтожить прогресс и человеческую расу. Кроме экологических проблем в нашем мире существует терроризм и проблемы социального характера. Главная задача человечества искоренить это. Единственный способ – это сформировать правильную точку зрения на экологию и социум, для достижения этой цели может помочь развитие образования. Например, включение в план некоторых дисциплин, таких как: природоведение, основы безопасности жизнедеятельно-

сти и нормы этикета, данные дисциплины помогут обучающимся сформировать представление о современном мире. В современном мире, в эпоху глобального экономического кризиса, особенно остро стоит проблема занятости населения [5, с. 124]. Решение в первую очередь лежит на образовании. Интерес к образованию и изучаемой профессии тесно связан с заинтересованностью в трудоустройстве. Российская Федерация вводит планы для «Содействия занятости населения». Главные задачи госпрограммы – предотвращение роста напряженности на рынке труда; содействие обеспечению высокой квалификации и сохранению здоровья работников; защита трудовых прав граждан; привлечение иностранных работников в соответствии с потребностями экономики. В состав государственной программы включены подпрограммы: «Активная политика занятости населения и социальная поддержка безработных граждан», «Внешняя трудовая миграция», «Развитие институтов рынка труда» [6, с. 1].

Усиление конкурентной борьбы стран за лидерство – под этой тенденцией понимается усиление и сохранение лидирующих позиций в интеллектуальном и технологичном противостоянии. Чем больше будет заинтересованных в обучении людей, тем больше будет опытных специалистов, которые поспособствуют ускорению технологического процесса в разных сферах.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем отметить, что внеобразовательные тенденции действительно способствуют развитию образования. Следование описанным выше тенденциям может значительно увеличить квалификацию работников, количество учебных и рабочих мест, развитие информационных технологий и качество образования. Более того, внеобразовательные тенденции, связанные с глобальным масштабом, способствуют выстраиванию адекватных отношений с другими странами.

Литература

1. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : РИВШ, 2009. 336 с.
2. Никольский В. С. Тенденции Болонского процесса // Высшее образование в России. 2005. № 10. С. 156–169.
3. Переход к информационному обществу. Дорога в будущее // «Школа жизни»: ежедн. интернет-изд. 2010. 22 июня. URL: <https://potencial-school.ru/perexod-k-informacionnomu-obshhestvu-doroga-v-budushhee.html> (дата обращения: 25.04.2022).
4. Сулейманкадиева А. Э. Непрерывное образование как фактор ускорения НТП и обеспечения экономической безопасности страны // Материалы докладов и сообщений участников II Междунар. конф. СПб. : Петрополис, 2004. С. 311–314.
5. Есиева И. В. Безработица как одна из глобальных проблем современного мира // Экономика, управление, финансы : материалы III Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2014. С. 124–126.
6. План реализации Государственной программы РФ «Содействие занятости населения на 2013 год и на плановый период 2014 и 2015 годов» : утв. постановлением Правительства РФ от 22 нояб. 2012 г. № 2149-Р. Минтруд России, 2012.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

О. И. Комолкина

*Заместитель директора по учебной работе
Саянского медицинского колледжа, Иркутская область, г. Саянск*

Н. И. Чернецкая

*Профессор кафедры педагогической и возрастной психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
доктор психологических наук, г. Иркутск*

Е. А. Кедярова

*Заведующая кафедрой педагогической и возрастной психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
кандидат психологических наук, г. Иркутск*

Актуальность изучения эмоциональной культуры личности студентов медицинского колледжа обусловлена малой разработанностью данной проблемы в психологии, а также спецификой медицинской профессии [5]. Медицинский работник как представитель профессии типа «человек-человек» должен владеть различными способами развития, обогащения, гармонизации своего эмоционального мира. Помимо этого, эмоциональная культура может являться фактором адаптации медицинского работника к профессиональной деятельности [11].

Для медицинских работников эмоциональная культура особенно важна, потому что позволяет владеть собственными эмоциями и эффективно взаимодействовать с пациентами, испытывающими, в связи со своим заболеванием, сильные негативные эмоции. Исследователями отмечена роль эмоций в обеспечении безопасности пациентов [12; 13]. Таким образом, умение регулировать собственные эмоции можно считать профессионально-важным качеством медицинского работника.

Как отмечают многие исследователи, эмоциональная культура видоизменяется на протяжении жизни и имеет многокомпонентную структуру. Рассмотрим компоненты эмоциональной культуры, которые чаще всего выделяются авторами в исследованиях (табл.) [3; 4; 6–10].

Общим во всех предложенных моделях выделяются три компонента эмоциональной культуры: когнитивный как знаний об эмоциях, их видах, психических механизмах их возникновения и регуляции, аксиологический, понимаемый как осознание эмоции как ценности, и мотивационный.

Таблица

Компоненты эмоциональной культуры в исследованиях различных авторов

Исследователь	Компоненты эмоциональной культуры	Примечание
Л. А. Груши	Когнитивный, ценностный, деятельностный	У детей младшего школьного возраста
О. М. Кулеба	Эмоциональное богатство личности, эмоциональный тезаурус, общая эмоциональная направленность, эмпатия, креативность и рефлексия, эмоционально-волевая регуляция деятельности и эмоциональная устойчивость	У педагога
Г. А. Ястребова	Мотивационный, интеллектуально-содержательный, поведенческий	
Н. А. Рачковская	Богатство и разнообразие эмоциональной сферы личности; аксиологический, когнитивный, действенно-практический	У социального педагога
Н. А. Рачковская	Компонент-подсистемы: эмоционально-ценностная, познавательная, ориентационная, деятельностно-практическая	
И. В. Самарокова	Мотивационный, когнитивный, конативный	У педагога
О. А. Колядинцева	Когнитивный, деятельностно-технологический, конативный, аксиологический	У учителя
Н. И. Казанцева	Когнитивный, аксиологический, мотивационный, конативный	

Когнитивный компонент эмоциональной культуры предполагает наличие у человека знаний об эмоциях и средствах их регуляции и саморегуляции.

Аксиологический компонент эмоциональной культуры определяет эмоциональную направленность личности. В соответствии с Б. И. Додоновым эмоциональная направленность личности выступает в качестве индикатора ценностных ориентаций субъекта [1].

Мотивационный компонент определяется как соответствие эмоций требованиям, предъявляемым по отношению к себе. И. В. Самарокова считает мотивационный компонент базовым для становления всех остальных подструктур [9]. Я. Т. Жакупова в своем исследовании отмечает, что мотивационный компонент определяет эмоционально-ценностный характер профессиональной деятельности специалиста [2].

Исследовательская работа по изучению компонентов эмоциональной культуры личности студентов проводилась в ОБГПОУ «Саянский медицинский колледж» в 2016–2020 гг. Выборку исследования составили 120 студентов 2–4-х курсов ОБГПОУ «Саянский медицинский колледж» в возрасте от 16 до 27 лет, из них 82 девушки и 38 юношей; 44 студента второго, 36 студентов третьего и 40 студентов четвертого курсов. Студенты, вошедшие в выборку, обучаются по специальностям «Сестринское дело», «Лечебное дело».

Методики и шкалы методик были распределены в рамках выделенных компонентов эмоциональной культуры следующим образом:

1. Когнитивный компонент: торонтская алекситимическая шкала, шкала «Эмоциональная осведомленность» методики диагностики эмоционального интеллекта, методика определения уровня рефлексивности.

2. Аксиологический компонент: методика «Эмоциональная направленность» Б. И. Додонова (в модификации Е. Р. Гореловой). Данные, полученные при исследовании, были усреднены по всем студентам отдельно по каждому из курсов обучения и в целом, и средние проранжированы.

3. Мотивационный компонент: шкалы «Управление своими эмоциями», «Самомотивация», «Эмпатия», «Распознавание эмоций других людей» методики изучения эмоционального интеллекта Н. Холла, методика «Эмоциональная направленность» Б. И. Додонова (в модификации Е. Р. Гореловой) по выявлению эмоциональной направленности личности, а также шкала «Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе» методики диагностики эмоциональных барьеров.

Когнитивный компонент эмоциональной культуры. Согласно методике «Торонтская алекситимическая шкала» были получены следующие результаты: студенты, не проявившие признаков алекситимии, составили 13 %, относящиеся к группе риска – 47 %, а продемонстрировавшие выраженную алекситимичность – 40 %.

Полученное распределение уровней алекситимичности соответствует наблюдениям за деятельностью студентов на занятиях по учебным дисциплинам профессионально-медицинского цикла и при проведении психологических консультаций. Не более трети студентов не испытывают особых затруднений при осознании и вербализации эмоций, а чуть меньшее их количество проявляют явные признаки алекситимичности.

Данные шкалы «Эмоциональная осведомленность» методики диагностики эмоционального интеллекта демонстрируют эмоциональную осведомленность на высоком уровне в 20 % случаев, на среднем – в 63 %, на низком – в 17 %. Наряду с этим относительно шкал распознавания эмоций вообще (прежде всего собственных и окружающих), а также распознавания эмоций окружающих, можно заявить, что преобладающими

среди обследованных являются студенты с низким (около половины) и средним уровнями когнитивной дифференциации (что в совокупности дает 86 % по каждой из шкал).

Подобные результаты перекликаются с данными, полученными при помощи алекситимической шкалы и указывают на недостаточное развитие знаний и рефлексивной осознанности эмоций студентами-медиками.

Подавляющее большинство испытуемых как по общему показателю рефлексивности (53 %), так и по частным показателям (от 51 до 61 %) относятся к среднему уровню развитости этого психического механизма. Наибольшее число студентов показали высокий уровень по шкалам, измеряющим уровень рефлексии настоящей и будущей деятельности (11 и 10 % соответственно).

Напротив, наименьшее количество обследованных с высоким уровнем отмечено по показателю рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми (5 %), а также ретроспективной рефлексии собственной деятельности (8 %). Больше всего испытуемых продемонстрировали низкий показатель по шкале рефлексии общения с другими людьми (36 %), а менее всего – по показателям рефлексии прошедшей и будущей деятельности (27 и 28 % соответственно); рефлексия текущей деятельности на низком уровне отмечена у 32 % студентов. Общий показатель уровня рефлексии, как было отмечено, у большинства студентов оказался на среднем уровне; низкий уровень рефлексивности выявлен у 40 %, а высокий – у 7 % испытуемых. В целом на недостаточно высоком (низком и среднем) уровне рефлексии находятся как по общему, так и по всем частным показателям более чем у 93 % обследованных студентов медицинского колледжа.

Аксиологический компонент эмоциональной культуры. Ведущей эмоциональной направленностью студентов медицинского колледжа является практическая направленность (5,8). У будущих специалистов среднего звена выражено стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающих на основе успешности профессиональной медицинской деятельности. Немаловажно, что на втором месте по преобладанию находится альтруистическая направленность – стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающим на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям (5,2). Помимо отмеченного, значимым для студентов-медиков является гедонистическая направленность – стремление к телесному и душевному комфорту (5,0).

Менее всего у студентов медицинского колледжа выражена акquisитивная эмоциональная направленность – стремление к накопительству, коллекционированию (0,9). Также слабо выражена глорическая направленность, связанная с потребностью в самоутверждении (1,6).

Таким образом, студенты медицинского колледжа характеризуются преимущественно альтруистической, практической и гедонистической эмоциональной направленностью. У студентов преобладают стремление к положительным переживаниям и эмоциям, возникающим на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям; на основе успешности профессиональной деятельности, а также обусловленные стремлением к достижению физического и психологического комфорта. В течение обучения значимые изменения структуры эмоциональной направленности не выявлены.

Мотивационный компонент эмоциональной культуры. По методике «Оценка уровня эмоционального интеллекта» Н. Холла было обнаружено, что у 47 % испытуемых выражен средний уровень эмоционального интеллекта, у 22 % – высокий уровень эмоционального интеллекта и у 31 % – низкий уровень эмоционального интеллекта. Полученные данные свидетельствуют, что у студентов-медиков с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта доминирующими являются такие параметры эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомленность и способность к распознаванию и управлению эмоциями других людей. У студентов со средним уровнем развития эмоционального интеллекта в наибольшей степени оказались выражены способность к эмоциональной осведомленности и самомотивация. Для студентов с низким уровнем развития эмоционального интеллекта наиболее свойственно распознавание эмоций других людей, при этом другие компоненты эмоционального интеллекта представлены достаточно слабо.

В целом такие шкалы методики изучения эмоционального интеллекта, как «Управление своими эмоциями», «Самомотивация», «Эмпатия», «Распознавание эмоций других людей» демонстрируют низкие значения. Так, данные шкалы «Управление своими эмоциями» методики диагностики эмоционального интеллекта показывают эмоциональную гибкость на высоком уровне в 4 % случаев, на среднем – в 35 %, на низком – в 61 %. Произвольное управление своими эмоциями на высоком уровне – у 8 % студентов, на среднем – в 51 %, на низком – в 41 %. Данные шкалы «Эмпатия» немного выше, но тоже не значительны: высокий уровень представлен лишь у 20 % студентов. А ведь эмпатия является профессионально-важным качеством медицинского работника.

Данные шкалы «Распознавание эмоций других людей» демонстрируют стремление и умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей на высоком уровне в 4 % случаев, на среднем – в 50 %, на низком – в 46 %, что предполагает в будущем трудности во взаимоотношениях с коллегами и пациентами в профессиональной деятельности.

Нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе, эмоциональную холодность, а будущем, возможно, при выполнении профессиональной деятельности, и эмоциональную отстраненность студенты имеют на высоком уровне в 16 % случаев, на среднем – в 60 %, а это основная часть респондентов (в совокупности 76 %).

Таким образом, при исследовании мотивационного компонента эмоциональной культуры студенты медицинского колледжа демонстрируют низкие значения эмоционального интеллекта, а именно управления своими эмоциями и эмоциями других людей, эмпатии, самомотивации.

Итак, проведенное исследование позволило определить уровень сформированности когнитивного, аксиологического и мотивационного компонентов в структуре эмоциональной культуры студентов-медиков. Эмпирическое исследование демонстрирует в основном средние и низкие показатели, что может свидетельствовать о необходимости целенаправленного развития компонентов эмоциональной культуры будущих медицинских работников.

Литература

1. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М. : Политиздат, 2012. 272 с.
2. Жакупова Я. Т. Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже : дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2009. 250 с.
3. Казанцева Г. Н. Психологические факторы формирования эмоциональной культуры личности (на примере студентов музыкального колледжа) : дис. ... канд. психол. наук. Стерлитамак, 2014. 210 с.
4. Колядинцева О. А. Организационно-педагогические условия и факторы развития культуры эмоций учителя в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005. 201 с.
5. Комолкина О. И., Чернецкая Н. И. К проблеме формирования эмоциональной культуры будущих медицинских работников // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2020. № 3 (март). ART 2839. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2839.htm>
6. Кулеба О. М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования (60–90 гг. XX в.) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 221 с.
7. Рачковская Н. А. Педагогические условия развития эмоциональной культуры будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2001. 210 с.
8. Рачковская Н. А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 49 с.
9. Самарокова И. В. Формирование эмоциональной культуры будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2003. 202 с.
10. Ястребова Г. А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998. 192с.
11. Nettleton S., Burrows R., Watt I. How do You Feel Doctor? An Analysis of Emotional Aspects of Routine Professional Medical Work // Soc. Theory Health. 2008. Vol. 38. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.sth.8700112>.
12. The role of emotion in patient safety: Are we brave enough to scratch beneath the surface? / Heyhoe J, Birks Y, Harrison R, O'Hara JK, Cracknell A, Lawton R. // Journal of the Royal Society of Medicine. 2016. Vol. 109, N 2. P. 52–58.
13. Crockery P., Abbass A., Wu A. Emotional Influences in Patient Safety // Journal of Patient Safety. 2010. Vol. 6, Iss. 4. P 199–205. doi: 10.1097/PTS.0b013e3181f6c01a.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИБИРСКОМ КОЛЛЕДЖЕ ТРАНСПОРТА И СТРОИТЕЛЬСТВА

Т. Г. Коробкина

Педагог-психолог ФГБОУ ВО ИрГУПС «Сибирский колледж транспорта и строительства», г. Иркутск

Проблема распространения отклоняющегося поведения в подростковом и раннем юношеском возрасте сегодня также актуальна как пять и десять лет назад. В настоящее время большое количество молодежи практически ничем не заняты, отказываются участвовать в культурно-массовых мероприятиях, не хотят заниматься волонтерской деятельностью, мало взаимодействуют и общаются со сверстниками. Все чаще и чаще подростки испытывают повышенные эмоциональные нагрузки и не могут, или не умеют справляться со стрессовыми ситуациями и повышенной тревожностью. Сталкиваясь с трудностями, многие молодые люди не могут найти правильное решение и все чаще и чаще погружаются в себя и в свои мысли или пытаются самореализоваться, демонстрируя деструктивное поведение.

Деструктивное поведение – это отклоняющееся поведение, наносящее ущерб как человеку, так и обществу в целом.

Деструктивное поведение можно условно разделить на две основные категории:

- делинквентное поведение (противоправное);
- отклоняющееся поведение.

В специальной литературе термин «деструктивное поведение» обычно заменяется термином «девиантное», или «отклоняющееся».

Девиантное (отклоняющееся) поведение – это устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [1, с. 4].

Е. В. Змановская выделила основные виды девиантного поведения:

1. Делинквентное (антисоциальное) поведение – то поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей. Оно включает любые действия или бездействия, запрещенные законодательством. У подростков преобладают следующие виды делинквентного поведения: хулиганство, грабежи, вандализм, физическое насилие.

2. Асоциальное поведение – это поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений. В подростковом возрасте наиболее распространены уходы из дома, бродяжничество, школьные прогулы или отказ от обучения, ложь, агрессивное поведение, промискуитет, граффити, субкультуральные девиации.

3. Аутодеструктивное (саморазрушительное поведение) – это поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности. В подростковом возрасте наиболее распространены следующие формы аутодеструкции: наркозависимое поведение, самопорезы, компьютерную зависимость, пищевые аддикции, реже – суицидальное поведение [2, с. 33].

Работа по профилактике и коррекции деструктивного поведения в Сибирском колледже транспорта и строительства проводится по следующим направлениям:

1. Диагностика. Для выявления склонности к отклоняющемуся поведению, на первом и втором курсе по всем специальностям педагогом-психологом проводится тестирование по методикам: диагностика девиантного поведения несовершеннолетних (тест СДП– склонности к девиантному поведению Э. В. Леус), определение склонности к отклоняющемуся поведению (А. Н. Орел). С первого по четвертый курс все обучающиеся проходят социально-психологическое тестирование на выявление склонности к зависимому поведению. Выборочно среди обучающихся колледжа проводится опросник суицидального риска (модификация Т. Н. Разуваевой).

2. Профилактика. Работа по профилактике социально-негативных явлений ведется в рамках деятельности кабинета профилактики, в соответствии с комплексной профилактической программой «СПО – территория без наркотиков» на 2018–2023 гг., планом работы кабинета профилактики на 2021/2022 учебный год и планом работы по профилактике суицидальных проявлений среди несовершеннолетних. Различные мероприятия (лекции, дискуссии, кинолектории, брейн-ринги, квизы) проводятся с привлечением специалистов ОГКУ «Центра профилактики наркомании», ОГБУЗ «Иркутский областной центр общественного здоровья и медицинской профилактики», общественной организации «Противодействие социально-негативным явлениям». Работа по профилактике правонарушений ведется с привлечением сотрудников отдела полиции и инспектора по делам несовершеннолетних.

3. Развитие добровольческого (волонтерского движения). Студенты колледжа регулярно принимают активное участие во всех областных и

городских мероприятиях, участвуют в акциях благотворительных организаций. На базе колледжа создан «Эко-клуб», цель которого формирование у обучающихся колледжа бережного отношения к окружающей среде. Также в колледже есть волонтеры, которые занимаются профилактикой социально-негативных явлений. Студенты участвуют в областных и городских мероприятиях, проводят лекции и игры по профилактике в стенах колледжа.

4. Привлечение студентов к культурно-массовой и спортивной работе. Студенты колледжа принимают активное участие в спортивных мероприятиях: участвуют в соревнованиях по мини-футболу, волейболу, баскетболу. Посещают секции и тренажерный зал, ходят на фитнес. Также обучающиеся, вместе с классными руководителями участвуют во всех тематических мероприятиях культурно-массовой направленности: конкурсе патриотической песни, создание видеороликов к праздникам и логотипов к 120-летию СКТиС и многих других мероприятиях.

С обучающимися, у которых выявлены склонности к отклоняющемуся поведению, специалисты Центра воспитательной и внеучебной работы проводят консультации, беседы, коррекционные мероприятия, работают с семьями обучающихся.

Работа по профилактике девиантного поведения в образовательном учреждении это длительный и трудоемкий процесс. Задача педагогического коллектива помочь обучающимся успешно адаптироваться и пройти процесс социализации в современном обществе, для этого необходимо, чтобы в этой работе участвовали все стороны учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Шиляева И. Ф. Превентивное прогнозирование девиантного поведения как условие духовной безопасности современной молодежи : метод. рекомендации. Уфа : Изд-во БГПУ, 2019. 47 с.
2. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе. Новосибирск : Наука, 1990. 252 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ

О. В. Котова

*Эксперт лаборатории социально-психологических исследований в образовании
Института специального образования и психологии Московского городского
педагогического университета, г. Москва*

Современные тенденции развития общества ставят перед высшей школой ряд задач, важнейшей из которых является формирование высокого уровня профессиональной компетентности учащихся. При этом раскрытие личностного потенциала студентов рассматривается в качестве основного компонента профессиональной компетентности в условиях высокой конкуренции на рынке труда [4]. Понятие личностного потенциала напрямую связано с иерархией мотивационно-ценностных ориентаций, определяющих устремления и общую направленность деятельности личности.

Становление личности в условиях высшей школы является неотъемлемой частью актуализации познавательной мотивации, поскольку включает в себя не только процесс активного познания окружающей действительности, но и формирование самосознания. Стремление к самоопределению разрешается посредством механизма самопознания и способствует гармоничному развитию личности [1]. Качество организации образовательного процесса высшей школы является тем необходимым условием, от которого в конечном итоге зависит перспектива дальнейшей реализации личностного потенциала.

Исследование особенностей развития личностного потенциала студентов Московского городского педагогического университета проводилось с ноября 2021 г. по февраль 2022 г. В исследовании использовался тест системного профиля мотивации (СПМ) [2, с. 350], тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева. Общая численность обследуемых составила 173 чел., из них 80 мужчин и 93 женщины в возрасте от 18 до 24 лет.

Распределение мотивационных тенденций респондентов представлено в табл. 1. Полученные данные подтверждают результаты более ранних исследований [3] и указывают на преобладание в эпоху юности следующих видов мотивации: познание, репродукция, альтруизм, сохранение Я, самосохранение. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что индекс познавательной мотивации достигает пиковых значений в период поздней юности, что соответствует возрастному

диапазону 20–24 года. Этот период следует считать сензитивным периодом развития личности в целом, так как к этому моменту у человека в достаточной степени сформированы не только все когнитивные функции, но и способности самоконтроля, саморазвития, самообразования, имеющие решающее значение в реализации успешной профессиональной деятельности.

Таблица 1

Распределение мотивационных тенденций, %

Индекс мотивации	Возраст обследуемых						
	18 лет	19 лет	20 лет	21 год	22 года	23 года	24 года
Витальность	43	39	38	38	38	43	41
Познание	47	47	55*	52*	54*	55*	56*
Репродукция	58*	55*	54*	64*	57*	56*	57*
Самореализация	44	41	39	35	42	40	40
Нравственность	35	37	38	32	34	36	32
Альтруизм	64*	65*	58*	57*	60*	58*	60*
Сохранение Я	49	57*	55*	56*	57*	55*	50
Самосохранение	63*	61*	63*	65*	58*	63*	63*

Примечание: * – доминирующие мотивационные тенденции.

Также обращает внимание преобладание альтруистической мотивации, которая на всем протяжении юности сохраняет доминантные значения. Проявление альтруизма в исследуемом возрастном диапазоне сопряжено с актуализацией межличностного взаимодействия в студенческой среде. Юность является периодом интенсивного развития человеческой личности, когда обучение и овладение профессией играют приоритетную роль в жизни молодого человека. Основным местом удовлетворения познавательных импульсов в эпоху юности является группа сверстников. Студенческий коллектив становится местом обмена информацией, а также удовлетворяет потребность в интимно-личностном общении, что способствует росту альтруизма. Именно в период студенчества наблюдается установление крепких дружеских отношений, которые в большинстве случаев поддерживаются в долгосрочной перспективе. При этом как указывает О. В. Хухлаева: «Юношество – это последний возраст расширения круга общения» [5, с. 37]. Однако при достижении 20-летнего возраста отмечается спад значимости альтруистической направленности, что связано с преобладанием иных мотивационных тенденций в процессе профессионализации.

Мотивации самосохранения и сохранения Я, направленные на сохранение человека как индивида и как личности имеют высокий индекс значимости, что свидетельствует о присутствии в современном обществе антропоцентрической ориентации. Репродуктивная мотивация, имеющая социометрическую направленность, также находится в числе доминирующих на протяжении всего обследуемого периода. Однако несмотря на то, что к 18 годам организм человека полностью созревает для воспроизведения потомства, современное общество в большей степени заинтересовано в том, чтобы юноши и девушки стремились к получению образования, а также всему тому, что потенциально сможет расширить их профессиональные горизонты. Сложившаяся ситуация связана с преобладанием антропоцентрической модели построения высшей школы. Реализация репродуктивной функции в этом случае предстает в качестве преграды к достижению цели развития личности, поскольку создание семьи влечет за собой необходимость ориентации не только на личные нужды, но и на нужды партнера и детей.

По мнению ряда исследователей, антропоцентрическая парадигма построения высшей школы наиболее желательна для подготовки молодых специалистов к полноценной реализации личностного потенциала в различных сферах деятельности [6]. Сегодня девушки наравне с юношами понимают важность освоения профессии, которая в будущем сможет обеспечить их в финансовом плане вне зависимости от того, как сложится их личная жизнь. Тем не менее, следует подчеркнуть значимость своевременной актуализации репродуктивной мотивации среди молодых женщин, от которых в конечном итоге зависит развитие общества на биологическом уровне, без которого в свою очередь невозможно развитие на социальном уровне.

Средние значения, а также стандартные отклонения показателей, полученные в результате использования методики СЖО представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения показателей методики СЖО

Шкала	Ср. знач. $\pm$ Станд. откл.	
	Мужчины	Женщины
Показатель осмысленности жизни	115 $\pm$ 19,83	101 $\pm$ 20,83
Цели в жизни	32 $\pm$ 7,06	30 $\pm$ 8,18
Процесс жизни	33 $\pm$ 5,56	29 $\pm$ 7,18
Результативность жизни**	34 $\pm$ 5,64	25 $\pm$ 6,76
Локус контроля – Я	23 $\pm$ 4,70	21 $\pm$ 4,75
Локус контроля – жизнь	33 $\pm$ 6,49	30 $\pm$ 7,18

Примечание: ** – статистические значимые различия при $p \leq 0,01$.

Полученные данные указывают на преобладание в мужской выборке более высоких показателей по всем шкалам по сравнению с женской выборкой. При этом статистически значимые различия получены по шкале результативность жизни, показатели которой указывают на степень удовлетворенности актуальным уровнем самореализации. Таким образом, среди юношей, получающих высшее образование наблюдается более позитивная оценка продуктивности пройденного жизненного этапа.

Как показало проведенное исследование, учет особенностей структуры мотивации студентов необходим при создании в пространстве высшей школы социокультурной среды, направленной на адекватное формирование молодого поколения. Получение высшего образования сопряжено с приобщением юношей и девушек к основам научного познания, а также служит импульсом для поиска смысловых ориентиров. Этот процесс продиктован спецификой развития человека как личности, поскольку эпоха юности характеризуется преобладанием познавательной мотивации и активным ростом самосознания.

Литература

1. Поташева И. И., Ермакова Т. Н. Развитие личностного потенциала субъектов учебно-воспитательного процесса // Педагогика и психология образования. 2021. № 3. С. 24–39.
2. Рыжов Б. Н. Системная психология: монография. М. : Издат. технологии, 2017. 356 с.
3. Рыжов Б. Н., Котова О. В. Динамика половозрастных особенностей мотивации в эпоху юности и молодости // Системная психология и социология. 2021. № 2 (38) С. 23–40. doi: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.03
4. Соколова И. Ю., Борисова Е. Е. Личностный потенциал человека и его развитие в образовательном процессе жизнедеятельности // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6–2. С. 421–426.
5. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 208 с.
6. Шутенко Е. Н. Основные компоненты самореализации студентов в процессе вузовской подготовки // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. N 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-komponenty-samorealizatsii-studentov-v-protsesse-vuzovskoy-podgotovki> (дата обращения: 20.04.2022)

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ И ОСОБЕННОСТЕЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Е. Е. Красносельская

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Современная реальность заставляет психологов по-новому взглянуть на проблему агрессии в обществе, поскольку агрессивное поведение в наши дни скорее обыденность, чем исключение. Усиление агрессивности всегда происходит при усилении стресса и ухудшении условий жизни, что в настоящее время связано с режимом санкций, усилением конфликтов из-за политических разногласий. Люди спорят и ссорятся, нередко дело доходит до взаимных оскорблений и разрыва отношений.

Агрессивное поведение в обществе находится под определенным контролем, но значение, которое придается агрессии в разных культурах, и степень ее ограничения сильно различаются. В современной России сложилось неоднозначное отношение к агрессивности. Несмотря на то что насилие часто считается несовместимым с духовными ценностями российской культуры, его часто рассматривают как средство достижения целей [1].

Следует также признать тот факт, что в XXI в. среди молодежи как наиболее уязвимой социальной группы происходит обеднение ценностей, формирование изменившихся смысложизненных ориентаций и новых форм их социальной активности. Юноши и девушки в нашей стране живут сегодня в эпоху стремительного изменения социально-экономических условий и политической напряженности, что часто приводит к усилению проявлений агрессии с их стороны.

Особенности агрессивного поведения таковы, что, затрагивая эмоциональную сферу личности, они способствуют усугублению морального диссонанса, формированию стрессового и депрессивного состояний. Высокий уровень агрессии у лиц юношеского возраста является настораживающим фактором, так как негативно влияет не только на учебную деятельность, взаимоотношения с родителями, друзьями, сверстниками, индивидуальное развитие, но и на успешность их будущей личной и профессиональной деятельности [2].

Предотвращение и педагогическая коррекция агрессивного поведения студентов требует глубокого понимания особенностей агрессии современной молодежи.

Анализ имеющейся на настоящий момент научно-педагогической и научно психологической литературы показал, что, несмотря на большое количество исследований, посвященных агрессии, агрессивности и агрессивному поведению, большая часть этих работ посвящена подростковому возрасту. Большое количество научных работ, посвященных именно этой возрастной категории, обусловлено тем, что подростковый возраст считается наиболее сложным в отношении агрессии и агрессивного поведения, в то время как юношеский возраст в отечественной и зарубежной психологии традиционно рассматривается как относительно стабильный возрастной период, как в эмоциональном, так и в интеллектуальном плане. Однако в последнее время появился ряд работ (Ф. Райс, А. А. Реан, М. С. Калистратова, С. В. Михейкина и др.), в которых говорится об актуальности проблемы юношеской агрессии и агрессивного поведения.

Уровень и особенности проявления агрессии в юности будут зависеть от внутренних и внешних факторов, т. е. от того, как формировались агрессивность и стереотипы агрессивного поведения на предыдущих этапах развития.

Детство, подростковый возраст, юношество – это часть жизни человека. Но юноша, в отличие от ребенка и подростка, юридически принимает на себя все права и обязанности взрослого человека. Этот возрастной период характеризуется активностью социальной жизни. Юноши и девушки становятся полноправными членами социума с юридической точки зрения. Смена образа жизни, социального статуса, социальной группы, адаптация к новому коллективу и новым жизненным условиям приводят к возрастному кризису, который в свою очередь может являться причиной состояния стресс-фрустрации и провоцировать фрустрационно-обусловленную агрессию.

Ряд авторов связывает юношескую агрессию с эмоциями. Согласно некоторым теоретическим направлениям, особенности эмоциональных реакций в юношеском возрасте зависят от гормональных и физиологических процессов, и это подтверждается многочисленными исследованиями. И. С. Кон считает, что эмоциональная напряженность, которая отмечается в юношеские годы и может стать причиной агрессивного поведения, связана с психологическими трудностями взросления и обусловлена противоречивостью уровня притязаний и образа собственного «Я» [4]. Исследования А. Бандуры показали, что в семьях агрессивных детей имели место враждебные агрессивные отношения между родителями. Роль модели для подражания может выполнять не только поведение родителей, но и их взгляды, система ценностей и отношений [3].

В психологических периодизациях Д. Б. Эльконина и А. Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная, и поведение личности в юношеском возрасте в основном определяется ведущей деятельностью, связанной с развитием интеллектуально-познавательной сферы. [6] Неудачи в учебной деятельности влекут за собой появление и закрепление на психологическом уровне различных защитных реакций, а затем и способов протеста, которые могут проявляться в агрессии, направленной как на внешние раздражители, так и на себя или против себя.

В целом можно заключить, что, во-первых, агрессия в юношеском возрасте порождается сложным комплексом психофизиологических и социальных причин. Также можно предположить, что основной причиной агрессии и агрессивного поведения в этом возрасте является стресс-фрустрация, связанная с адаптацией к новой жизненной ситуации. Во-вторых, агрессия и агрессивное поведение юношей и девушек тесно связано с успешностью в овладении учебно-профессиональной деятельностью, так как именно этот вид деятельности является ведущим в исследуемый возрастной период.

В связи с актуальностью вышеизложенного было проведено пилотное исследование, целью которого являлось изучение склонности студентов к определенному типу агрессивного поведения. Для этого был использован опросник Самооценка форм агрессивного поведения (модифицированный вариант Басса-Дарки). [5]

Тест-опросник разработан А. Бассом и А. Дарки в 1957 г. и предназначен для диагностики агрессивных и враждебных психических эмоциональных реакций людей.

По мнению А. Басса и А. Дарки, под агрессивностью можно понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-объектных отношений. Тем не менее, вероятно, деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности (в саморазвитии), так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу (примером является социальная профессиональная конкуренция).

Агрессивность имеет качественную и количественную характеристику. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности, от почти полного отсутствия до его предельного развития. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и т. д. Чрезмерное развитие ее начинает определять весь облик личности, которая

может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию и т. д. Сама по себе агрессивность не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а с другой – сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодобряемые формы. В житейском сознании агрессивность является синонимом «злонамеренной активности». Однако само по себе деструктивное поведение «злонамеренностью» не обладает, таковой его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми активность разворачивается. Внешние практические действия могут быть сходны, но их мотивационные компоненты прямо противоположны.

Исходя из этого, можно разделить агрессивные проявления на два основных типа: 1) мотивационная агрессия, как самооценочность и 2) инструментальная агрессия, как средство (подразумевая при этом, что и та и другая могут проявляться как под контролем сознания, так и вне его, и сопряжены с эмоциональными переживаниями: гнев, враждебность). Практических психологов в большей степени интересует мотивационная агрессия как прямое проявление, реализация присущих личности деструктивных тенденций. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большой степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии.

А. Басс разделил понятия «агрессия» и «враждебность», и определил последнюю как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести. [7]

Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности.

В исследовании приняли участие 24 студента первого и второго курсов различных учебных заведений г. Иркутска, в частности Института архитектуры, строительства и дизайна ИРНИТУ, Машиностроительного колледжа ИРНИТУ, Медицинского колледжа железнодорожного транспорта ИрГУПС, Иркутского института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста России).

Для определения уровня агрессивности было подсчитано общее количество баллов по тесту. Высокий уровень агрессивности считается у респондентов, набравших от 26 до 40 баллов (Г. А. Цукерман). Также было подсчитано количество баллов отдельно по шкалам. Нормальный уровень агрессии представлен количеством баллов от 0 до 3. Высокий уровень агрессивности находится в пределах 3–5 баллов.

Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Выраженность уровня агрессивности

Шкала	Норма	Среднее значение
Физическая агрессия	0–3	2,54
Косвенная агрессия	0–3	2,04
Раздражение	0–3	2,79
Негативизм	0–3	3,25
Обидчивость	0–3	2
Подозрительность	0–3	1,13
Вербальная агрессия	0–3	2,66
Чувство вины	0–3	2,58

Анализ результатов:

1. Показатель уровня агрессивности, в целом по выборке, не превышает допустимого значения. Только у одного респондента общее количество баллов – 27 (4,2 % от общего числа опрошенных студентов), средний же показатель – 19.

2. По шкале – физическая агрессия, выходящие за рамки нормы показатели зафиксированы у 5 респондентов из 24, что составляет 21 % от

общего числа опрошенных; у 8 респондентов – на границе нормы, что составляет 33 % из числа опрошенных студентов, и у 11 респондентов в пределах нормы, что составляет 46 %.

3. По шкале – косвенная агрессия, значения, превышающие норму зафиксированы у 4 респондентов, что составляет 16 % от общего числа опрошенных.

4. По шкале – раздражение – у 6 респондентов отмечен показатель выше нормы, что составляет 25 % от общего числа студентов.

5. Самый высокий показатель по шкале – негативизм. У 13 респондентов (54 % от числа опрошенных) зафиксирован показатель выше нормы. Соответственно, и среднее значение по выборке превышает норму.

6. По шкалам – обидчивость и подозрительность – самые низкие значения. Превышающие норму – у 2 респондентов – 8,3 % – шкала обидчивость, и у 2 респондентов – 8,3 % шкала подозрительность соответственно.

7. Вербальная агрессия отмечена высоким показателем у 6 респондентов – 25 % от общего числа опрошенных.

8. Чувство вины выше нормы у 7 респондентов – что составляет 29 % от общего числа опрошенных.

Анализ показателей агрессивных реакций опрошенных студентов различных средне-специальных и высших учебных заведений города Иркутска позволяет сделать вывод о том, что несмотря на то, что современное общество сталкивается с различными негативными проявлениями, непосредственно связанными со сложными социально-значимыми проблемами, непростой геополитической обстановкой, уровень агрессии и агрессивного поведения молодежи в целом не выходит за рамки нормы. Немного повышен уровень негативизма, но такой показатель можно считать естественным проявлением юношеского возраста.

Литература

1. Холина О. А. Феномен агрессивного поведения в студенческой среде // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. 2015. № 2.
2. Цыренов В. Ц. Агрессивное поведение молодежи как социально-педагогическая проблема // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1.
3. Ениколопов С. Н., Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Агрессия в обывденной жизни. М. : Полит. энциклопедия, 2014. 494 с.
4. Магомедова Р. М. О причинах проявления агрессии и агрессивного поведения студентов современного вуза // Казанский педагогический журнал. 2012. № 2(92). С. 131–137.
5. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 362 с.
6. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М. : Гардарики, 2005. 349 с. ;
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. М. : Владос, 1999. Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.
8. Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. Ростов н/Д : Феникс, 2006. 432 с.

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ ПОЛУЧЕНИИ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Красноштанова

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

С. И. Розум в своем труде «Психология социализации и социальной адаптации человека» указывал на то, что термин «адаптация» (от лат. *adapto* – приспособляю) был введен в научный обиход во второй половине XVIII в. Х. Аубертом для обозначения повышения и понижения световой чувствительности при изменениях освещенности (световая и темновая адаптация). В дальнейшем он стал употребляться для обозначения одного из фундаментальных свойств всего живого – способности живых организмов изменять свою физическую и функциональную организацию, а также формы поведения в соответствии с особенностями окружающей среды обитания. В самом общем виде адаптация – это процесс взаимодействия двух переменных – потребностей живого организма и особенностей среды обитания. Говоря о человеке, возникает понятие «социальная адаптация», где адаптироваться приходится не организму, а личности. В каждой сфере человеческой жизни есть система правил общественного поведения, установленная самими же людьми. Личности необходимо приспособиться к ним, путем подбора или перестройки стратегий поведения [2].

Поступление в общеобразовательное учреждение требует от личности соответствия установленным там требованиям, самоизменения своего образа жизни и взаимодействия с новым кругом лиц. Такие перемены каждый человек воспринимает по-разному. Проблема возникает, когда адаптация проходит медленно, аффективно. Это может привести к формированию дезадаптивных форм мышления и поведения. У людей с ограниченными возможностями здоровья риск неудачной адаптации повышен. Это связано с физическими, психическими или сенсорными дефектами. Чтобы предотвратить вышеуказанную проблему необходимо провести исследование с целью выявления уровня адаптации учащихся, для дальнейшей работы с теми, кто покажет низкий результат [1].

В настоящее время в арсенале психологов и педагогов достаточно методик на данную тему. Мы использовали опросник социально-психологической адаптации Карла Роджерса Розалинда Даймода в модификации Ирины Шевченко. Автор составила ее для учеников школы, сократив количество утверждений и сделав ее более понятной и доступной для детей и подростков. Тестирование направлено на выявление особенностей личности тестируемого и степени социально-психологической адаптации

к новой среде, условиям и правилам поведения. Данная методика представляет собой 24 утверждения об образе жизни, психологическом состоянии, стиле поведения и жизни человека, которые тестируемый может соотносить со своим образом жизни. Выбрана она не случайно, а исходя из интеллектуальных особенностей обучающихся Иркутского реабилитационного техникума, на базе которого проходило наше исследование. После обработки результатов можно выявить 3 уровня адаптации: высокий (оптимальный уровень адаптированности, ему соответствует показатели высокой активности во время обучения и дисциплины), средний (адаптация происходит нормально, без отклонений) и низкий (низкие показатели в работе, поведенческие особенности не сопоставимы с должным форматом взаимодействия учеников и преподавателей) [1].

В тестировании приняли участия 23 первокурсника, обучающихся по специальности «мастера цифровой обработки». Это самое популярное направление среди студентов техникума. В этом учебном году на него было набрано 3 группы. Ниже в виде круговой диаграммы я приведу результаты исследования.

Из 23 опрошенных учащихся: 6 студентов сложно адаптировались в техникуме, они показали низкий уровень адаптации, средний уровень был выявлен у 8 студентов, высокий уровень – у 9 студентов.

Благодаря описанному выше тестированию были выявлены студенты с низкими показателями адаптации для проведения с ними дальнейшей работы, направленной на выявление трудностей адаптационного периода, а также проведения комплекса мер для улучшения приспособливаться к новым условиям. Комфортные условия адаптации, учитывающие все особенности учащегося, от физиологических до психоэмоциональных позволяют сделать процесс обучения максимально продуктивным для всех сторон. И как следствие, от успешности адаптации студента во многом зависят дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

Литература

1. Дорошенко Т. Е. Социально-психологическая адаптация как фактор развития профессиональной Я-концепции студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2008. 224 с.
2. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб. : Речь, 2006. 365 с.

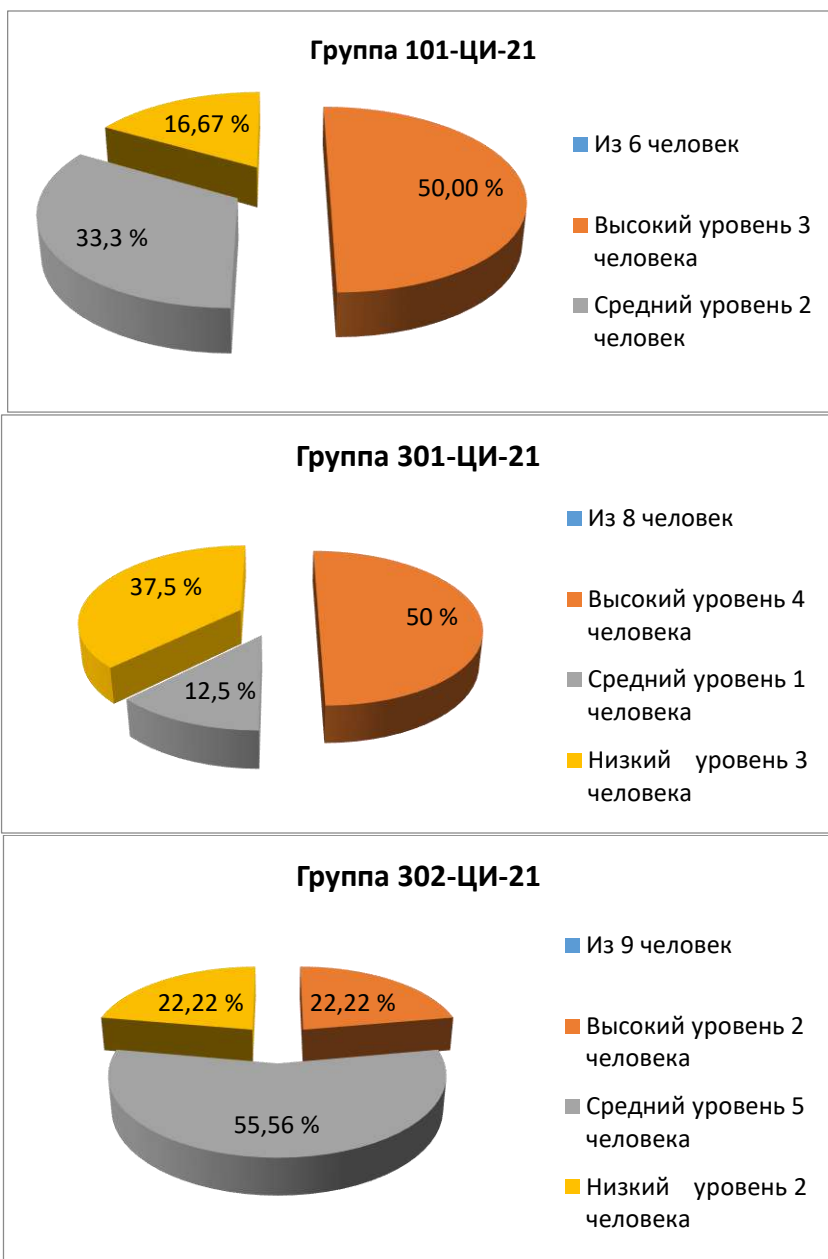


Рис. 1. Результаты диагностики адаптации обучающихся отдельно по группам

ОБЩЕУНИВЕРСИТЕТСКИЕ ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ СПОСОБ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

О. М. Кулеба

*Доцент кафедры физического воспитания и безопасности
жизнедеятельности Института естествознания и спортивных технологий
Московского городского педагогического университета,
кандидат педагогических наук, доцент, г. Москва*

Пандемия как вызов XXI в. оставила свой след во всех сферах экономики и общественной жизни. Данный период требует всестороннего анализа и осмысления опыта с точки зрения преодоления психологических проблем и травм населения, с позиции анализа правильности выбранной стратегии реформирования системы психолого-педагогического образования. Двухгодичное пребывание в нестандартных обстоятельствах жизнедеятельности и нетрадиционном режиме образовательной деятельности обозначило целый комплекс проблем, связанных с нормативно-правовым обеспечением режима, организационно-методических и методологических основ получения образования. Однозначно сказать, что это период потерь и разрушений организационно-структурных кластеров образования, не представляется возможным. Данный период необходимо рассматривать как период, дающий уникальный эмпирический материал для анализа соответствия задач методам и формам целостного педагогического процесса для повышения качества образования в целом.

Обращение внимания научно-педагогического сообщества к периоду марта 2019 г. – апреля 2022 г. как времени преодоления и противодействия коронавирусной инфекции COVID-19 в мировом масштабе будет еще продолжительное время с позиции обобщения опыта профессиональной деятельности педагогического сообщества, с позиции формирования новых концепций взаимодействия в педагогическом процессе, с точки зрения оттачивания методического арсенала в процессе профессиональной подготовки педагогов и психологов, с позиции внесения коррективов или расставления новых акцентов в теории и практике воспитания молодого поколения, с позиции поиска инновационных стратегий получения образования.

К проблемам деструктивного положения состояния здоровья обучающихся и самих педагогов при возрастающих нагрузках и требованиях образовательных учреждений в соответствии с ФГОС мы обращались неоднократно [6; с. 85; 7; с. 65]. Инновационные образовательные технологии нами позиционируются как действенное средство самопознания и

личностного развития студента, а главное – как основа сохранения ментального здоровья [1, с. 51]. В период вынужденной изоляции и ущемлении личностных контактов, монотонности и предсказуемости учебных мероприятий в режиме дистанционного обучения в вузе, студенты испытывали постоянное напряжение, стресс, дискомфорт и апатию, по результатам опросов жаловались на нарушение сна, возникающие головные боли и проблемы, связанные с опорно-двигательным аппаратом, ЖКТ, состоянием нервной системы.

В рамках данной статьи важно отметить, что медицинский акцент безопасности сместился с санитарно-эпидемиологического (гигиенического) на психологический. Вопросы сохранения здоровья и создание благоприятных условий в процессе обучения остается доминирующей задачей государственной политики. Пройденный период тотального подчинения инфекции показал недостаточно высокий уровень психологической готовности субъектов педагогического процесса к действию в трудных условиях всесторонних ограничений. С сожалением отмечаем высокий уровень профессиональных дефицитов в области применения информационно-коммуникативных технологий у значительной части преподавателей ППС столичного педагогического университета на момент перехода на дистанционный формат обучения, отсутствие банка цифровых образовательных ресурсов. Педагоги, не владеющие или не применяющие в своей профессиональной практике ИКТ, представлены разными возрастными категориями. Ситуация несколько аврального наращивания электронных ресурсов и скоростное приобщение студентов к работе на их основе также вызвало некоторые трудности и напряжение. Мы остаемся на этих фактах в связи с пониманием, что от уровня профессионального мастерства, мобильности педагогов вуза зависит качество образовательного процесса, что именно кадровый потенциал в конечном итоге определяет стратегию реформирования и модернизации системы высшего образования при возникающих угрозах и кризисных этапах [2; 31]. В последствии в связи с переходом на всеобщее дистанционное обучение в высшей школе именно модульное построение программ и применение балльно-рейтинговой системы как технологии оценивания результатов обучения и личностного развития студентов в условиях высшего педагогического образования позволило усовершенствовать технологию самостоятельной работы студентов, представить широкий арсенал творческих заданий, усовершенствовать методику преподавания [4, с. 164]. Это, в свою очередь, нивелировало воздействие стрессогенных показателей учебного труда студентов.

Отвечая требованиям компетентностного подхода как основы повышения качества подготовки квалифицированных кадров в системе выс-

шего профессионального образования [3, с. 329], автор активно включился в экспериментальный проект по разработке и внедрению общеуниверситетских элективных курсов (далее ОУЭК). В период 2015–2020 гг. было разработано и успешно проведено одиннадцать ОУЭК, далее вуз перешел на практику ОУЭ модулей. Насущная потребность студентов-первокурсников в основах психологического знания определила выбор образовательного пространства и уточнения содержания элективных курсов и модулей. Неумение справиться с растущим напряжением, незнание продуктивных выходов из критических, стрессовых, конфликтных ситуаций, не владение приемами саморегуляции, непонимание психологии происходящих процессов и сопутствующих реакций организма, комплекс соматических проблем, – это только часть отмеченных в ходе проведенных опросов ответов бакалавров в период пандемии. Ранее среди мотивов выбора авторского ОУЭК назывались мотивы интереса к психологической тематике, призывы к рефлексивной деятельности, мотивы поиска оптимальных средств эффективной коммуникации через знание основ психологии, желание самопознания и развития.

Бакалаврам первого года обучения был предложен ОУЭК «Тренинг самопознания». Наиболее привлекательным оказался раздел, посвященный вопросам самопознания, в котором рассматривались следующие темы: «Самопознание: сущность и методы. Методики и психотехники как важнейший инструмент познания собственной личности. Развитие рефлексии. Технологии и эффективные способы самопознания и межличностного взаимодействия для развития и реализации личностного потенциала, интеллектуальной гибкости и профессиональной мобильности».

Вторым по значимости разделом для студентов стал раздел, посвященный проблемам сохранения здоровья будущего педагога, где важнейшими стали темы: «Развитие навыков саморегуляции личности педагога», «Формирование адекватного отношения к себе и обществу; выработки установки стереотипов социального поведения».

Сложным для освоения остается раздел «Программа самосовершенствования и стратегии самообразования», где рассматриваются следующие вопросы: «Раскрытие творческого потенциала личности педагога. Самореализация педагога. Самоактуализация личности и пути ее становления. Гуманность как качество личности. Стратегия личностного развития и траектория выстраивания учебной и профессиональной карьеры. Пути и способы, технологии и методики раскрытия внутренних резервов личностного развития человека».

За рамками статьи оставляем проблемы родительского сообщества в вопросах психологического ликбеза и индивидуального консультирования по вопросам преодоления трудностей в учебе в период пандемии,

проблемы педагогов старшего поколения, подвергшихся нагрузке и осуществивших отказ от профессиональной деятельности и часть всплывших на поверхность проблем.

Многолетний опыт проведения ОУЭ курсов и ОУЭ модулей с бакалаврами первого и второго года обучения в педагогическом вузе позволил сделать вывод относительно включения психологической тематики и формирования компетенций в области общей, возрастной, педагогической психологии, что такая форма обучения как элективные курсы, построенная на добровольном выборе студентами без привязки к выбранному профилю обучения и специализации, становится эффективным и действенным способом личностного и профессионального развития будущего учителя.

Говоря о современных тенденциях развития высшей профессиональной школы и перспективных технологиях реализации непрерывного образования, нами отмечается значимость поиска инновационных методов и форм профессиональной деятельности, постоянного обновления содержания учебных дисциплин, увеличение «доли» психологического сопровождения, изменение позиции педагога [5, с. 246]. Расширение выборных и альтернативных курсов и модулей способствует высокому качеству получения образовательных услуг.

Литература

1. Кулеба О. М. Инновационные образовательные технологии как средство самопознания и личностного развития студента и основа сохранения ментального здоровья // Ментальное здоровье – интеграция подходов : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2020. С. 48–52.
2. Кулеба О. М. Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы и основные тенденции модернизации системы профессионально-педагогического образования // III Всероссийская конференция по науковедению и наукометрии : тез. докл. М., 2015. С. 23–33.
3. Кулеба О. М. Компетентностный подход как основа повышения качества подготовки квалифицированных кадров в системе высшего профессионального образования // Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития : материалы Рос. науч.-метод. конф. Вологда, 2014. С. 324–330.
4. Кулеба О. М. Особенности реализации балльно-рейтинговой системы как технологии оценивания результатов обучения и личностного развития студентов в условиях высшего педагогического образования // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 8. С. 164–168. doi: 10.17513/snt.38192.
5. Кулеба О. М. Современные тенденции развития высшей профессиональной школы и перспективные технологии реализации непрерывного образования // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность : сб. науч. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. М., 2020. С. 246–250.
6. Кулеба О. М. Социальное здоровье обучающихся как показатель эффективности здоровьесберегающей среды в общеобразовательном учреждении // Здоровьеформирующая среда в современной школе : сб. науч. ст. по итогам межрегион. науч.-практ. конф. / отв. ред. И. В. Рябова. М. : МГПУ, 2018. С. 79–86.
7. Кулеба О. М. Формирование культуры здоровья будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки // Оздоровительная физическая культура, рекреация и туризм в реализации программы «Здоровье нации» : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск, 2019. С. 65–67.

ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

А. М. Лужецкая

*Доцент кафедры медицинской психологии факультета психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
кандидат психологических наук, г. Иркутск*

А. П. Ряжев

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

На текущий момент проблема стрессоустойчивости приобретает все большую актуальность: человечество столкнулось серьезными вызовами в виде все еще продолжающейся пандемии COVID-19, а также беспрецедентным по своей опасности международным кризисом. Все это предъявляет высокие требования к психической устойчивости современного человека.

Практически все группы населения живут в условиях высокого эмоционального напряжения. Однако молодежь и, в частности, студенчество переживают особого рода стресс: они практически не имеют опыта проживания подобного рода ситуаций и сильнее реагируют на ограничения в связи с пандемией и международным кризисом, так как они в большей степени затрагивают актуальные для этого возраста потребности в общении, мобильности и самовыражении. К этому добавляется фоновое психическое напряжение, связанное с обучением в вузе [3, с. 136]. Молодым людям бывает сложно осознать выраженное психическое напряжение, самостоятельно найти способы его снижения, а также предпринять меры по повышению стрессоустойчивости.

В психологическом плане устойчивость определяет функциональные характеристики значимых психических процессов, качеств и свойств личности, а также степень адекватности психологической системы в процессе жизнедеятельности (в том числе и учебного процесса) [2, с. 298; 6, с. 257]. Стрессоустойчивость является частным случаем психической устойчивости, который проявляется при воздействии стрессогенных факторов, и их специфичность будет определяться конкретным видом деятельности.

Нам ближе подход к изучению стрессоустойчивости А. А. Баранова, который определяет ее как интегральное психологическое качество человека как индивида, личности и субъекта деятельности, что обеспечивает внутренний психофизиологический гомеостаз и оптимизирующее взаимодействие с внешними эмоциогенными условиями жизнедеятельности [1, с. 217].

В настоящее время феномен стрессоустойчивости в учебной деятельности еще недостаточно изучен. Возникает целая совокупность проблем по этому поводу: появление дисгармоничных и деформирующих компонентов, негативно влияющих на качество жизни студента, ведущих к стрессу; возникновение стрессовых ситуаций в учебной деятельности; несформированность концепций образовательного процесса, способствующих формированию стрессоустойчивости студентов [4, с. 868].

В одних случаях говорят об информационном, возникающем в ситуациях информационных перегрузок, когда студенты не справляются с задачами, не успевают принимать верные решения в требуемом темпе при высокой степени ответственности за последствия принятых решений. В других случаях говорят об эмоциональном стрессе, проявляющемся в ситуациях угрозы, опасности, обиды [5, с. 226]. Все это обуславливает необходимость исследования уровня и специфики студенческого стресса в современных условиях, а также готовности ему противостоять.

Цель нашего исследования – изучить особенности стрессоустойчивости современных студентов.

В исследовании приняли участие студенты психологического и исторического факультетов ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» в возрасте от 17 до 21 лет. Объем выборки исследования составил 22 чел. (11 девушек и 11 юношей).

В ходе тестирования применялись следующие методики: «Шкала PSM–25 Лемура – Тесье – Филлиона» для оценки уровня стресса, методика «Прогноз», разработанная в ЛВМА им. С. М. Кирова для первоначального выделения лиц с признаками нервно-психической неустойчивости и риска дезадаптации в стрессе.

С целью выявления содержания факторов стресса студенческой аудитории, а так же способов, которыми они справляются со стрессом, нами была разработана анкета, вопросы которой имеют открытый характер, соответственно, ответы представляли большой массив информации, поэтому качественная оценка содержания ответов проводилась с применением контент – анализа.

В ходе изучения уровня стресса по шкале PSM-25 Лемура–Тесье–Филлиона» выяснилось, что в группе лишь 5 % испытуемых имеют низкий уровень стресса, что свидетельствует о состоянии психологической адаптированности к рабочим нагрузкам, 41 % респондентов имеют средний уровень стресса, а у 55 % студентов был выявлен высокий уровень стресса, что свидетельствует о состоянии дезадаптации и психического дискомфорта, что может привести к сложностям в выполнении повседневных функций. Статистический анализ результатов с применением U-критерия Манна – Уитни выявил достоверные различия в уровне стресса

у девушек и юношей ($U = 25$, при $p = 0,01$): у девушек показатели стресса существенно выше.

Согласно данным методики «Прогноз» не было выявлено респондентов с высоким показателем стрессоустойчивости. Хорошим уровнем стрессоустойчивости обладают 9 % респондентов, что говорит о маловероятности нервно-психических срывов и возможности заниматься деятельностью, требующей повышенной стрессоустойчивости.

Большинство студентов (86 %) имеют удовлетворительную стрессоустойчивость. Нервно-психические срывы у них весьма вероятны, особенно в экстремальных условиях, также возможны единичные, кратковременные нарушения поведения в экстремальных ситуациях при значительных физических и эмоциональных нагрузках. Для 5 % испытуемых характерна неудовлетворительная стрессоустойчивость, что может свидетельствовать о высокой вероятности нервно-психических срывов, как следствие может сильно затрудняется выполнение задач в течение жизнедеятельности, в том числе и во время учебного процесса.

Сравнительный анализ также выявил различия в выраженности стрессоустойчивости по половому признаку: юношам свойственна большая стрессоустойчивость, чем девушкам ($U = 25$, при $p = 0,01$)

Корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявил вполне ожидаемую обратную связь между уровнем стресса и стрессоустойчивостью ($R_{\text{эмп}} = -0,96$), подтверждающую, что чем выше уровень стресса, тем меньше стрессоустойчивость.

В ходе анкетирования, направленного на выявление стресс-факторов и отношений к ним студентов были получены следующие данные.

На первый вопрос анкеты, «Что сейчас для вас является наиболее стрессовым фактором?», респонденты давали ответы, которые мы с помощью контент-анализа распределили условно на 7 групп. Перечислим в порядке убывания их «веса» в общем массиве данных: «международные отношения» (95 %), «учебный процесс» (82 %) «личная жизнь» (68 %), «семья» (50 %), «материальный уровень» (23 %), «здоровье» (18 %), «друзья» (14 %).

Очевидно, что актуальная ситуация международной напряженности представляет для студентов гораздо больший стресс, чем проблемы, связанные с учебой, личной и семейной жизнью, а переживания в связи с пандемией и другими заболеваниями значимы лишь для малой части испытуемых.

Второй вопрос анкеты был направлен на выяснение того, какие чувства испытывают студенты в связи с обозначенными выше стресс – факторами. С помощью контент – анализа были определены основные смысловые группы указанных студентами чувств. В связи с международными

отношениями большинство испытывают страх, обиду и злость. Стресс в учебном процессе вызывает страх и интерес. Проблемы в личной жизни сопровождаются обидой и виной.

На третий вопрос анкеты о том, как влияет общий уровень стресса на жизнь студентов, были получены следующие данные: у большинства испытуемых ухудшилось эмоциональное состояние (86 %), у многих возникли проблемы во взаимоотношениях (68 %), половина респондентов испытывают сложности в учебе (50 %), у 45 % ухудшилось качество сна, у 9 % появились проблемы со здоровьем.

При анализе ответов на четвертый вопрос анкеты, «какие негативные последствия стресса вы замечаете», полученные данные мы условно разделили на 4 группы: все испытуемые чувствуют подавленность и ухудшение настроения (100 %), у 82 % участились конфликты на разных уровнях взаимодействия, 77 % чувствуют снижение успеваемости, у 18 % возникли проблемы со здоровьем и лишь 5 % указали на отсутствие каких-либо негативных последствий.

Пятый вопрос анкеты был направлен на выявление позитивных последствий стресса. Мы сгруппировали полученные ответы в 5 смысловых групп: 55 % студентов отметили улучшение дружеских отношений, а 18 % – позитивные изменения в личной жизни, две группы респондентов по 9 % отметили улучшения в учебе и в личной жизни, у 5 % повысился уровень финансового благополучия.

Шестой вопрос анкеты, «Что сейчас для вас является способом, который больше всего помогает справляться со стрессом?», позволил выявить 5 смысловых групп. 77 % студентов называли общение с друзьями в качестве основного способа, 73 % – просмотр кино и мультфильмов, 64 % респондентов справляются с напряжением через общение с семьей, 45 % занимаются спортом, 32 % играют в компьютерные игры.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные выявили высокий уровень стресса среди студентов при относительно низкой стрессоустойчивости. При этом в качестве ведущих стресс-факторов выступают напряженные международные отношения, учебный процесс и личная жизнь. Среди переживаний, связанных со стрессом преобладают страх, обида и вина. Студенты видят негативные последствия стресса в ухудшении эмоционального состояния, усугублении проблем во взаимоотношениях и в учебе. Позитивные последствия стресса они видят существенно меньше, но если и отмечают, то в связи с улучшением дружеских и личных отношений. Общение с друзьями также оценивается, как основной способ справиться со стрессом.

Полученные в ходе исследования данные необходимо учитывать при организации психологической работы, направленной на повышение стрессоустойчивости студентов в современных условиях.

Литература

1. Баранов А. А. Психология стрессоустойчивости педагога: Теоретические и прикладные аспекты : дис. ... д-ра псих. наук. СПб., 2002. 405 с.
2. Лужецкая А. М., Лупачева А. С. Психологическое консультирование по проблеме копинг-поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации // Психология образования: образовательный потенциал развития личности : материалы VI Всерос. науч.-практ. Конф. психологов Сибири. Иркутск, 2020. С. 256–261.
3. Лутошлыва Е. С. Прокопенко Е. А. Теоретический аспект проблемы страхов у студентов // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XVII Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. 2018. С. 134–137.
4. Сурай Т. В. Стрессоустойчивость: понятие и формирование // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т.11.С. 866–870.
5. Хуторная М. Л. Особенности проявления стрессоустойчивости студентов различных специальностей // Вестник Тамбовского университета. 2007. С. 223–227.
6. Ярославцева И. В. Идентичность как индикатор психологического благополучия молодежи в трудной жизненной ситуации // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 253–261.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ ЧУВСТВА ПАТРИОТИЗМА У МОЛОДЕЖИ

Г. Р. Мансурова

*Преподаватель психологии Наманганского государственного
университета, г. Наманган, Узбекистан*

М. Е. Мирвалиева

*Преподаватель психологии Наманганского государственного
университета, г. Наманган, Узбекистан*

Б. Р. Турсунбоев

*Преподаватель психологии Наманганского государственного
университета, г. Наманган, Узбекистан*

Республика Узбекистан, проводя политику мира, берет на себя функции по обеспечению безопасности граждан, мира и стабильности. Молодежь-это будущее нашей Родины, нашей нации. Доверяя им судьбу Родины, необходимо обеспечить, прежде всего, глубокое осознание молодежью сути возложенной на них сложной и ответственной задачи, вносить в нее свой вклад. Ведь любовь к Родине напрямую определяют созидательной работой каждого на благо этой страны [3].

Большое значение в развитии национального самосознания имеет воспитание молодежи, пропитанной идеями национального патриотизма. Поэтому каждый из наших молодых людей должен воспитываться в высоком патриотическом духе. Патриотизм – это высокое человеческое качество. В то же время следует отметить, что нынешнее поколение, внесшее в прошлое огромный вклад в мировую цивилизацию, признают свое наследие народами мира, поскольку такие чувства ведут к национальной гордости и духовному совершенству, усиливают стремление к национальному самосознанию.

Успешное решение вопросов воспитания и укрепление патриотического духа тесно связано с воспитанием молодежи, ее политическим сознанием, трудовой деятельностью, скоростью научно-технического развития. Воспитание состоит из объективно обоснованных процессов ориентации людей на физический и умственный труд или другую полезную для общества деятельность, одновременно подготавливая их к выполнению разносторонних социальных задач. Методика и научные основы патриотического воспитания применимы к человеческому фактору. В это понятие входит совокупность идейно-политических, духовно-физических и других качеств человека.

Утверждалось, что строитель демократического общества должен честно трудиться на благо общества, на высоком уровне осознавать общественный долг, в общественной и личной жизни соблюдать честность, правдивость, нравственную чистоту и скромность. В настоящее время, проявив самоотверженность, патриотизм, человечность в самых тяжелых сферах труда и творчества, молодежь становится источником общественного уважения и любви, потому что перед нами стоит задача воспитания гармоничных наследников, свободных от сложностей прошлого, обладающих собственным самостоятельным мнением, способных к самопожертвованию во имя интересов своей нации и Отечества.

Важное значение для организации патриотического воспитания имеет и психология. Психология помогает разрабатывать практические рекомендации по психологической подготовке молодежи к выполнению своего долга по защите Отечества. Психологическая наука помогает лучше понять правильную организацию патриотического воспитания личности человека, его внутреннего духовного мира, факторов поведения, людей, отличающихся друг от друга особенностями, интересами. Хорошее знание педагогами психологической дисциплины помогает им успешно решать вопросы воспитания и выбора правильного подхода для привития учащимся патриотизма.

Знакомство будущего поколения с национальными традициями, культурой выступает основной частью патриотического воспитания. Существенное значение в воспитании патриотизма уделяется процессам патриотической работы в институтах социализации (дошкольные учреждения, школа, средне-специальные учебные заведения, вузы и т. д.). При выстраивании модели воспитательного процесса, который направлен на воспитание патриотизма, нужно учитывать три основных элемента, лежащих в основе формирования патриотизма: аксиологический, феноменологический и методологический. Аксиологический элемент воспитания патриотизма помогает выявить эмоциональный компонент данного явления. При патриотическом воспитании необходимо четкое понимание, на какие именно ценности нужно акцентировать внимание молодежи [2]. Учет феноменологического элемента позволяет выстраивать правильные модели психолого-педагогического воздействия и учитывать все особенности и возможные трудности в процессе воспитания патриотизма. Методологический элемент помогает составлять модели и формы воспитательной работы, которые направлены на воспитание патриотизма у будущего поколения. Воспитание патриотизма ставит перед собой цель создание обстоятельств, которые бы направляли действия, поступки и суждения молодого поколения в определенном направлении [1].

Высокий смысл при построении модели воспитания патриотизма у будущего поколения надо учитывать наиболее ценное (народные традиции, народную культуру, менталитет и т. д.). Учет этих аспектов поможет развить верное эмоционально-положительное отношение к окружающему и поможет применить это в воспитании патриотизма.

Необходимость патриотического воспитания молодежи, ее физическая и моральная подготовка к защите Отечества – одна из актуальных задач современности. Патриотическое воспитание молодежи должно занимать главное место во всех видах деятельности образовательных учреждений.

Литература

1. Волкова О. В. Анализ проблем патриотического воспитания дошкольников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 4–1 С. 182–185.
2. Шиянов Е. Н. Аксиологические основания процесса воспитания // Педагогика. 2007. № 10. С. 33–37
3. Mirziyoyev Sh. M. Yangi O'zbekiston demokratik o'zgarishlar, keng imkoniyatlar va amaliy ishlar mamlakatiga aylanmoqda "T" 2021

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Г. Р. Мансурова

*Преподаватель психологии Наманганского государственного
университета, г. Наманган, Узбекистан*

Средства массовой информации наравне с такими институтами социализации как семья и группа сверстников также являются в наши дни значимым в процессе формирования ценностно-нормативной сферы, в процессе социализации личности. СМИ обладает уникальной возможностью – передачей большого объема информации на колоссальные по численности аудитории и тем самым охватывает не отдельных индивидов, или группы, а именно массы. СМИ также служат взаимосвязующим звеном, показывающим взаимозависимость народов и культур, служит средством формирования целостного образа о мире [1, с. 239].

Значимость данного института социализации связана с глобальными макросоциальными изменениями. В наше время «по мере урбанизации и модернизации значение общественных институтов и средств социализации неуклонно возрастает. Воспитание и обучение становится непосредственно общественным и даже государственным делом, требующим планирования, управления и систематической координации» [3, 125].

СМИ главным образом оказывает влияние на воспитание, формирование ценностей и норм. Особое влияние СМИ начинает чувствоваться на процесс становления личности в процессе социализации в определенных случаях: при отсутствии специальных организаций и положительных факторов воздействия. Но то воздействие, которое молодое поколение получает от СМИ, может противоречить традиционно сложившимся формам воспитания и обучения [4, с. 83]. Однако нужно учитывать при рассмотрении проблемы связанной со СМИ не только отрицательные стороны, но подчеркнуть его полезность. В наше время, когда мир не представляем без новейших технологий, входящих в нашу жизнь, трудно уже представить и жизнь без СМИ, которая активно участвует в нашей жизнедеятельности.

СМИ предоставляет подрастающему поколению обширный поиск информации, позволяющий расширить его круг деятельности, и даже позволяет непосредственно участвовать в нем. СМИ открывает перед подростками и юношами новый мир возможностей, через которые они начинают активно «искать себя». Готовые визуальные образцы, представлен-

ные со стороны СМИ, «обладают свойством хорошего впечатления в сознание и тем самым формируют «определенные идеальные модели социальной самокатегоризации» [2, с. 315].

На протяжении короткого периода времени роль СМИ в жизни подрастающего поколения резко выросла. Об этом может служить тот факт, что молодежь начала все больше потреблять продукцию СМИ на период своего досуга. Интернет начал занимать у подросткового поколения огромное количество времени, что взрослые начали выпадать из горизонта влияния. Печален тот факт, что многие взрослые к этому относятся как к нормальному явлению и сами позволяют СМИ занять ведущую позицию в развитии подрастающего поколения. В результате детско-родительские отношения опосредуются компьютером, телефоном, гаджетами.

Социализационное влияние СМИ определяется тем, что они во многом задают содержательное пространство, в котором разворачивается социализация современной молодежи: этические нормы и поведенческие модели, транслируемые СМИ, присваиваются молодым поколением, формируя его ценностные ориентации и нередко реальное поведение [2, с. 322].

Конечно СМИ отражают все стороны социальной действительности, но не всегда передаваемая ими информация бывает полезной для подрастающего поколения. В этом нельзя винить СМИ, так как передаваемая информация предназначена для широкого спектра пользования, в котором оказываются подростки и юноши. В таких случаях необходимо подключение взрослых, которые контролировали бы этот процесс. Контроль со стороны взрослых обязателен в силу того, что психика подростка еще не является полностью устойчивой и в процессе поиска самого себя может вобрать информации не приемлемую данному обществу. В таких случаях возрастает риск развития асоциальной личности в обществе или возникает опасность оторванности от реальной жизни. Из этого следует, что СМИ при восприятии и обучении подрастающего поколения могут дать совершенно разные ориентиры развития, в зависимости от заложенного в ребенке с самого раннего детства.

В наше время, когда наблюдается резкие изменения в обществе из-за научно-технических революций и экономической нестабильности, от членов общества требуется адаптация. В плане адаптации изменяются и роли отдельных институтов. От них требуется оценивание готовности молодого поколения к самостоятельной творческой деятельности, постановке и решению новых задач, которых не было у представителей старшего поколения [3, с. 142].

Таким образом, взрослое поколение должно поставить перед собой цель при всем уважении к нашему историческому прошлому, традициям и обычаям, научиться смотреть вперед, в будущее, так как их будущему поколению предстоит жить именно при таких условиях.

Литература

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2004, 288 с.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология : хрестоматия. М. : Аспект Пресс, 2012. 456 с.
3. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984. 336 с.
4. Петухова Е. И. Роль информационных технологий в повышении качества профессионального образования // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 82–83. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32973>.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ, БЕЛАРУСИ, МЕКСИКИ И США)

О. С. Машарская

Доцент кафедры общей и возрастной психологии

Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, кандидат психологических наук, г. Минск, Республика Беларусь

Обширный комплекс ценностей, убеждений, норм, обычаев, которые преобладают в обществе – это проявление лежащей в их основе культуры определенной национальности. Она влияет на индивидуальные убеждения, действия, стили мышления, через ожидания с которыми сталкиваются люди. Благодаря социальным институтам, люди, живущие в обществе, постоянно сталкиваются с ожиданиями, которые активизируют лежащие в их основе культурные ценности. Например, американцы с раннего детства поощряются за стремление в любом деле полагаться только на собственные силы, а также практичность в умении из всего извлекать пользу. Их с юных лет заботит лишь собственная выгода, успех измеряется количеством долларов. Говоря о белорусах, следует отметить присущее им стремление добросовестно относиться к любому делу, порядочность, доверительное отношение к людям, неприхотливость и выносливость. Для русского народа характерным отличием является трудолюбие, гостеприимство, адаптивность к окружающему образу жизни и доброта. Мексиканцев отличает болтливость, культ семьи, а также обидчивость и непунктуальность.

Преобладающие национальные ценности представляют собой идеалы, способствующие взаимосвязи между различными сторонами культуры. Те стороны культуры, которые не совместимы с ними, вероятнее всего будут провоцировать напряжение, вызывать критику и испытывать давление, направленное на их изменение. Адаптация общества к эпидемиям, технологическому развитию, росту благосостояния, взаимодей-

ствием с другими культурами, терактами, войнами и другими экзогенными факторами ведет к изменению в ценностных установках культуры [2].

С помощью теста культурно-ценностных ориентаций Дж. Таусенд (вариант Л. Г. Почебут) [1] были выявлены основные тенденции формирования и становления культуры у студентов Мексиканских Соединенных Штатов, Соединенных Штатов Америки, Российской Федерации и Республики Беларусь (245 чел.). В основу теста заложено представление о трех типах культуры: традиционной, современной и динамически развивающейся.

Студентам предлагалось ответить на утверждения, которые наилучшим образом описывали культурную ориентацию каждого из народов, при этом не руководствуясь своими современными взглядами, только то, чему учили семья, школа, религия.

Математическая обработка теста предполагала определение процентного соотношения ответов респондентов по разделам и средних показателей по типу культуры.

По результатам исследования только для американских студентов характерна динамически развивающаяся культура (61 %), которая характеризуется ориентацией людей на будущее, на достижение быстрых значительных результатов. Люди строят краткосрочные планы и стараются реализовать их как можно более энергично. Для людей данной культуры «время – это деньги». Природа не представляет собой загадки. Поскольку жизнь – это проблема, которую необходимо быстро и успешно решить, природа должна подчиниться человеку. Все ее тайны должны быть раскрыты, законы ее развития установлены и описаны. Предназначение человека состоит в управлении природой. Человеческая натура свободолобива. Культивируется индивидуальность, независимость, автономность от социального окружения. Процесс принятия решения осуществляется самостоятельно. Признается значимость индивидуальных интересов и ценностей. В общении люди откровенны, непосредственны, ориентированы не на иерархию, а на равенство ролевых взаимоотношений. Социально признанной ценностью является предоставление обществом равных возможностей для развития каждого члена. Основу общественного контроля составляет не мораль, а законность, неотвратимость наказания и обязательность материального вознаграждения. Внимание людей этой культуры сосредоточено на деле, задании, работе. Человек часто сознательно сам приносит себя в жертву делу, успеху, процессу, материальному достатку. Успешная деятельность предполагает, прежде всего, быстрое материальное вознаграждение. Динамически развивающаяся

культура для других национальностей составила: русские – 25 %, белорусы – 18 %, мексиканцы – 30 %.

Исследования показывают, что российские (50 %), белорусские (62 %) и мексиканские (53 %) студенты ориентированы на современную культуру, для которой характерна направленность на настоящее, на современные события. Люди стараются жить в гармонии с природой, беречь ее, интересуются экологическими вопросами. Человеческая натура понимается как противоречивое явление. Ценности этой культуры сосредоточены на человеке, его правах, призвании; развитии его способностей, самореализации и самоактуализации. Отношения между людьми обычно формализованы, четко определены их статусом и ролью в социальной системе. Дружеские отношения складываются медленно и отличаются глубиной и преданностью друг другу. Общество стремится регулировать поведение человека посредством морали, этических норм и правил. В межличностном общении люди обычно сдержанны, стараются соблюдать социальную дистанцию и ролевые предписания. Принятие индивидуального решения осуществляется в процессе согласования взаимных потребностей, интересов и планов на будущее с группой, семьей, трудовым коллективом. За результаты своей деятельности человек в основном стремится получить не материальное, а моральное вознаграждение (слава, признание, успех).

Меньше всего предпочтений было отдано традиционной культуре: американцы – 10 %, русские – 25 %, белорусы – 20 %, мексиканцы – 17 %. Видимо в современном обществе природа не воспринимается как вечная тайна бытия, меньшее значение придается семейным связям, традиционности родственных ролевых отношений, религиозным ориентациям. В таких странах, как Российская Федерация, Республика Беларусь, Мексика и Соединенные Штаты Америки студенты допускают внутреннюю свободу человека, без надзора со стороны сообщества, процедура принятия решений проходит индивидуально, деятельность человека не регламентирована, а за успехи в работе и творческое отношение к делу, как правило, вознаграждают сразу (материально, либо морально).

Подводя итог сказанному, можно предположить взаимосвязь экономического развития страны и ее культурных особенностей. Для экономически Соединенных Штатов Америки формирование и становление культуры происходит также быстро, как и ее экономическое развитие. Здесь сознание людей настроено на достижение быстрых результатов, без оглядки на прошлое, без духовных ценностей и групповых решений. Россия и Белоруссия в культурном аспекте не стоят на месте. В совокупности с еще имеющимися коллективными традициями, статусными и формализованными отношениями между людьми, присутствует нацеленность на

настоящее, на современные события с опытом прошлых поколений. Мексика, являющаяся одной из новых индустриальных стран второго поколения, добилась высоких экономических результатов за счет эффективного использования национальных конкурентных преимуществ (избыток дешевой рабочей силы, географическое расположение) и целенаправленной перестройки экономики в пользу наукоемких технологий и услуг. При этом культура страны относится к современной, где поведение человека регулируется посредством морали, этнических норм и правил, осуществляется согласование взаимных потребностей и интересов на будущее.

Литература

1. Тест культурно-ценностных ориентации (Дж. Таусенд, вариант Л. Г. Почебут) // Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб., 2004. С. 212–215.
2. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. 2008. № 2. С. 36–67

ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ И ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В. В. Монжиевская

*Доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
кандидат педагогических наук, г. Иркутск*

На факультете психологии с 2021 г. началась подготовка бакалавров по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (направленность (профиль) подготовки «Психологическое сопровождение личности в образовании»). Учебный план данного направления подготовки предусматривает учебную дисциплину «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи», которая изучается на первом курсе.

Включение данной дисциплины в учебный процесс является вполне обоснованным.

Дело в том, что процессы, происходящие в последние десятилетия в стране и мире, помимо позитивных перемен, оказали деструктивное воздействие на общественную нравственность, гражданское самосознание, социальную сферу жизни. Это привело к духовной дезинтеграции общества, девальвации ценностей старшего поколения. Молодежь демонстрирует мозаику ценностных представлений и ориентаций – абсолютизацию

фрагментарных и поверхностных явлений, размытость ценностей и амбивалентность оценок.

Сегодня особенно остро для нашей страны стоят вопросы собственной идентификации, духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочения перед лицом внешних и внутренних вызовов, укрепления социальной солидарности, повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему страны.

Современное состояние российского общества требует развития человеческого потенциала, генерации нового поколения россиян. Это должны быть люди с новым мышлением и мотивацией, способных жить и работать в сложных общественных, экономических и политических отношениях. А это не возможно без формирования аксиологического потенциала личности. Именно аксиологический подход, наряду с другими (компетентностным, личностно-деятельностным, системными др.) положен в основу организации и проведения учебных занятий по дисциплине «Духовно-нравственное и патриотическое воспитания молодежи».

В рамках данного подхода, мы рассматриваем человека в широком социальном контексте, во всем многообразии своих общественных отношений и единстве с созданными им материальными и духовными ценностями.

Педагог-психолог образовательной организации реализует свою профессиональную деятельность через общение. При общении происходит преломление опыта человека через ценности, которыми он руководствуется в жизни. Личностные ценности являются одним из источников ее мотивации и выступают важным фактором социальной регуляции взаимоотношения людей и поведения человека.

Ценности определяются как обобщенные цели и средства их достижения, воплощающие роль фундаментальных норм. Они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно важных, равно как и профессионально значимых ситуациях, т. е. имеют ту или иную мировоззренчески-нормативную значимость для субъекта и общества в целом. Понятие «ценность» нельзя рассматривать вне человека, поскольку оно представляет собой субъективное отражение объективного мира и становится таковым только в момент познания и оценки человека, хотя как объект с его свойствами существует объективно и не зависит от человека. Под ценностью понимается не всякая значимость, а лишь та, которая играет положительную роль в развитии общества: она, в конечном счете, связана с социальным прогрессом. Каждая ценность имеет двуединое основание: в индивиде как самоценном субъекте и в обществе как социокультурной системе.

Ценности служат для человека ориентирами в предметной и социальной деятельности. Само понятие ценности обычно возникает, с одной стороны, в условиях противоречий между уже созревшими потребностями, поставленной проблемой, возникшей необходимостью и возможностью, открывающейся в близком или отдаленном будущем, а с другой стороны, с реальной действительностью, которая на данном этапе еще не позволяет решить одновременно все эти проблемы. Отмеченные противоречия являются источником развития не только самих потребностей, но и всей оценочно-ориентационной сферы личности: ее знаний (опыта), \ потребностей, мотивов, установок, желаний. Ценностные представления о предметах и явлениях, соотнесение с ними потребностей, способов и возможностей их удовлетворения ориентируют человека в окружающей среде, вызывают выборочное отношение к ним и направляют личность в ее деятельности, поведении, поступках, отношениях и общении. Эти ценностные ориентации, направленные на какие-либо социальные ценности, рассматриваются нами как система установок, в свете которых индивид (группа) воспринимает ситуацию и выбирает соответствующий способ действия. Процесс формирования их обусловлен индивидуальными, психическими свойствами личности, условиями жизни, обучения и воспитания. Общественно-значимые ценностные ориентации, трансформируясь в личностные, становятся внутренними регуляторами поведения и отношения личности. В результате положительного личностного опыта происходит постепенное обогащение ценностных ориентации, которые становятся эталонами, образцами в повседневной деятельности и общении, выполняя, таким образом, свою регулятивную функцию.

Формирование аксиологического потенциала личности, становление его ценностных ориентации, накопление знаний и опыта деятельности, осознание своих способностей, возможностей, ценностное самоопределение приходится на самое продуктивное время – учебу. В связи с этим педагогический аспект проблемы заключается в подготовке в эти самые продуктивные годы специалиста, ориентирующегося в современной исторической, экономической, культурной ситуации, приобщенного к национально-культурным традициям, обогащенного общечеловеческими ценностями мировой культуры, имеющего сформированное мотивационно-ценностное отношение к миру и способного к самореализации, саморегуляции, самоопределению, самосовершенствованию.

При формировании содержания курса мы опираемся на Конституцию Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепцию воспитания детей Иркутской области.

Методическое обеспечение учебной дисциплины «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи» включает основные цели и задачи курса; основные идеи курса; принципы отбора содержания и структурирования учебного материала; содержательную характеристику курса (разделы и их содержание; тематическое планирование; тексты лекций; проблемные вопросы, вопросы для самоконтроля; типовые задачи и задания по курсу; задачи и задания, требующие самостоятельного решения, аудио и видео материалы; сценарии деловых игр и т. д. ; глоссарий основных понятий и терминов; ожидаемые результаты, формы и способы их оценки (знания, умения и навыки, которые должны быть сформированы у студентов при изучении данного предмета); список рекомендуемой литературы; развернутые формы контроля знаний (экзаменационные билеты, темы рефератов, докладов, сообщений контрольные задания, контрольные работы, тематика проектов и т. д.).

Учебные занятия по предмету проводятся с использованием адаптированного варианта авторской технологии. Каждое ее технологическое звено сопровождается методическими материалами.

Первым технологическим звеном выступает диагностический комплекс. При его создании мы исходили из того, что он должен обеспечивать соответствие диагностического материала учебным задачам. В диагностический комплекс включены стандартизованные и проективные методы диагностики, которые сочетаются с анализом, наблюдением, выполнением контрольных заданий, самоотчетами, наблюдением.

Вторым звеном авторской технологии явилось включение в организацию процесса обучения комплекса учебных задач.

Все учебные задачи в зависимости от целевого назначения были разделены нами на три группы: теоретические, технологические и оценочно-рефлексивные.

Теоретические учебные задачи представлены теоретическими заданиями, упражнениями, тестами. Технологические учебные задачи представлены заданиями и упражнениями, направленными на формирование соответствующих умений. Оценочно-рефлексивные учебные задачи направлены на формирование оценочно-рефлексивных умений. Этот тип задач представлен комплексом упражнений.

Третьим звеном авторской технологии выступает аудиовизуальная информация, включенная в педагогический процесс на основе использования современных технических средств. Учебный видеоблок сформирован из учебных видеофильмов, публицистических и документальных фильмов и телепередач, художественных фильмов, видеозаписей реальных процессов в профессиональной сфере деятельности.

Четвертым звеном авторской технологии индивидуальной траектории обучения студентов деловому общению, позволяющем воссоздать предметный и социальный контекст профессиональной деятельности, смоделировать системы отношений, характерных для данного вида труда, нами были избраны интерактивные образовательные технологии (деловая игра, мозговой штурм, дебаты, кейс-стади, квест-технология, синема-технология, и т. д.) Сценарии данных взаимодействий формируются студентами в соответствии с тематикой курса и учебными целями.

Пятым звеном авторской технологии является организация самостоятельной работы по предмету, под которой мы понимаем учебную деятельность студентов, выполняемую по заданию преподавателя под его руководством, но без его участия. Данные задания выполняются через образовательный портал университета и выступают как оценочные средства текущего контроля по дисциплине.

В целях совершенствования подготовки педагогов-психологов в части духовно-нравственного и патриотического воспитания необходимо:

- формирование информационно-поисковых отраслевых языков, создание тезаурусов и дескрипторных словарей, тематических глоссариев;
- создание электронных учебных материалов;
- разработка компьютерных тренажеров по решению аксиологических задач и т. д.

Литература

1. Концепция воспитания детей Иркутской области : утв. распоряжением министерства образования Иркутской области от 27.12.2013 № 1340-мр.
2. Монжиевская В. В. Подготовка студентов вуза к деловому общению : дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2000. 226 с.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : утв. Распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р.

ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА-ПСИХОЛОГА

В. Н. Мунгалов

*Доцент кафедры социальной психологии
Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов,
кандидат психологических наук, г. Санкт-Петербург*

На сегодняшний день, согласно данным, собранным на сайте vuzopedia.ru, в вузах Российской Федерации можно встретить 123 варианта программ подготовки бакалавров, специалистов и магистров по психологическому профилю, предлагаемых. Условно эти программы можно организовать в восемь сфер профессиональной деятельности: клиническая психология и консультирование (16 программ), образование (12 программ), психология в бизнесе и организации (11 программ), социальная психология (10 программ), государственные институты (8 программ), сфера науки (6 программ), психология развития и семьи (4 программы), психология спорта и здоровья (4 программы). Причем все эти сферы имеют явно выраженную социальную направленность и общественную значимость.

Уровень необходимого профессионального развития студента-психолога отражен в требованиях ФГОС (3++) к результатам освоения программ и предполагает работу по следующим направлениям:

1. Формирование универсальных компетенций
2. Формирование общепрофессиональных компетенций
3. Формирование профессиональных компетенций

Универсальные и общепрофессиональные компетенции ФГОС определяет, а содержание профессиональных компетенций стандарт предлагает формулировать самой образовательной организации на основании профессиональных стандартов по выбранному вузом направлению подготовки или на основе требований к профессиональным компетенциям предъявляемых выпускнику на рынке труда. (ФГОС 3++ магистров, бакалавров, специалистов).

Анализ содержания этих компетенций показывает, что соотношение индивидуальных профессиональных компетенций (ИК) и социальных профессиональных компетенций (СК) примерно одинаково (табл.).

Таблица

Соотношение профессиональных компетенций психолога, отраженных
во ФГОС 3++

Уровень подготовки	Социальные компетенции	Индивидуальные компетенции	Соотношение (СК/ИК)
Бакалавриат	УК-3, УК-5, УК-8, УК-9, УК-11, ОПК-4, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-8,	УК-1, УК-2, УК-4, УК-6, УК-7, УК-10, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-7, ОПК-9	9/11
Специалитет	УК-3, УК-5, УК-8, УК-9, УК-11, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8, ОПК-9, ОПК-10,	УК-1, УК-2, УК-4, УК-6, УК-7, УК-10, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-11	11/11
Магистратура	УК-3, УК-5, ОПК-5, ОПК-6, ОПК-7, ОПК-8, ОПК-9, ОПК-10	УК-1, УК-2, УК-4, УК-6, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4,	8/8

Если же мы обратимся к исследованиям, касающимся мотивации поступления абитуриентов на психологические специальности, то увидим несколько иную картину. Исследование У. Н. Бажиной [1] дифференцированно подходит к вопросу поступления. Так в ходе предварительного интервью были озвучены мотивы помощи людям, решения собственных проблем, стремление к успешному трудоустройству. Однако при анкетном опросе ответы касающиеся самосовершенствования, карьерного роста, познания себя доминировали над ответами престижности профессии, легкости трудоустройства и высоких заработков. Мотивы помощи другим также присутствовали, но гораздо чаще назывались мотивы индивидуалистического спектра [1]. Например, на вопрос «Ради чего я хочу быть психологом?», в большинстве случаев предельные смыслами становились: «Желание разобраться в себе», «Желание решить личные проблемы». Также У. Н. Бажина отмечает наличие выраженного эффекта социальной желательности у респондентов. [1]

А. И. Трусковской [5] отмечается, что у студентов первого курса доминирует мотивация к творческой работе.

Исследование, проведенное в 2016 г. в Донецкой Народной Республике Е. В. Новиковой и И. В. Ревуцкой показывает, что и в условиях сложной социальной ситуации (ведение боевых действий) у психологов-первокурсников очной формы обучения доминируют мотивы творческие, социальные и самосовершенствования. Также у респондентов-первокурсников мотивы приобретения знаний оказываются более значимыми, чем мотивы овладения профессией [3].

Исследование Л. Г. Курачевой [2] отмечает что у студентов-очников доминируют в выборе направления обучения познавательные мотивы, помощи людям, интереса к науке и самопомощи.

Общий контекст представленных исследований проявлен в наличии более выраженных индивидуальных мотивов у студентов очников первого курса, чем мотивов социального, альтруистического характера. Последние присутствуют в исследованиях, но не занимают доминирующего положения. Соотнесение всех рассмотренных характеристик позволяет наметить вектор необходимых педагогических воздействий для формирования выпускника, готового начать профессиональную деятельность в качестве психолога. Здесь становится важным переход от индивидуальных ориентаций в освоении деятельности психолога к осознанию социально значимости профессии «психолог» и готовности к активному участию в общественной жизни с профессиональных позиций.

Другим аспектом профессионального развития психолога является значимость труда психолога. Осознание позиции психолога в организациях где имеется штатная единица «психолог» является важным аспектом подготовки на психологических отделениях. Здесь ключевым компонентом является в какой организации выпускник будет осуществлять свою профессиональную деятельность. Так, например, в специализированном центре оказания психологических услуг психолог является ведущим, ключевым элементом организации. Во всех же других организациях со штатной единицей «психолог» он является второстепенной и вспомогательной функциональной единицей. То есть в образовательных организациях главная их цель – формирование выпускника с набором значимых компетенций, и психолог выступает как помощник педагогов, и далеко не является центральной фигурой. Психолог в коммерческой организации является помощником тех штатных единиц компании, которые непосредственно обеспечивают поступление денежных средств. Психолог в спорте – помощник тренера. Психолог в государственных органах власти является помощником лиц, через которых осуществляется влияние на общество. Он может подготавливать общественную готовность принятия, либо отвержения такого влияния, но никак не является ключевой фигурой властного воздействия. Психолог в медучреждении – помощник лечащего врача и не может его заменять своей активностью, а лишь поддерживать усилия врача и пациента к выздоровлению. Понимание этих моментов позволит выпускнику быстрее адаптироваться в коллективе и определиться с целевыми ориентирами своей профессиональной деятельности.

Третьим важным компонентом знаний выпускника, прежде всего для профессионального развития в науке, является понимание логики развития научного психологического знания. Интересный ракурс развития

отечественной психологии представлен в работе И. Сироткиной и Р. Смита [4]. Представленная ими историческая ретроспектива психологических идей с середины XIX в. и до 80-х гг. XX в. позволяют увидеть значение государства в развитии отечественной психологии. Можно сказать, что в отечественной психологии развитие осуществлялось по тем направлениям, который соответствовали интересам государства как во времена Российской Империи, так и в советский период.

Так, в качестве заказчика первых психологических исследований в XIX в. можно назвать военное ведомство, имеющее интерес в совершенствовании медицинского обеспечения. Психологические исследования были начаты именно в медицинских учреждениях. И благодаря важности качественного медицинского обслуживания раненых, ведущим врачам и физиологам того времени прощали вольнодумство, касающееся превосходства материалистического взгляда на мир перед религиозным, православным. И к концу XIX в. именно государство явилось инициатором развития альтернативного «идеалистического» взгляда на предмет психологии в противовес набирающего популярность материализма [4].

После октябрьской революции 1917 г. именно государственный заказ психологам стал основой развития психологических идей. Государству было важно воспитать «нового» человека, советского гражданина. Именно, в соответствии с идеалами человека нового социалистического общества началась культивация психолого-педагогических технологий в Советском Союзе, и подвергались критике и гонениям индивидуалистические и упаднические (по настроению) концепции психоанализа, радикального бихевиоризма и гуманистической психологии [4].

Благодаря наличию государственного заказа мы получили ряд оригинальных подходов в отечественной психологии наибольшее значение из которых приобрел деятельностный подход. Именно он отражал в наибольшей степени идеологические ориентиры Советского Союза и затормозил свое развитие после его распада.

Понимание логики развития психологической науки имеет колоссальное значение и для подготовки студентов. Понимание значения государственных институтов, армии и крупного бизнеса как драйверов для науки психологии в современных реалиях является краеугольным камнем для развития имеющихся и формирования новых психологических подходов в Российской Федерации. Знакомство с актуальными проблемами обеспечения социально-политической, экономической, социально-культурной безопасности и развития этих сфер стоящими перед Российской Федерацией является залогом востребованности профессиональных психологических знаний и профессии «психолог» и в ближайшем, и далеком будущем.

Таким образом, в подготовке студентов по направлению «Психология» можно увидеть 3 основных ориентира работы. Первый из них предполагает культивирование у студентов активной социальной позиции, социальной ответственности за происходящие социальные процессы. Вторым ориентир, предполагает, несмотря на колоссальную значимость психологической науки на общества, понимание того, что психолог в большинстве возможных вариантов трудоустройства не является центральной фигурой в коллективе, а имеет социальный статус помощника для осуществления основной деятельности организации. Третьим ориентиром в современном мире становится понимание студентами значимости интересов государственных институтов и крупного бизнеса, от которых зависит направление по которым осуществляется развитие науки психологии. Учет этих ориентиров в подготовке психологов позволяет сэкономить время адаптации выпускников к трудовой деятельности и заложить основания для востребованности данной профессии в будущем.

Литература

1. Бажина У. Н. Мотивы поступления на специализацию «психология в экономике и управлении» и ожидания первокурсников // Психология в экономике и управлении. 2009. № 1. С. 92–97.
2. Курачева Л. Г. Профессиональное самоопределение студентов-психологов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 2 (42). С. 119–125.
3. Новикова Е. В., Ревуцкая И. В. Мотивационная направленность личности как детерминанта выбора профессии «психолог-педагог» // Гуманитарный вестник (Горловка). 2017. № 3 (1). С. 341–346.
4. Сироткина И., Смит Р. История психологии в России: краткий очерк с авторскими акцентами : препринт WP6/2016/01 / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом. Высшей школы экономики, 2016. 60 с. (Гуманитарные исследования).
5. Трусковская А. И. Мотивация учения и профессионально-личностная зрелость студентов-психологов // Социальная психология личности и акмеология : сб. ст. мол. исслед. / отв. ред. Шамионов Р. М. М. : Перо, 2014. С. 157–164.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

О. Ю. Невмержицкая

*Старший преподаватель кафедры медицинской психологии
факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
университет», г. Иркутск*

С каждым годом добровольческая деятельность становится все более популярной как в нашей стране и за ее пределами, так и в нашей области и в городе. Появляются и развиваются все больше направлений, в которых волонтер может самореализоваться. Развитие института добровольчества идет семимильными шагами, ведь в любой сфере жизнедеятельности сейчас может понадобиться помощь волонтера.

Актуальность волонтерского движения для современного мира обусловлена рядом особенностей. Во-первых, сегодня волонтерство в большинстве своем относительно независимо от государственных структур, в отличие от добровольных обществ, существовавших ранее. Во-вторых, новые для России формы реализации волонтерской деятельности недостаточно четко прописаны в нормативно-правовом поле современной российской жизни. Только 5 февраля 2018 г. был подписан Федеральный закон «О добровольчестве (волонтерстве)», в котором были освещены основные понятия и положения [1]. В-третьих, трансформация российского общества привела к новому качеству развития человека, его потребностей, способностей и возможностей, а также к изменению человеческих отношений под влиянием новых потребностей и новых ценностей, в которых творческий (в том числе, волонтерский) ресурс человека осознается в качестве основного ресурса общественного развития. В-четвертых, сегодня все более проявляется и осознается необходимость создания детско-молодежных общественных объединений социальной направленности [6], которые помогают создать социальный круг общения, формирующий у молодежи навыки активного противостояния давлению негативного социального окружения.

На базе факультета психологии ФГБОУ ВО «ИГУ» реализует свою деятельность Кабинет профилактики наркомании и помощи молодежи в трудной жизненной ситуации. В рамках деятельности кабинета проводятся тренинговые мероприятия, мастер-классы, направленные на формирование и становление различных личностных и профессиональных качеств участвующих (студентов факультета, студентов ИГУ и других университетов, воспитанников детских домов и пр.)

Основными направлениями работы Кабинета являются

- работа со студентами;
- работа с детьми группы риска;
- работа с людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, в связи с употреблением психоактивных веществ.

При реализации каждого из направлений деятельности Кабинета (и волонтерства в принципе) решаются острые социальные проблемы. Таким образом, кроме получателей помощи, эффект обнаруживают и сами волонтеры (в плане осуществления вклада в развитие общества, удовлетворения своих личных и социальных потребностей через оказание помощи другим людям) [2].

В современном цивилизованном мире волонтерство является важным компонентом успешного социального развития, способным оказать содействие в решении актуальных социально-экономических проблем государства и повысить качество жизни людей. А совместная работа волонтерских организаций с общественными объединениями при проведении каких-либо проектов позволяет расширять социальную базу, как первых, так и вторых. Например, кабинет профилактики наркомании и помощи молодежи в трудной жизненной ситуации является постоянным партнером Центра СПИД г. Иркутска, проводимые мероприятия, акции являются ярким примером продуктивного взаимодействия двух объединений.

Резюмируя, можно сказать, что добровольческие (волонтерские) движения – важный компонент успешного развития современного общества в целом. Волонтерство в принципе можно рассматривать как симбиоз личности и государства. Каждый волонтер так или иначе замотивирован на безвозмездную деятельность. Мотивами такой деятельности могут быть социальные мотивы (желание приобрести новый круг общения, выбраться из дома; возможность найти единомышленников; стремление к общению и обмену опытом; потребность в чувстве принадлежности и необходимости; потребность иметь роль в обществе и цель в жизни), материальные (достижение личных целей и/или удовлетворение личных потребностей: применение собственного опыта, знаний, навыков и приобретение новых; подготовка к работе, улучшение своего резюме, налаживание новых профессиональных контактов; возможность зачесть какие-либо предметы в институте; самореализация, личностный рост, самоутверждение; выполнения работы, приносящей удовольствие; интересное проведение времени; компенсация отсутствия чего-либо в личной жизни) или альтруистические как бескорыстное желание делать добро. [3] Довольно часто добровольческую деятельность связывают с просоциальными и альтруистическим поведением. Например, как отмечал Б. П. Ильин, проявление просоциального поведения связано с двумя мо-

тивами: морального долга и морального сочувствия. Человек с моральным долгом совершает альтруистические поступки ради нравственного удовлетворения, самоуважения, гордости, повышения моральной самооценки, относясь при этом к объекту помощи по-разному (и даже иногда отрицательно) [4, с. 412]. «Мотивация» же государства/мира в целом в волонтерах обусловлена его большой значимостью. Рассмотрим подробнее.

Можно выделить несколько направлений добровольческой деятельности:

- социальное волонтерство,
- экологическое волонтерство,
- донорство,
- событийное волонтерство (эвент-волонтерство) ,
- спортивное волонтерство,
- культурное волонтерство (арт-волонтерство),
- медиа-волонтерство,
- волонтеры общественной безопасности и волонтеры-медики. [5]

Это, пожалуй, все основные направления, однако, современные реалии обуславливают становление и развитие новых видов добровольческих направлений. Например, волонтерские движения как ответ распространению и ликвидации последствий действия вируса COVID-19 или волонтерские движения, сформированные в связи с началом военных действий между Россией и Украиной. В такие сложнее времена всегда есть те, кому необходима помощь самого разного характера: сиротам, многодетным семьям, малообеспеченным, лежащим больным, ветеранам и т. д.

В каждом из вышеперечисленных направлений волонтеры Кабинета профилактики наркомании и помощи людям в трудной жизненной ситуации проявляют свою активность, пропагандируя здоровый и активный образ жизни, оказывая помощь студентам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Это находит отражение, например, в проведении социально-психологического тестирования, направленного на раннее выявление употребления ПАВ среди студентов, или мероприятий, посвященных дню психического здоровья, тренингов на сплочение для студентов 1-го курса, а также тренингов для студентов на темы «Мы за ЗОЖ» и «Вижу цель!». Кроме того, стоит отметить, что студенты участвуют в круглых столах, посвященных проблеме ВИЧ/СПИД в Иркутской области.

Основная цель тренингов на знакомство и сплочение – формирование сплоченной группы. Участие в таких тренингах позволяют студентам формировать такие профессионально важные качества, как открытость (как состояние постоянной готовности к взаимодействию с окружающим миром, эмпатия, самообладание и пр.), а также такие личностные каче-

ства, как коммуникативность, уверенность в себе, эрудированность, доброжелательность, эмоциональную устойчивость, тактичность, наблюдательность. Кроме того, участие в такого рода тренинговых мероприятиях позволяет студентам расширить кругозор и сформировать навыки анализа в конкретных ситуациях выбора профессии.

Тренинги же по профилактике социально-негативных явлений позволяют сформировать у учащихся такие качества личности, как целеустремленность, адаптивность, ответственность, отзывчивость и др. Кроме того, формируются ценностные ориентации и социальные навыки, личностные ресурсы, обеспечивающие развитие у студенческой молодежи социально-нормативного жизненного стиля с доминированием ценностей здорового образа жизни, действенной установки на отказ от приема психоактивных веществ. Участие в тренингах определяет профессиональное саморазвитие участников тренинга, умение проектировать и реализовать планы своего профессионального роста.

Такие направления деятельности Кабинета профилактики наркомании и помощи людям в трудной жизненной ситуации, как работа с детьми группы риска и работа с людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, в связи с употреблением психоактивных веществ, напрямую определяют профессиональное саморазвитие привлеченных к этой деятельности студентов факультета психологии. Систематическая работа по данным направлениям ведется уже несколько лет. За это время была осуществлена постоянная работа с детьми социально-реабилитационных центров г. Иркутска в формате арт-терапевтических мастер-классов, новогодних праздников, костюмированных представлений, развивающих игр и тренингов. Помимо того, привлеченными к деятельности Кабинета ведется работа по профессиональному и личностному самоопределению и пропаганде здорового и активного образа жизни среди детей из детских домов и СРЦ, и по приглашению с учащимися средних общеобразовательных школ и колледжей. В рамках работы с людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, в связи с употреблением психоактивных веществ, волонтерами Кабинета была оказана посильная помощь в выработке стратегий преодоления психологической зависимости около двух десятков обратившихся. Такой вид деятельности студентов формирует как профессионально важные качества (открытость, эмпатия, самообладание, стрессоустойчивость, рефлексия и др.), так и личностные их качества (уверенность в себе, доброжелательность, эмоциональную устойчивость, наблюдательность, чувство ответственности, отзывчивость и др.).

Таким образом, волонтерское движение в принципе является одним из важнейших социальных направлений и в мире, и в нашей стране и в

нашем городе. Результаты деятельности кабинета профилактики наркомании ИГУ наглядно это доказывают. Разработан перспективный план по повышению продуктивности данного волонтерского движения, с реализацией которого можно будет с уверенностью сказать, что это мощный инструмент для экономического и культурного роста, социальных перемен в лучшую сторону. И как однажды сказал Махатма Ганди о человеке: «Маленькое тело, обусловленное духом и воодушевленное неугасимой верой в свою миссию, может изменять ход истории». Думается, что это выражение прекрасно описывает значимость каждого волонтера и его влияния на окружающий мир.

Литература

1. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» от 11.08.1995 № 135-ФЗ (ред. 05.02.2018). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/ (дата обращения: 05.03.2022.)
2. Михайлова С. В. Десять советов по работе с добровольцами руководителю общественной организации // Студенческое самоуправление ЯГПУ : [сайт]. ЦКБ: <http://www.studyspu.ru/stati/metodicheskie-materialy/desjat-sovetov-porabote-s-dobrovolcam-rukovoditelju-obschestvenoi-organizaci.html> (дата обращения: 14.03.2022).
3. Прокопьева Ю. П., Прокопьева М. М. Мотивация волонтерской деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 6. С. 31–34. URL: <http://e-concept.ru/2017/770019.htm>.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 412 с.
5. Основные направления волонтерства. URL: <https://edu.dobro.ru/upload/uf/a26/a2624450974d086d1e2bfb2f4244df23.pdf> (дата обращения: 10.03.22)
6. Ярославцева И. В., Басюк В. С. Психическое здоровье детей и здоровьесберегающий процесс в воспитательном учреждении: теория и практика : монография. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2003. 117 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ ЛИЧНОСТИ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ

Ю. И. Новикова

*Студентка факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

И. В. Глебец

*Старший преподаватель кафедры социальной, экстремальной
и пенитенциарной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Актуальность. В современной действительности одной из самых важных способностей для выстраивания отношений и более глубокого понимания личности является эмпатия.

В настоящий момент психологическая наука выделяет 4 позиции к пониманию эмпатии, однако некоторые из них являются противоречивыми, что заставляет современных исследователей продолжать изучение данного феномена.

Для более детального понимания эмпатии в настоящее время проводится множество исследований по поводу связи эмпатии с различными феноменами, однако до сих пор в полной степени не изучена проблема взаимосвязи эмпатии со стратегиями поведения в конфликте. На наш взгляд данная проблема обусловлена не только недостаточностью теоретического и эмпирического материала, но и тем, что в процессе решения конфликтов люди с разными уровнями эмпатии склонны выбирать определенные стратегии поведения, что в свою очередь может быть использовано в теоретической и практической деятельности психологов.

Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение взаимосвязи эмпатии личности со стратегиями поведения в конфликте.

Гипотеза – для лиц с низким уровнем эмпатии характерна стратегия «соперничество», а для лиц с высоким уровнем эмпатии – «приспособление».

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: рассмотреть теоретические подходы к проблеме эмпатии и стратегий поведения в конфликте; провести эмпирическое исследование взаимосвязи эмпатии личности и стратегий поведения в конфликте; провести всесторонний качественный и количественный анализ взаимосвязи эмпатии личности и стратегий поведения в конфликте.

Методологическую основу исследования составили различные теории, касающиеся раскрытия понятий «эмпатии» и «стратегий поведения в конфликте»: аффективный подход (М. Хоффман), аффективно-когнитивный (А. А. Бодалев), когнитивный (В. А. Лабунская, Ю. А. Менджевицкая), интегративный (А. Мехрабиан, М. Эпштейн); теория Томаса – Килманна.

Выборка: исследование проводилось 29–30 января 2022 г. В нем приняли участие 43 испытуемых, среди которых были представители мужского и женского полов. Диапазон возрастных границ варьировался от 20 до 24 лет.

Методы и методики исследования: теоретический анализ (анализ научных литературных источников по заявленной проблеме), методы психодиагностики (опросник эмоциональной эмпатии (А. Мехрабиан и М. Эпштейн), методика на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации (К. Томас и Р. Килманн)), методы качественного и количественного анализа, математическая статистика (критерий линейной корреляции Пирсона).

Изучение эмпатии как психологического феномена длится уже на протяжении многих лет. В настоящий момент психологами выделяется 4 основных подхода к определению эмпатии:

1. Аффективный подход. Суть его заключается в том, что эмпатия представляет собой аффективную реакцию человека на эмоциональное состояние другого. Данный подход отражает точку зрения М. Хоффмана и других авторов. [3]

2. Аффективно-когнитивный подход. Базовым положением этого подхода является определение эмпатии как способности понимать переживания другой личности и сопереживать ей в процессе межличностных отношений. Указанной точки зрения придерживается А. А. Бодалев [1].

3. Когнитивный подход. Смысл данного подхода заключается в том, что эмпатия рассматривается как способ понимания другого человека, его чувств и потребностей, без эмоционального погружения в другого. Представители данного подхода: В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая [2].

4. Интегративный подход. Согласно данному подходу эмпатия представляет собой способность сопереживать другому человеку, предвосхищать его аффективные реакции, а также оказывать продуктивную помощь. Авторами являются М. Эпштейн, А. Мехрабиан [4].

Исходя из анализа теоретических подходов и обобщения точек зрения различных авторов, в рамках нашего исследования под эмпатией мы будем понимать способность воспринимать и понимать других людей в процессе межличностного взаимодействия, а также мысленно сопереживать их положению, реагировать на их аффекты и оказывать эффективную помощь.

Анализ литературы по стратегиям поведения в конфликте показал, что наиболее признанной теорией является концепция Томаса-Килманна, согласно которой люди в процессе решения конфликтных ситуаций придерживаются той или иной стратегии исходя из собственных интересов или интересов оппонента. В их теории выделяется 5 стилей поведения в конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление [5].

В результате проведенного исследования по опроснику эмоциональной эмпатии Мехрабиана – Эпштейна мы получили следующие результаты (рис. 1).

На основании полученных данных (рис. 1) можно сделать следующие выводы. Преобладание среднего уровня эмпатии (47 %, или 20 чел.) является вполне логичным, ведь усредненный вариант выбирается и реализуется большинством людей в обществе. А 37 % испытуемых с высоким уровнем эмпатии (16 чел.) и всего 16 % (7 чел.) с низким может быть

обусловлен как характерологическими чертами исследуемых, так и социальной средой, в которой они развиваются. Также это может быть связано с возрастом испытуемых. В период ранней взрослости люди развивают и проявляют свою осознанность, на которую эмпатия оказывает свое влияние. Именно поэтому большое число испытуемых способны проявлять сочувствие, понимание и поддержку.

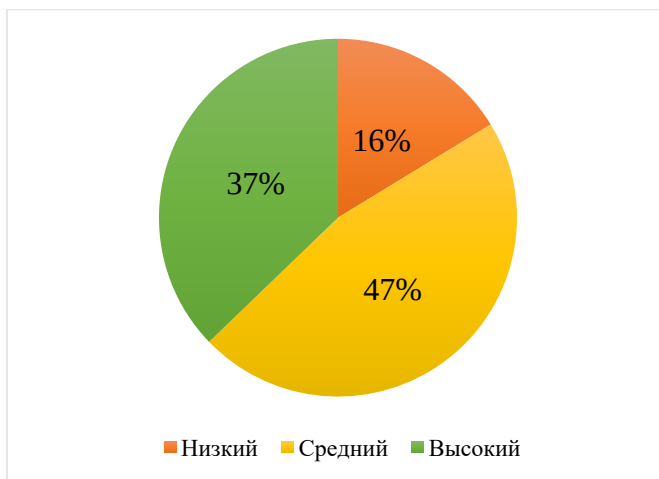


Рис. 1. Процентное соотношение уровня эмпатии среди группы испытуемых

В результате проведенного нами исследования по методике Томаса – Килманна были сделаны следующие выводы (рис. 2).

На основании результатов методики Томаса – Килманна нами была выведена диаграмма (рис. 2), отражающая ведущие стратегии поведения в конфликте. Также была добавлена группа противоречивых стратегий, в которую вошли лица, выбирающие не менее двух стилей поведения в конфликтных ситуациях. 30 % испытуемых (13 чел.) в качестве ведущей стратегии выбирали не одну, а несколько линий поведения. Это может быть связано с тем, что в силу возраста исследуемые все еще находятся на стадии формирования устойчивых способов поведения в конфликте. Вполне вероятно, что выбор нескольких стратегий также обусловлен их конформностью и социальной ситуацией, в которой возникает конфликт. Иными словами, та ли иная стратегия выбирается ими в зависимости от тех условий, в которых они конфликтуют. Еще 30 % испытуемых выбирают компромисс как ведущую стратегию поведения в конфликте. Это может быть связано с тем, что компромисс представляет собой нечто

среднее между двумя сторонами конфликта, а, как известно, относительно преобладающее число человек предпочитает именно усредненные способы взаимодействия в социуме. 23 % испытуемых (10 чел.) разрешают конфликтные ситуации путем соперничества и 7 % (3 чел.) путем избегания. Это может быть обусловлено как индивидуальными чертами исследуемых, так и той средой, в который они развиваются и с которой взаимодействуют. Реже всего среди ведущих стратегий встречаются такие стратегии, как сотрудничество и приспособление. Выбор сотрудничества всего 5 % испытуемых (2 чел.) может быть обусловлен их возрастными и характерологическими особенностями. Так как сотрудничество требует достаточного уровня осознанности, умения принимать точку зрения другого и отстаивания своего мнения, испытуемым может быть еще сложно применять данную стратегию в конфликтной ситуации, поэтому сотрудничество использует относительно малое количество человек. Среди группы испытуемых также всего 5 % использует приспособление. Являясь представителями ранней зрелости, они уже обладают какими-либо взглядами, принципами, ценностями, которых они придерживаются при взаимодействии с социумом. Однако некоторым, вероятно, не хватает определенной устойчивости для отстаивания своего мнения, поэтому они предпочитают приспосабливаться к среде и менять свои взгляды в зависимости от условий конфликтной ситуации.

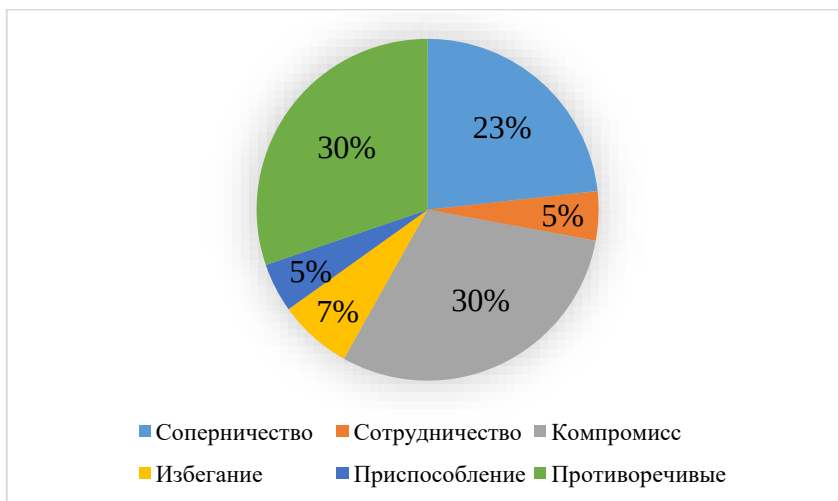


Рис. 2. Процентное соотношение ведущих стратегий поведения в конфликте среди группы испытуемых

Для выявления взаимосвязи эмпатии личности и стратегий поведения в конфликте нами был проведен корреляционный анализ данных с использованием критерия Пирсона (рис. 3).

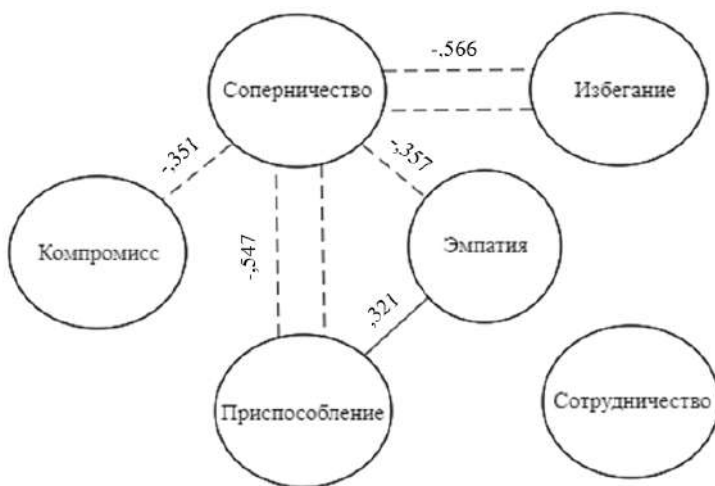


Рис. 3. Взаимосвязь эмпатии личности и стратегий поведения в конфликте

Результаты полученных данных (рис. 3) показывают нам характер связи между эмпатией и такими стратегиями поведения в конфликте, как соперничество и приспособление. Наличие отрицательной связи между эмпатией и соперничеством ($r = -0,357$, при $p < 0,05$) позволяет сделать следующий вывод: чем ниже уровень эмпатии, тем выше соперничество. Это означает, что стратегия «соперничество» характерна для лиц с низким уровнем эмпатии и не характерна для лиц с высоким. Это может быть связано с тем, что низкоэмпатичные люди чаще всего встают в позицию лидера и предпочитают более агрессивные формы взаимодействия с социумом, нежели высокоэмпатичные лица, для которых важно сохранение хороших отношений с окружающими и более мягкое выражение своей позиции в конфликте. Положительная связь между эмпатией и приспособлением ($r = 0,321$, при $p < 0,05$) приводит к выводу – чем выше уровень эмпатии, тем выше приспособление. Иными словами, стратегию приспособления выбирают лица с высоким уровнем эмпатии. Вполне вероятно, что люди с высокой эмпатией заботятся о чувствах оппонентов и не всегда могут отстоять свою позицию, поэтому предпочитают подстраиваться под других и изменять свое поведение в зависимости от окружающих их людей.

Таким образом, в нашем исследовании было показано, что эмпатия является неотъемлемой частью исследования межличностных отношений, в особенности, при изучении стратегий поведения в конфликте. С помощью математической статистики нам удалось подтвердить выдвигаемую гипотезу и выявить взаимосвязь эмпатии личности со стратегиями поведения в конфликте, в частности с такими, как соперничество и приспособление.

Литература

1. Бодалев А. А. Психология общения. Избр. психол. тр. М. ; Воронеж, 1996. 255 с.
2. Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. 2001.
3. Hoffman, M. L. Empathy and moral development. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 331 p.
4. Mehrabian, Albert. Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes. 2nd. Belmont, CA : Wadsworth, 1981.
5. Thomas Kenneth W., Kilmann Ralph H. Comparison of Four Instruments Measuring Conflict Behavior // Psychological Reports. June 1978.

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ

Х. А. Османова

*Студентка факультета психологии и философии Дагестанского
государственного университета, г. Махачкала, Республика Дагестан*

А. Н. Магомедова

*Доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных
факультетов Дагестанского государственного университета,
кандидат филологических наук, г. Махачкала, Республика Дагестан*

В Российской Федерации отсутствует система сертификации практикующих психологов, это привело к тому, что некоторые люди, не получившие образование по направлению «Психология», оказывают психологическую «помощь». Наиболее развитые системы сертификации существуют в Великобритании, США и Канаде, это далеко не единственное отличие в подготовке специалистов-психологов.

Чтобы увидеть разницу между западными и российскими студентами, можно рассмотреть стадии профессионального развития разработанные для граждан США и граждан России.

К западному менталитету подходит периодизация Д. Сьюпера, поскольку «этап исследования» профессии длится в среднем от 15 до 24 лет, они ищут себя в профессии, пытаются разобраться в своих интересах, могут подрабатывать и т. д. Даже после 24-летнего возраста многие находятся в поиске себя. Выбор профессии у них происходит осознанно, поэтому в университетах США можно встретить студентов разных возрастных групп [1, с. 129].

Е. А. Климов создал периодизацию профессионального развития с опорой на менталитет граждан России. Если у Д. Сьюпера в основном люди выбирают профессию до 24 лет, то у Е. А. Климова – до 18 лет. Несмотря на это Е. А. Климов говорит о том, что человек может возвращаться в стадию оптации (поиска профессии) на любом жизненном этапе [1, с. 131]. Анализируя эти две периодизации, можно прийти к выводу о том, что в России, в отличие от западных стран, к выбору профессии относятся иначе, поскольку до 18 лет ученики стремятся выбрать «свое дело» и часто ошибаются, так и не разобравшись в своих желаниях. Это может привести к невротическим кризисам личности по Э. Ф. Зееру, они характеризуются тем, что человек не может решить внутренние конфликты, что может привести к профессиональному выгоранию. Существуют несколько фаз кризисных этапов по Э. Ф. Зееру [2, с. 213]. Так, на предкритической стадии проблемы могут быть неясны, индивид не будет понимать, почему его не устраивает положение, в котором он оказался, могут проявляться жалобы на оплату труда, рабочий график, коллег и т. д. Студенты, проходящие через эту фазу, могут жаловаться на учебный процесс.

Затем идет критическая фаза. На этом этапе работник (студент) признает существование проблемы. Психическая напряженность усиливается, как и внутриличностные конфликты, это приводит человека к эмоциональному истощению. На данном этапе могут происходить нервные срывы.

Следующая фаза – посткритическая. На этом этапе перед человеком возникает сложный выбор: перейти снова на этап «оптации» (поиска профессии) или остаться на занимаемой им позиции. Если происходит выбор в пользу первого варианта, то человек с большей вероятностью избежит деструкций, если же выбор происходит в пользу второго варианта, то это приведет к тяжелым последствиям для личности. Поэтому следует максимально ответственно принимать решение выбора профессии.

Профессиональная идентичность наилучшим образом отражает кризисы личности. Л. Б. Шнейдер выделила виды профессиональной иден-

тичности, такие как: преждевременная идентичность, диффузная идентичность, мораторий, позитивная идентичность, псевдопозитивная идентичность [3, с. 65–68].

Преждевременная идентичность возникает, когда личность неосознанно выбирает профессию. Такие люди, как правило, не сами выбирают профессию, она бывает навязана или порекомендована кем-то.

Диффузная идентичность – личности относящиеся к данной категории не имеют четких представлений о том, чего они хотят. У них нет целей, а если и есть, то неконкретны.

Мораторий – люди, относящиеся к данной категории, находятся на стадии «оптации». Они ищут себя, имеют множество интересов, хотят слишком много и «разрываются» в попытке определиться.

Достигнутая позитивная идентичность характеризуется тем, что человек знает, чего хочет. Он доволен своим положением и получает удовольствие от деятельности, которой занимается.

Псевдопозитивная идентичность – статус идентичности при котором человек стремится реализовать себя в какой-либо деятельности не из-за самой профессии, а из-за статуса, который он может получить.

Со временем статус профессиональной идентичности может измениться или остаться прежним. Например, человек с идентичностью «мораторий» смог найти максимально привлекательную для себя деятельность и смог перейти к позитивной достигнутой идентичности, или человек с преждевременной идентичностью продолжил заниматься навязанным со стороны делом, так и не решившись заняться чем-либо другим.

Изучая группы к ним относятся: преждевременная идентичность, диффузная идентичность и мораторий. Это не значит, что другие группы не подвергаются стрессу от учебной деятельности, но в этих категориях учащихся происходят внутриличностные конфликты на фоне выбора профессии.

Так, люди с преждевременной идентичности характеризуются низким самоконтролем, у них плохо развита способность принимать решения и нести ответственность за свои поступки, они привыкли перекидывать ответственность на других. У людей с диффузной идентичностью конфликты возникают из-за жизненной неопределенности, они не могут распознавать свои желания из-за чего испытывают стресс. У людей с идентичностью мораторий возникают конфликты из-за огромного количества желаний, интересов.

Мы провели исследование с целью выявления статуса профессиональной идентичности среди студентов-психологов разных курсов Дагестанского государственного университета. Общий объем выборки – 104 студента с 1-го по 4-й курс, в возрасте от 17 до 26 лет.

Для определения профидентичности использовали тест «Методика изучения профессиональной идентичности» Л. Б. Шнейдер. Тестирование происходило в онлайн-формате. Результаты были разделены по курсам.

1-й курс (32 чел.) имел следующее процентное соотношение среди статусов идентичности:

22 % – преждевременная идентичность; 28 % – диффузная идентичность; 25 % – мораторий; 16 % – позитивная идентичность; 9 % – псевдопозитивная идентичность.

Среди 2-го курса (28 чел.) было получено:

14 % – преждевременная идентичность; 32 % – диффузная идентичность; 29 % мораторий; 14 % – позитивная идентичность; 11 % – псевдопозитивная идентичность.

Среди студентов 3-го курса (20 чел.):

10 % – преждевременная идентичность; 15 % – диффузная идентичность; 35 % – мораторий; 20 % – позитивная идентичность; 20 % – псевдопозитивная идентичность.

Среди студентов 4-го курса (24 чел.):

8 % – преждевременная идентичность; 13 % – диффузная идентичность; 29 % -мораторий; 29 % – позитивная идентичность; 21 % – псевдопозитивная идентичность.

Таким образом, мы подошли к тому, что лишь на первом курсе, среди опрошенных, лишь 16 % имеют необходимую для их личностного роста профессиональную идентичность, следовательно, лишь 16 % делают осознанный выбор профессии.

К концу 4-го курса мы имеем 29 % студентов с позитивной профессиональной идентичностью.

Следует обратить внимание, что представители других идентичностей могут стать психологами и в дальнейшем оказывать влияние на общий уровень развития практической психологии в России, снижая его.

Отдельному вниманию следует уделить статусу «псевдопозитивная идентичность». Психологи с данным видом идентичности будут уверены в своем профессионализме, при встрече могут хвалиться своими достижениями в работе, однако при более детальном рассмотрении становится понятно, что это далеко не так. Негативен тот факт, что 21 % из опрошенных имеют данный тип идентичности.

Люди с профидентичностью «мораторий» могут в последующем перейти в достигнутую позитивную идентичность, а могут так и не найти своего «призвания». Психологам с данным типом идентичности лучше не торопиться с принятием дальнейших решений, поскольку это скажется неблагоприятно не только на них, но и на окружающих.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что в Западной Европе и США к выбору профессии относятся осторожней, это сказывается на дальнейшем развитии профессиональной идентичности студентов. В России большинство школьников сразу после сдачи ЕГЭ поступают в университет. Если говорить о профессии психолога, то мы имеем лишь 16 % студентов, осознанно выбравших данное направление, остальные студенты имеют типы идентичности с негативным влиянием.

Литература

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов. М. : ПЕР СЭ. 2001. 511 с. (Современное образование).
2. Толочек В. А. Психология труда. СПб. : Питер, 2016–2018. 480 с.
3. Шнейдер Л. Б. Личностная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. 128 с.

ВНУШЕНИЕ И ПРОБЛЕМА ВОВЛЕЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ ГРУППЫ

Е. Ю. Панчук

*Доцент кафедры экономики, маркетинга и психологии управления
Ангарского государственного технического университета,
кандидат психологических наук, Иркутская область, г. Ангарск*

В. В. Логинова

*Студент Ангарского государственного технического университета,
кандидат психологических наук, Иркутская область, г. Ангарск*

Внушение является неотъемлемой частью взаимоотношений, и ему в разной степени подвержены все люди. Внушение применяется в разных областях человеческой деятельности: спорте, психологии, медицине, религии, педагогике, музыке и т. д. Каждый человек подвергается внушению в процессе социального взаимодействия, при потреблении контента сети Интернет, телевидения. Особенно актуальной на сегодняшний день является проблема использования внушения при вовлечении подростков и молодежи в деструктивные группы и экстремистские организации.

В клиническом направлении внушение и внушаемость изучали В. М. Бехтерев, И. П. Павлов, В. Е. Рожнов и др., в социально-психологическом – С. К. Нартова-Бочавер, Б. Д. Парыгин и др.

В данном исследовании понятие «суггестия» (внушение) рассматривается как процесс психологического влияния на сознание человека с це-

лью внушения ему желательных установок, которые не осознаются и противоречат его воле [1]. Слово и речь – основные средства внушения суггестора (индивида, производящего внушение). Суггесторами может быть и группа, не только отдельный индивид. Неречевые факторы, такие как жесты, мимика, действия, обычно оказывают дополнительное влияние [2].

В зависимости от источника внушающего воздействия внушение подразделяется на внушающее действие, производимое другим человеком (чужое суггетивное внушение) и собственное суггетивное внушение (самовнушение, аутосуггестия). Благодаря внушению можно воздействовать на человека, побудить к действию, изменить нежелательное поведение человека или его мышление, склонить индивида к своему мнению. Таким образом, в психику человека можно внедрить чуждые ему мысли, идеи, убеждения, эмоции, чувства, которые будут восприниматься без критической оценки с его стороны и без подтверждения логического анализа.

Внушаемость понимается нами как свойство личности, способствующее повышенной подверженности внушению. Рассмотрим факторы, влияющие на внушаемость. Во-первых, это возраст человека: дети и подростки проще поддаются внушению т. к. они менее уверены в себе. Что касается пола, то считается, что женщины более восприимчивы к внушению из-за большей эмоциональности [3]. Также в целом люди эмоциональные более восприимчивы к внушению. Интеллект, знания влияют на уровень внушаемости: люди с высоким уровнем интеллекта с меньшей вероятностью поддаются суггестии т. к. у них больше осведомленности о различных явлениях и предметах.

Неуверенность в себе, низкая самооценка, привычка с детства беспрекословно подчиняться родителям, учителям, начальству или другому авторитетному человеку способствует тому, что человек не имеет собственного мнения и не ценит его. Из-за робости он склонен доверять больше другим людям, которые воспринимаются им как более авторитетные. Такие личностные особенности являются почвой для конформизма – склонности приспособливаться и подчиняться мнению большинства, тенденции людей менять свое поведение в соответствии с поведением других людей.

Касательно социально-психологических факторов, установлено, что численность группы, в которой находится человек, влияет на внушаемость: чем больше группа с одинаковыми взглядами, тем труднее ей противостоять [4]. Исследования Л. М. Прокументова, Л. Н. Костина, С. А. Куемжиева, и др. свидетельствуют о повышенной внушаемости у лиц, совершивших преступления в составе группы.

Антрополог Б. Ф. Поршнев в своей книге «О начале человеческой истории» изложил теорию о том, что суггестия оказывает большее влияние на группу людей, чем на одиночек. Также суггестия властна, если она исходит от человека, который олицетворяет группу или общество, а также от словесных действий группы людей (хор, возгласы). Так, например, вожак стаи являлся суггестором [5]. Б. Ф. Поршнев один из первых попытался обосновать суггестивное мышление, характеризующее древние коллективы и общности, где отдельное «Я» еще не было сформировано у индивидов, как в современном обществе с точки зрения философского осмысления внушения и его роли в познании.

Казимеж Обуховский считал, что человеку можно внушить мотив, а точнее действия или поступки, которые помогают снять возникшее напряжение в общении между людьми. Только зная мотив, можно оценить действия людей и принять подходящее решение. Таким образом, психотерапевт лишь облегчает принятие решения, предлагает иной мотив, помогающий пациенту самостоятельно найти правильное решение, но не задает и определяет пациенту мотив самостоятельно. Пациент принимает доводы психотерапевта либо в силу своего успокоения и изменения своего состояния, либо считает их достаточно убедительными [6]. Таким образом, внедрить в сознание человека какое-то суждение возможно только в том случае, когда личность эмоционально открыта или на бессознательном уровне она уже приняла некое убеждение. Если личные убеждения противоречат моральным принципам, то воздействовать на человека невозможно.

Внушение выступает в качестве главного инструмента вовлечения молодежи в деструктивные и асоциальные группы. Под деструктивными группами понимаются несанкционированные властью, автономно возникшие, преступные и агрессивные движения или объединения людей, объединенные общими интересами, убеждениями, идеалами, идеями, направленные на разрушение принятых норм, правил и материальных вещей, а также причинение материального, психологического или физического вреда участникам общества или себе [7]. К деструктивным направлениям относят: деструктивные интернет-сообщества, криминальные группировки, территориальные/уличные (группировки банды), группы наркоманов, религиозные секты, экстремистские группировки.

В подростковом и юношеском возрасте средством формирования нормативного поведения личности выступает социализация. Дезадаптация личности вызвана рядом социально-психологических факторов: взаимоотношения со сверстниками, неблагоприятная среда в семье, недостатки в учебно-воспитательной программе школы, отсутствие жизненных ориентиров и ценностей, трудности в самопонимании собственной личности, склонность к депрессивным состояниям и другие личностные

особенности подростка. В результате возникает серьезный риск вовлечения в деструктивные группы.

Таким образом, нами рассмотрены индивидуально-психологические (мотивационно-целевые, эмоциональные и гендерные) особенности, а также средовые особенности жизнедеятельности индивида, оказывающие влияние на степень его внушаемости и возможности вовлечения в деструктивные группы.

Литература

1. Ведмеш Н. А. Суггестия. URL: <https://psihomed.com/suggestiya/> (дата обращения: 11.02.2022).
2. Смирнова Е. М., Шульга А. С., Куташова Л. А. Суггестивная психотерапия в лечении неврозов. URL: <http://cscb.su/n/020801/020801023.htm> (дата обращения: 15.03.2022).
3. Голубева М. В. Внушаемость – это что такое: причины, факторы, примеры. URL: <https://psychologist.tips/4338-vnushaemost-eto-chto-takoe-prichiny-factory-primery.html> (дата обращения: 15.02.2022).
4. Шундикова Е. Внушаемость. Факторы, влияющие на внушаемость. URL: <http://gmlogce.by/recommendations/vnushaemost-factory-vliyayushchie-na-vnushaemost> (дата обращения: 09.03.2022).
5. Грицанов А. А. Концепция суггестии Б. Ф. Поршнева. URL: https://studopedia.ru/11_139683_kontseptsiya-suggestii-bf-porshneva.html (дата обращения: 15.03.2022).
6. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. URL: https://bookap.info/otshosheniy/ilin_psihologiya_obshcheniya_i_mezhlichnostnyh_otnosheniy/gl30.shtml (дата обращения: 19.02.2022).
7. Ковальчук А. А. Неформальные объединения молодежи деструктивной направленности. URL: <http://zschi.brest-region.edu.by/ru/main.aspx?guid=23111> (дата обращения: 25.02.2022).

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Н. А. Пинчук

*Студент Гомельского государственного университета имени
Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь*

Учебная деятельность как источник стресса для студентов является актуальной проблемой. Студенческая жизнь всегда полна забот, напряжения и тревог, которые мешают успеваемости и в конечном счете приводят к застою личностного роста и психосоматическим заболеваниям.

Несмотря на свою актуальность эта проблема требует большего внимания, поскольку у нее довольно много решений. В настоящее время феномен стрессоустойчивости студентов в учебной деятельности, а также компоненты, негативно влияющие на качество жизни студента, недостаточно изучены.

Целью исследования является выявление психологических особенностей учебного стресса у студентов.

Проблеме стресса посвящено большое количество работ отечественных исследователей, таких как: Ф. Б. Березин, Ю. Л. Ханин, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, Ф. Е. Василюк, Л. А. Китаев-Смык, Н. И. Наенко, Л. П. Гримак, В. А. Бодров, Д. М. Аболин, В. А. Хансен, В. Д. Небылицын, С. С. Чшмаритян, Д. Н. Исаев и др., а также зарубежные авторы Г. Селье, В. Э. Мильман, Р. Лазарус, Д. Гринберг и др.

В ходе своих исследований Г. Селье первым расшифровал стресс как процесс адаптации, не зависящий от природы раздражения или стресса. Эффекты могут быть самыми разными, но независимо от их характеристик они приводят к цепочке аналогичных изменений, обеспечивающих адаптацию [4, с. 7].

Р. Лазарус рассматривал стресс с точки зрения психологического, физиологического и поведенческого уровней. По мнению ученого, стресс с физиологической стороны – это реакция, сопровождающаяся выраженными физиологическими сдвигами, на воздействие различных внешних и внутренних раздражителей физико-химической природы. В то же время величина физиологического стресса зависит от интенсивности действующего агента. Отличительные особенности психологического стресса заключаются в том, что он вызывается психическими стимулами, которые оцениваются как угрожающие [3, с. 191].

Обобщая различные взгляды на природу стресса в современной научной литературе, можно сказать, что термин «стресс» используется как минимум в трех значениях. Во-первых, понятие стресса можно определить как любые внешние раздражители или события, которые вызывают у человека напряжение или возбуждение. В настоящее время термины «стрессор» и «стрессовый фактор» чаще используются в этом значении. Во-вторых, стресс может относиться к субъективной реакции, и в этом смысле он отражает внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения. В-третьих, стресс может быть физической реакцией организма на требование или вредное воздействие [2, с. 182].

Учебно-профессиональная деятельность как ведущая в студенческом возрасте характеризуется высоким уровнем стрессовых нагрузок. В силу различных факторов отдельные элементы или сама учебная ситуация в целом становятся значимыми для учащихся, что может быть общей предпосылкой для стресса. В первый год обучения кардинальные изменения в жизни студента могут стать серьезной причиной стресса. Данный этап вузовского периода отличается большими трудностями, так как студент входит в новый тип взаимоотношений, приобретает новый статус и ему необходимо адаптироваться к новой среде, новым порядкам и незнакомым людям.

С целью более детального изучения особенностей психологического стресса в учебной деятельности студентов мы провели исследование среди студентов факультета иностранных языков (10 студентов), юридического факультета (10 студентов) и факультета психологии и педагогики (20 студентов) Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины. Возраст участников – 18–21 год, пол – женский и мужской.

Для исследования мы использовали два метода:

1) тест «Учебный стресс» Ю. В. Щербатых, позволяющий определить основные причины учебного стресса; выявить, в чем проявляется стресс; определить основные методы снятия стресса учащимися;

2) тест «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона, который позволяет человеку оценить уровень своей стрессоустойчивости.

По результатам теста «Учебный стресс» Ю. В. Щербатых было выявлено, что основными причинами стресса у студентов-непсихологов являются большая учебная нагрузка и страх перед будущим. Меньше всего студентов-непсихологов волнует проблема совместного проживания с другими студентами и конфликт в группе. Среди студентов-психологов было выявлено, что основными причинами стресса у студентов являются высокая учебная нагрузка и нежелание учиться или разочарование в профессии, меньше всего студентов волнует проблема совместного проживания с другими студентами и конфликты в группе (табл. 1).

Таблица 1

Причины стресса

Причины	Студенты-непсихологи	Студенты-психологи
Большая учебная нагрузка	5,8	8
Страх перед будущим	4,6	7
Нежелание учиться или разочарование в профессии	4,6	6
Непонятные, скучные учебники	4,5	6
Неумение правильно распорядиться ограниченными финансами	4,3	5,4
Строгие преподаватели	4,2	5
Проблемы в личной жизни	4,1	4,8
Нерегулярное питание	4,1	4,5
Неумение правильно организовать свой режим дня	4,1	4,3
Стеснительность, застенчивость	3,7	3,6
Излишне серьезное отношение к учебе	3,2	3,2
Отсутствие учебников	2,5	2,3
Жизнь вдали от родителей	2,3	2,1
Конфликт в группе	1,1	1
Проблемы совместного проживания с другими студентами	1,1	1

Студентов-непсихологов, у которых уровень постоянного стресса за последние 3 мес. учебы «незначительно уменьшился» на 8,69 % меньше, чем студентов-психологов; студентов-непсихологов, у которых уровень постоянного стресса за последние 3 мес. учебы «не изменился» на 8,75 % меньше, чем студентов-психологов. По остальным показателям разница незначительная (табл. 2).

Таблица 2

Изменение уровня постоянного стресса за последние 3 мес. учебы, %

Изменения	Студенты-непсихологи	Студенты-психологи
Значительно уменьшился	11,1	11,9
Незначительно уменьшился	5,6	14,29
Не изменился	27,8	19,05
Незначительно возрос	22,2	23,81
Значительно увеличился	33,3	30,95

Стресс проявляется у студентов-непсихологов, в основном на психологическом уровне, что сказывается на снижении успеваемости, плохом сне, нехватке времени. Биологические признаки стресса присутствуют в небольших количествах у большинства студентов-непсихологов. Можно сделать вывод о хорошем показателе здоровья студентов в группе. У студентов-психологов стресс проявляется также на психологическом уровне. Биологические признаки стресса у большинства студентов-психологов присутствуют в небольших количествах (табл. 3).

Таблица 3

Проявления стресса, %

Проявления	Студенты-непсихологи	Студенты-психологи
Большая учебная нагрузка	5,8	7
Спешка, ощущение постоянной нехватки времени	5,7	6,7
Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания	5,7	6
Низкая работоспособность, повышенная утомляемость	5,7	5,5
Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами	5	5,4
Плохое настроение, депрессия	5	5
Плохой сон	5	4,5
Головные боли	4,4	4,4
Невозможность избавиться от посторонних мыслей	3,9	3,5
Раздражительность, обидчивость	3,3	3
Потеря уверенности, снижение самооценки	3,3	2,7
Страх, тревога	2,2	2,5

Нарушение социальных контактов, проблемы в общении	2,2	2
Учащенное сердцебиение, боли в сердце	2,2	1
Проблемы с желудочно-кишечным трактом	2,2	1
Затрудненное дыхание	1,6	1
Напряжение или дрожание в мышцах	1,6	7

Основным способом снять стресс среди студентов-непсихологов, является общение с друзьями или близким человеком. Хорошей новостью является то, что алкоголь и наркотики не используются в качестве метода снятия стресса среди студентов-непсихологов. Основной способ снять стресс у студентов-психологов – это отдохнуть от работы или учебы. Наркотики не используются в качестве метода снятия стресса среди студентов-психологов (табл. 4).

Таблица 4

Приемы снятия стресса

Приемы	Студенты-непсихологи	Студенты-психологи
Общение с друзьями или любимым человеком	100	100
Перерыв в работе или учебе	80	87
Сон	80	80
Прогулки на свежем воздухе	67	75
Вкусная еда	61	66
Физическая активность	44	40
Поддержка или совет родителей	39	36
Телевизор	28	27
Секс	22	22
Сигареты	17	16
Хобби	17	10
Алкоголь	0	3
Наркотики	0	0

Из биологических признаков стресса у большинства студентов-психологов можно выделить учащенное сердцебиение и скованность, мышечную дрожь, а остальные признаки присутствуют у меньшей части студентов. В то время как из биологических признаков стресса большинство студентов-психологов могут выделить учащенное сердцебиение и головные боли или другие боли. Остальные признаки присутствуют у меньшей части студентов-психологов (табл. 5).

Таблица 5

Признаки проявления стресса, %

Приемы	Студенты-непсихологи	Студенты-психологи
Затрудненное дыхание	6 %	30 %
Учащенное сердцебиение	89 %	86 %
Скованность, дрожание мышц	67 %	79 %
Сухость во рту	33 %	50 %
Головные или иные боли	22 %	43 %

Различия между студентами психологами и не-психологами были проверены с помощью Q-критерия Розенбаума. Статистический анализ показал, что у студентов не-психологов и студентов-психологов преобладает средний уровень стресса на уровне значимости ($p > 0,1$).

Таблица 6

Самооценка стрессоустойчивости, %

Показатель	Студенты-непсихологи	Студенты-психологи
Хорошо	40	12
Удовлетворительно	55	64
Плохо	5	24

Безусловно, стресс является неотъемлемой частью повседневной жизни каждого студента. Реакция на стресс, а также начало рабочего дня, диета, физическая активность, качество отдыха и сна, отношения с окружающими являются неотъемлемыми частями образа жизни. От самого студента зависит, каким будет его образ жизни – здоровым, активным или нездоровым, пассивным, и, следовательно, как часто и долго он будет находиться в стрессовом состоянии.

Литература

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : Персэ, 2006. 528 с.
2. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / под ред. Л. Леви. М. : Медицина, 1970. С. 178–209.
3. Селье Г. Г. Стресс без дистресса. М. : Прогресс, 2001. 274 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕСТРУКЦИЙ И КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛУБА

Н. Б. Попова

Педагог-психолог, преподаватель ГБПОУ ИО «Ангарский промышленно-экономический техникум», Иркутская область, г. Ангарск

Опыт работы со студентами (возраст 15–20 лет) показал, что в последнее время у них очень часто возникают вопросы, связанные с развитием личностной психологической культуры. По инициативе студентов в нашем образовательном учреждении был создан психологический клуб «Движение вверх», который начал свою работу с 2019 г.

Руководителем клуба является педагог-психолог, ведущими клуба психолог и студент. Основная цель клуба – способствовать личностному росту студента, психологической поддержки и развитию коммуникаций. Принципы клуба: добровольность, общедоступность, относительная стабильность состава участников, единство целей участников, творческая деятельность участников клуба, организация коллективной деятельности. Форма работы клуба – тренинговые занятия, психологические игры. Проводятся два раза в месяц. Длительность встречи от 1 часа 30 мин и до окончания работы группы. Для того чтобы определить эффективность работы студентов в клубе, надо исходить от их первоначального запроса. На первой встрече клуба ребята в процессе знакомства и тематических игр, осознают свою проблему (например, низкий уровень коммуникативных способностей или низкий эмоциональный интеллект и т. д.) и в течение последующих встреч в клубе работают над ней. Самое главное это создание атмосферы доверия среди участников.

Примерная тематика встреч в клубе: «Знакомство. Развитие коммуникативных навыков»; «Мои страхи и что с ними делать?»; «Профилактика стресса. Работа с негативными мыслями»; «Эффективная саморегуляция»; «Особенности самонастройки перед публичным выступлением»; «Психологические теории: психодрама Я. Морено»; «Психологические теории: гештальт – терапия».

Работа клуба показала свою актуальность и востребованность. Выполнение упражнений через взаимодействие и общение делает привлекательным клуб для студентов. Групповая поддержка внутри клуба имеет огромный позитивный эффект.

По окончании каждой встречи, подводя итоги, проводится само рефлексия, ребята проговаривают свои ощущения, эмоции и мысли. Только

временной континуум позволяет увидеть положительные изменения членов клуба. С помощью метода «наблюдение» (психолога, педагогов) можно зафиксировать поведенческие проявления участников клуба.

С какими трудностями вы можете столкнуться? Необходимо учесть, что кроме очного режима обучения, студенты могут перейти на дистанционное обучение. Организация дистанционной встречи онлайн требует дополнительного анализа, так как не все упражнения можно реализовать в такой форме. Из-за изменений в учебном расписании, время встречи в клубе может быть не всем удобно. Происходят ситуации, когда кто-то по болезни или занятиям пропускает встречу в клубе. Также надо помнить, что у клуба открытая форма работы, приходят новички, с которыми заново необходимо выстраивать групповую атмосферу доверия.

Пример из практики

Артем К., студент 2-го курса, 17 лет. Пришел с запросом о том, что наблюдаются сложности во взаимодействии с одноклассниками, так как он избегает социальных контактов. Осознает, что это мешает ему адаптироваться в коллективе. На второй встрече через метафору рассказал о своей проблеме. В дневнике самонаблюдения с каждой встречей в клубе можно проследить небольшие положительные изменения по пунктам: негативные мысли и их частота возникновения; частота социальных контактов; преобладающие эмоции; уровень психологической комфортности. Изменяется цветовая диаграмма преобладающих цветовых предпочтений (Тест Люшера). Артем целенаправленно прорабатывал свою проблему, старался не пропускать встречи в клубе, ценил общение среди участников. Нужно отметить, что его первоначальный запрос постепенно из «фигуры» ушел в «фон». У участника возник внутренний интерес продолжать заниматься саморазвитием через изучение себя.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психологический клуб это одна из эффективных групповая форма работы со студентами.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Су Тао

*Аспирант, старший преподаватель Белорусского государственного
университета, г. Минск, Республика Беларусь*

В последние годы согласно новой китайской инициативе «Один пояс и один путь» был предпринят целый ряд шагов, направленных на продвижении новой модели международного сотрудничества и развития с помощью укрепления действующих двусторонних культурных обменов и связей во всех областях между разными цивилизациями, в том числе и в сфере образования.

В этой связи белорусская система высшего образования вызывает определенный интерес у китайской стороны. Число китайских студентов, приезжающих учиться в Беларусь, растет из года в год. В настоящее время почти 5 тыс. китайских студентов обучаются в Беларуси. Вместе с тем большинство китайских студентов, приезжая в Беларусь, сталкиваются с целым рядом адаптационных проблем, которые могут сказаться как на их физическом, так и психическом здоровье.

Когда индивидум находится в чужой культуре, новая среда вызывает стресс, который может привести к физической дисфункции человека, что можно признать нормальной реакцией. Психологическое состояние человека влияет на физическое состояние, которое усиливает у человека такие нежелательные эмоциональные состояния как тревога, депрессия и беспокойство. Культурные потрясения также влияют на физическое состояние человека, например, могут появиться различные физические симптомы, такие как болезненные ощущения и телесный дискомфорт, а также снижение функции иммунной системы организма. Также могут возникать некоторые физические и психологические заболевания [1, с. 325]. Ч. Цзябао [2, с. 1520], используя метод анкетирования для изучения социально-культурной адаптации и психического здоровья 94 иностранных студентов в Университете Цзянсу в Китае, обнаружил, что социальная и культурная адаптация иностранных студентов имеет значительную корреляцию с психическим здоровьем, например, социальная и культурная адаптация объясняет 49,1 % дисперсии в общем объеме психического здоровья.

Психическое здоровье – это состояние успешного выполнения психической функции, приводящее к продуктивной деятельности, полноцен-

ным отношениям с другими людьми, способности адаптироваться к изменениям и справляться с невзгодами. Психическое здоровье необходимо для личного благополучия, семейных и межличностных отношений, а также для вклада в общество или общество [3, с. 99].

Психическое здоровье включает в себя психологическое и социальное благополучие. Его уровень определяет то, как человек думает, что чувствует и как действует. Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, именно высокий уровень состояние благополучия позволяет человеку в полной мере реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными ситуациями, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества [4, с. 12].

В настоящем исследовании изучались гендерные особенности психического здоровья 198 китайских студентов (107 мужчин и 91 женщина), обучающихся в Беларуси.

В исследовании использовалась китайский вариант «Шкала самооценки симптомов» (Symptom Checklist-54) [5, с. 352–353] которая состоит из 54 утверждения, оценивающих 10 измерений (соматизация, обсессивность-компульсивные расстройства, межличностная сензитивность, депрессия, тревожность, враждебность, фобическая тревожность, паранойяльные симптомы, психотизм, дополнительные вопросы.) по пятибалльной шкале Ликерта (0–4). Высокие показатели по шкалам свидетельствуют о наличии нарушений психического здоровья.

Для определения гендерных различий использовался Т-тест Стьюдента и χ^2 -тест. Обработка осуществлялась с помощью программного обеспечения SPSS 26.0.

В результате исследования были выявлены интересные результаты о гендерных различиях показателей психическим здоровьем у китайских студентов, обучающихся в белорусских высших учебных заведениях.

Было установлено, что китайские студентки имеют достоверно более высокие показатели обсессивно-компульсивного расстройства, чем студенты. Это может свидетельствовать о том, что китайские студентки по сравнению со студентами более склонны к устойчивой модели поведения со стремлением к порядку, перфекционизму и контролю над собой, другими людьми и ситуациями (табл. 1).

Кроме того, при анализе отклонений от нормы обращает на себя факт того, что количество студентов по показателям паранойяльных симптомов и психотизма превалирует над количеством студенток (табл. 2). Это свидетельствует о том, что среди студентов по сравнению со студентками больший процент личностей предрасположенных к первазивной модели

необоснованного недоверия и подозрительности к другим людям, склонных к установлению сверхценных идей, к эгоцентризму, к негативной оценке факторов стресса и фрустрации, а также характеризующихся конфликтностью, сильным внутренним напряжением, неадекватностью эмоциональных реакций.

Таблица 1

Гендерные различия в показателях психического здоровья китайских студентов

Факторы	Мужчины		Женщины		Т	Р
	М	СД	М	СД		
Соматизация	0,51	0,61	0,58	0,56	-0,89	0,34
Обсессивность – компульсивные расстройства	0,88	0,71	1,08	0,69	-1,94	0,06
Межличностная сензитивность	0,69	0,74	0,71	0,67	-0,26	0,79
Депрессия	0,48	0,68	0,54	0,63	-0,63	0,53
Тревожность	0,55	0,74	0,58	0,64	-0,35	0,73
Враждебность	0,55	0,69	0,50	0,64	0,49	0,63
Фобическая тревожность	0,34	0,55	0,40	0,55	-0,74	0,46
Паранойяльные симптомы	0,55	0,64	0,45	0,56	1,12	0,27
Психотизм	0,41	0,59	0,36	0,55	0,61	0,54
Дополнительные вопросы	0,67	0,68	0,60	0,64	0,74	0,46
Всего баллов (психическое здоровье)	0,56	0,50	0,59	0,50	0,39	0,70

Таблица 2

Гендерные различия в отклонениях от нормы показателей психического здоровья китайских студентов

Факторы	Мужчины		Женщины		χ^2	Р
	Кол-во выше нормы	%	Кол-во выше нормы	%		
Соматизация	13	12,15	11	12,10	0,01	0,99
Обсессивность – компульсивные расстройства	38	35,51	41	45,05	1,87	0,17
Межличностная сензитивность	25	23,36	17	18,68	0,65	0,42
Депрессия	14	13,08	13	14,29	0,06	0,81
Тревожность	23	21,50	20	21,98	0,01	0,94
Враждебность	19	17,76	12	13,19	0,78	0,38
Фобическая тревожность	12	11,22	12	13,19	0,18	0,67
Паранойяльные симптомы	22	20,56	10	10,99	3,33	0,07
Психотизм	13	12,15	5	5,49	2,64	0,10
Дополнительные вопросы	26	24,30	15	16,48	1,83	0,18

Полученные данные отчасти можно объяснить тем, что Беларусь является типичной восточноевропейской страной, которая сильно отличается от Китая по условиям жизни, культурной среде, образу образования, культуре питания и т. д. Иными словами между культурами и образом жизни Китая и Беларуси существует значительная социокультурная дистанция. В частности, Дж. Берри с коллегами [6, с. 494] отмечали, что чем ближе две культуры, тем меньше поведенческих изменений и давления на культурную адаптацию, и наоборот. Кроме того, У. Чжиган изучила 68 иностранных студентов в Китае и обнаружил такие психологические проблемы, как тяжесть обсессивно-компульсивного расстройства, межличностная чувствительность и усиление тревожных расстройств [7, с. 252]. Ч. Ваньшэн [8, с. 70] провел исследование психического здоровья 177 иностранных студентов Университета Дали и выявил их основные симптомы: обсессивно-компульсивное расстройство, параноидальные симптомы, межличностную чувствительность и депрессию. Д. Си [9, с. 14] изучил показатели кросс-культурной адаптации и психического здоровья 84 китайских студентов в Германии и пришел к выводу, что иностранные студенты имеют проблемы кросс-культурной адаптации, а также психологические проблемы, такие как напряженность и трудности со сном.

Вышеуказанные исследования в значительной степени согласуются с нашими выводами. Эти результаты позволяют сделать обоснованный вывод о том, что в какой бы стране ни обучались иностранные студенты, и какие культурные и языковые различия существуют между странами, у них будут психологические проблемы, связанные с межкультурным стрессом адаптации.

Литература

1. Immigrant youth, Acculturation, identity and adaptation / J. Berry, J. Phinney, D. Sam, P. Vedder // *Applied Psychology*. 2006. Vol. 55, N 3. P. 303–332.
2. 钟家宝,高静,谢钢. 留学生文化适应与心理健康相关性分析 / 家宝 钟,静 高,钢 谢 // *中国学校卫生* = Чжун Цзябао, Гао Цзин, Се Ган. Анализ корреляции между культурной адаптацией и психическим здоровьем иностранных студентов // *Китайская школьная гигиена*. 2013. № 12. С. 1519–1521.
3. Gamm L, Stone S, Pittman S. Mental health and mental disorders – A rural challenge: A literature review // *Rural healthy people*. 2010. Vol. 2. P. 97–113.
4. Дружилов, С. Психическое здоровье и экология личности // *Успехи современного естествознания*. 2012. № 12. С. 12–16.
5. 王姿欢,俞文兰等. 症状自评量表简化版 (SCL-54) 在女生医疗卫生人员心理测评中的信度效度评价 / 姿欢 王, 文兰 俞 // *中国工业医学杂志* = Ван Цзихуан, Юй Вэнълан и т. д. Упрощенная версия шкалы самооценки симптомов (SCL-54) оценивает достоверность в психологической оценке медицинского персонала девочек // *Китайский журнал промышленной медицины*. 2018. Т. 32, № 5. С. 351–355.

6. Comparative Studies of Acculturative Stress / J. Berry, U. Kim, T. Minde, D. Mok // . International Migration Review. 1987. Vol. 21. P. 491–511.

7. 伍志刚, 向学勇, 谢芸. 来华留学生和中国学生心理健康状况及应对方式比较. / 志刚 伍, 学勇 向, 芸 谢 // 中国临床心理学杂志 = У Чжиган, Сян Сюэюн, Се Юнь. Сравнение состояния психического здоровья и методов преодоления трудностей иностранных студентов и китайских студентов в Китае // Китайский журнал клинической психологии. 2010. Т. 18, № 02. С. 252–253.

8. 周琬馨, 胡椿, 罗雁龙. 留学生心理健康状况调查与研究—以大理学院为例. 大理学院学报 / 琬馨 周, 椿 胡, 雁 罗 = Чжоу Ваньшэн, Ху Чунь, Ло Яньлун. Расследование и исследование состояния психического здоровья иностранных студентов – на примере колледжа Дали // Журнал Университета Дали. 2013. № 6. С. 70–77.

9. Xi J. H, Song R., Rao X. F. Chinese Undergraduate Students' Intercultural Adaptation in German Higher Education—A Report from a Double First-Class University in Shanghai // Open Access Library Journal. 2020. Vol. 7. P. 14.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩЕЙ СФЕРЫ

Е. А. Сукнева

*Старший преподаватель кафедры педагогической и возрастной психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Одним из важнейших качеств специалистов помогающих профессий, обеспечивающих успешность профессионального взаимодействия, является лидерская компетентность, что продиктовано современными образовательными стандартами высшего образования. Согласно новейшим стандартам, результатом образования должна быть сформирована позиция студента, как активного члена общества, стремящегося к саморазвитию, готового к творческой деятельности, обладающего навыками сотрудничества, целеполагания. Наиболее эффективно сформировать лидерские компетенции представляется в студенческой среде [5]. Поскольку при вступлении в студенческую жизнь каждый человек хочет найти свое место в социальной жизни, наиболее подходящее для него [1]. Еще одной причиной актуальности данной проблемы является то, что в современных условиях нестабильности исследователи чаще всего обращаются к анализу лидерства личности в политической и экономической сферах, но реже в системах образования, медицины и социальной помощи [2]. В связи с этим весьма актуальным представляется исследование лидерской компетентности студентов помогающей сферы.

В нашем исследовании, опираясь на работы И. А. Зимней, мы понимаем под лидерской компетентностью будущего представителя помогающей профессии, способность эффективно использовать ресурсы своей личности (мотивы, знания, умения, личностные качества, социальный опыт) для стимулирования, объединения и организации усилий с целью решения общих задач в коллективе или с клиентом (пациентом) в своей сфере деятельности [4].

Для исследования лидерской компетентности студентов помогающей сферы, в качестве психодиагностического инструментария были применены следующие методики: тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий) и тест «Самооценка лидерства». В исследовании приняли участие 80 студентов по направлениям «Психология» и «Социальная работа в системе социальных служб». Перейдем к обсуждению результатов.

Применение *U*-критерия Манна – Уитни показало, что статистически значимые различия ($U = 99,5$ $p \leq 0,05$) получены при оценке двух групп по методике «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий). По методике «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова и Е. Крушельницкого у студентов-психологов чаще, чем у студентов специальности социальная работа, встречается средний уровень. Это свидетельствует о том, что студенты-психологи в большей степени, готовы развивать свой лидерский потенциал. Однако лидерские качества проявляют тогда, когда полностью уверены, что владеют ситуацией лучше всех, что группа хорошо знакома и примет их позицию и в группе отсутствует конкуренция за роль лидера. Они хорошие и добросовестные исполнители, способные воплотить в жизнь идеи формального лидера. Возможно, за время обучения они приобрели навыки принятия решений в быстрые сроки, принятия ответственности, умение работать в команде и организовывать совместную продуктивную деятельность [3].

В то время как сильно выраженные лидерские качества чаще встречаются у студентов направления «социальная работа». Склонность к диктату выражена больше у студентов этого же направления. Студентам с высоким уровнем развития лидерских качеств присущи такие характеристики, как способность управлять не только собой, но и группой, могут ставить четкие цели и задачи, и, следовательно, выполнять их, склонны к инновациям, способны обучать и развивать других, ориентированы на личный и групповой рост. На наш взгляд, такой небольшой процент испытуемых имеют хорошо развитые лидерские качества, поскольку в современной системе высшего образования нет целенаправленных программ развития лидерской компетентности. В этом может помочь

внеучебная деятельность, однако не все студенты стремятся в ней участвовать, ссылаясь на высокую учебную занятость. Студенты направления «Социальная работа в системе социальных служб» (15 %) имеют склонность к диктату. Молодых людей этой группы отличает настойчивость, иногда даже агрессивность в отстаивании своей позиции. Они склонны вести себя по отношению к другим властно и нетерпимо, могут проявлять хладнокровность и расчетливость, если дело касается власти. Можно предположить, что в данном случае подтверждается гипотеза о том, что мотивацией приобретения помогающей профессии является стремление к власти и значимому положению в обществе [4]. Однако анализ результатов экспресс-теста «Самооценка лидерства» показал, что у студентов-психологов, наоборот, высокий уровень оценки собственных лидерских способностей встречается чаще, чем у студентов направления «Социальная работа». Это говорит о том, что студенты-психологи имеют притязания на роль лидера. Они готовы развивать свои лидерские компетенции и стремятся занимать лидирующие позиции в обществе.

Все вышесказанное говорит о том, что необходимо создавать и внедрять программы развития лидерской компетентности у студентов. Таким образом, согласно содержательному анализу полученных данных мы можем заключить, что лидерство у учащихся по направлениям «Психология» и «Социальная работа» имеет свои особенности. Однако наличие различий в выраженности лидерских качеств у двух групп не характеризует их как «плохих» или «хороших» лидеров, скорее в данном исследовании мы обнаружили в группах преимущественно разные типы лидерства.

Литература

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 42 с.
2. Корникова А. И. Сущность и структура лидерских качеств студентов – будущих государственных служащих // Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований. 2012. № 1 (41). С. 207–214.
3. Монжиевская В. В. Общение в профессиональной сфере деятельности : учеб. пособие // Основы профессиональной деятельности в системе «Педколледж – педвуз». Иркутск : Изд-во ИГПУ, 2002. 226 с.
4. Чернецкая Н. И. Особенности ценностно-смысловых ориентаций личности у представителей профессий системы «человек – человек» // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2016. Т. 16. С. 57–66.
5. Шевченко Т. Н. Лидерство как условие формирования конкурентоспособного специалиста социально-культурной // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 51. С. 326–328.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ВЫЗОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

Т. Е. Титовец

*Доцент кафедры общей и дошкольной педагогики
Белорусского государственного педагогического университета имени Максима
Танка, кандидат педагогических наук, г. Минск, Республика Беларусь*

Модернизация образования требует учета большого количества вызовов, на которые оно вынуждено своевременно реагировать. Вызовы – это обстоятельства развития общества, которые воспринимаются как проблемы глобального масштаба, которые, при их осознании обществом, могут дать толчок рождению чего-то абсолютно нового. Система образования в целом является имманентной частью социальной системы и потому она также должна отвечать на вызовы, поставленные обществом, а также реагировать на специфические вызовы для образовательной сферы. Таким образом, вызовы для системы образования, это – социальная ситуация развития данной системы.

Рассмотрим основные вызовы образования на современном этапе развития общества.

По мнению С. Б. Куликова, все социокультурные вызовы современной эпохи, предопределяющие эволюцию образовательных систем, можно условно разделить на две большие группы:

- 1) факторы, влияющие на развитие культуры и общества и имеющие глобальный характер;
- 2) тренды, возникшие как результат научно-технического прогресса в недрах современной цивилизации и демонстрирующие в основном технологический характер [2].

Вызовы, относящиеся к первой группе, тесно связаны с фундаментальными подвижками в недрах цивилизации, которая по факту имеет планетарный характер. К данной группе относятся:

- 1) вызовы, связанные с изменением человеческих ценностей и представлений об идеале человека, эталонах образованности. В ответ на данные вызовы система образования должна постоянно видоизменять сложившиеся идеи и идеалы образованности, их обновлять и обогащать (возможно и ценой полного отрицания и / или замещения);
- 2) вызов урбанизации общества: становясь ключевой формой организации социокультурных ландшафтов, город интегрирует человека, культуру и общество в сложном сопряжении смыслов, прописывающих преодоление традиционных национально-культурных барьеров в откры-

той системе мира городов. содержание образования должно быть нацелено на формирование экзистенциальной компетенции обучающихся проектировать и осуществлять творческое взаимодействие с социальной средой (в частности, мегаполиса), формирование урбанистического многомерного мышления [1];

3) вызов аксиологического вакуума общества.

В качестве вызовов глобального характера для системы образования также рассматриваются проблемы, связанные с аксиологическим вакуумом общества, потерей ценностных ориентиров [3]. По мнению исследователей, ответ на данные вызовы состоит в создании ценностной образовательной среды.

Вызовы, входящие во вторую группу, находятся в тесной связи с результатами научно-технического прогресса и напрямую влияют на формирование новых способов образовательной деятельности: отставание образования от динамики развития науки, производства и общества, компьютеризация и цифровизация образовательной системы и другие.

В исследовании В. А. Сластенина главным вызовом, стоящим перед современной системой образования, является его отставание от динамики развития науки, производства и общества, порождающее кризисные явления. Образование, по мнению ученого, оказалось в двусмысленном положении: с одной стороны, оно обуславливает научно-технический прогресс, а с другой – в недрах самого образовательного процесса отчетливо обнаруживается тенденция инерции, неизменности, существующего *status quo*, внутреннего сопротивления инновациям в собственной области [4].

Модернизация образования состоит в активизации идей опережающей педагогики – процесс обучения и воспитания в школе должен соответствовать целям опережающего развития.

В многочисленных философских и психолого-педагогических исследованиях большое внимание уделяется такому вызову образованию как вызов компьютеризации и цифровизации образовательной системы.

Усиление информационно-технологического компонента образовательной среды школ требует качественно новой подготовки учителя, который должен уметь использовать дидактический потенциал информационных технологий при решении широкого спектра образовательных задач, переориентировать УМК на использование ресурсов глобальных сетей, участвовать в создании системы дистанционного обучения, встраивать информационное пространство отдельной школы (учреждения образования) в электронное пространство всей страны или содружество стран [5].

В научных исследованиях дальнего зарубежья интерпретация вызовов образованию осуществляется в основном в плоскости противоречий познавательного процесса и учебной деятельности, которые испытывают

обучающиеся при овладении новым опытом. Так, в литературных источниках выделяются три вызова образования: эпистемологический, герменевтический и реляционный.

Эпистемологический вызов состоит в том, что преподаватели и учителя в силу экспоненциально растущего объема знаний не успевают сами освоить последние достижения науки, чтобы передать их обучающимся. Речь идет как о предметных знаниях, так и психолого-педагогических. Данный вызов требует такой модернизации системы образования, при которой работает механизм эффективного менеджмента знаний, как на уровне своевременного обновления содержания, так и кадровой политики и систем поддержки профессионального саморазвития преподавателей.

Герменевтический вызов заключается в том, что в силу растущего разнообразия ученического и студенческого контингента (например, в одной группе учатся студенты разного возраста, этнического состава, когнитивных особенностей, личного опыта преподавания в школе, получившие разный уровень подготовки в школы и т. д.) инвариантное для всех содержание образования все труднее встраивается в личный жизненный опыт обучающегося и сложившиеся у него паттерны понимания действительности. Осваиваемые им модели деятельности не обретают для него личностный смысл, остаются на уровне свода предписаний. Данный вызов требует модернизации образования в сторону персонализации.

Реляционный вызов предполагает растущую неопределенность ситуаций действительности и необходимость развития у обучающегося способности принимать гибкое, нестандартное и творческое решение проблемы, зачастую путем синтеза имеющихся подходов, концептуальных идей и методических средств. Реляционный вызов требует от системы образования нахождения баланса между вариативностью (гибкостью, поощрением творческого подхода) и рациональностью (любой выбор должен быть обоснован с позиции эффективности, этических норм и научных законов).

По нашему мнению, все вышеописанные вызовы образования должны учитываться при разработке стратегий его модернизации. Такое обновление может осуществляться в русле следующих стратегий: раскрытие потенциала личности в вариативной образовательной среде, имплементация идей устойчивого развития в учебные программы, цифровизация и информатизация обучения, наращивание социокультурного потенциала образования как фактора устойчивого развития.

Литература

1. Гончарова В. А., Абрамова Г. С. Социализация в мегаполисе: вызов педагогическому образованию? // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 34–37.

2. Куликов С. Б. Новые вызовы современности и педагогическое образование. URL: https://www.researchgate.net/publication/332581454_Novye_vyzovy_sovremennosti_i_pedagogiceskoe_obrazovanie. Дата доступа: 11.03.2022

3. Ледовская Т. В., Сольнин Н. Э., Ходырев А. М. Ценностные «вызовы» современного педагогического образования: существуют ли «ответы»? // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 54–61.

4. Сластенин В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 16–17 сент. 2010 г. URL: https://www.researchgate.net/publication/332581454_Novye_vyzovy_sovremennosti_i_pedagogiceskoe_obrazovanie. Дата доступа: 9.03.2022

5. Яковлева Т. А., Дорошенко Е. Г. Магистерская подготовка педагогических кадров информатизации образования как ответ на вызовы современности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 96–100.

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ

Н. В. Чуйко

*Студент факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Существует множество определений понятия мотивации в психологии. Большинство современных психологов рассматривает мотивацию как совокупность мотивов. Также сама проблема мотивации не имеет однозначного решения.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В. Г. Асеев, К. Левин, А. Н. Леонтьев, З. Фрейд и др. [1]).

Существенно подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мотивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В. Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А. Н. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С. Л. Рубинштейн), направленность личности и динамика поведения (Л. И. Божович, В. Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П. Я. Гальперин) и т. д. [2].

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Самым высоким уровнем этой регуляции является сознательно-волевой.

Проблема изучения мотивационной сферы становится особенно актуальной в процессе обучения в вузах, поскольку одной из важнейших задач обучения является развитие личности студентов в процессе формирования будущего профессионала. Мотивация напрямую влияет на успешность обучения.

Было проведено исследование по изучению мотивации. В данном исследовании приняли участие 19 студентов 2-го курса факультета психологии. Было выбрано четыре методики. Первая из них – «Изучение мотивов учебной деятельности». При интерпретации полученных данных по данной методике, выяснилось, что ведущим мотивом большинства студентов 2 курса является мотив на получение профессии – из 8 из 10 возможных баллов, при суммарном подсчете. Вопрос № 49 (Профессия, которую я получаю, перспективная и востребованная.) получил 84,2 % положительных ответов, что является характерным показателем мотивированности студентов на получение профессии.

При суммарном подсчете результатов также высокий балл (9 из 12 возможных) набрал мотив на получение знаний. Однако здесь следует отметить, что вопрос № 26 («У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания деканата») набрал 90 % положительных ответов, напротив вопрос № 28 («Подготовка к экзаменам требует максимальных усилий») также получил большинство положительных ответов 89,5 %. Остальные ответы на вопросы имели показатели в пределах 65–78 %, что говорит о более низком показателе, чем мотив на получение профессии.

Средний балл 5,5 из 10 возможных набрал мотив на получение диплома, здесь выделяется большинство ответов (84,2 % положительных) на вопрос № 35 («Я считаю, что обучение в вузе поможет мне сделать карьеру»). Ответы на вопрос № 11 («В наше время необязательно иметь высшее образование») наглядно иллюстрируют результат показателей мотивации студентов на получение диплома: 47,4 %(нет) /52,6 %(да).

Второй методикой для изучения проблемы мотивации стало «Изучение структуры мотивации учебной деятельности».

При обработке анкет учитывались показатели ответов большинства. Таким образом, результаты показали, что студенты 2 курса склонны руководствоваться внутренними мотивами. Об этом говорят высокие показатели ответов на вопросы, относящиеся к познавательным мотивам и мотивам саморазвития. Можно предположить, что учебный процесс для

большинства студентов является важным, основная цель – получение знаний, необходимых для будущей профессии. В процессе обучения они стремятся реализовать свои возможности, преодолевая возникающие трудности.

Опрос по методике для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) был проведен следующим.

Анализируя результаты по данной методике, можно сделать вывод, что для студентов 2 курса доминирующими являются мотивы творческой самореализации (средний балл – 5), профессиональные мотивы (средний балл – 4,3) и коммуникативные мотивы (средний балл – 4).

Заключительной из методик стала «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» (разработка Домбровской И. С.).

Интерпретируя полученные результаты, доминирующими уровнем является уровень познавательной мотивации. Доминирующим типом является мотивы саморазвития или личностные мотивы учебной деятельности (4,4 средний балл). Можно сделать вывод о достаточно высокой мотивации студентов 2-го курса к учебной деятельности – большинство баллов по показателям оказались выше среднего (широкие познавательные мотивы – 3,4; мотивы сотрудничества или социальности знаний – 3,4; узко или собственно познавательные мотивы учения – 3,2).

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае – учебную деятельность. Учебная деятельность всегда полимотивирована. Мотивы учебной деятельности не существуют в изолированном виде. Чаще всего они выступают в сложном взаимопереплетении и взаимосвязи. Одни из них имеют основное значение в стимулировании учебной деятельности, другие – дополнительное.

В ходе исследования нами было выявлено, что ведущими мотивами учебной деятельности студентов являются: стать высококвалифицированным профессионалом, получить диплом, успешно учиться, приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Наименее значимыми мотивами, согласно исследованию, явились следующие: быть примером сокурсникам, избежать осуждения и наказания за плохую учебу. Важно отметить специфику учебной мотивации студентов-психологов 2 курса – мотив приобретения знаний и овладения профессией преобладает над мотивом получения диплома.

В ходе обработки анкет было выявлено, что 15 из 19 опрошенных демонстрируют высокую мотивацию к обучению или выше среднего, однако результаты 4 опрошенных в значительной степени противоположны

общей динамике, результаты опроса говорят об их низком уровне мотивации к обучению. Здесь следует отметить, что на выбор факультета половины опрошенных с низкой мотивацией к обучению повлияло чье-либо мнение (позиция родственников, советы знакомых). Студентам с низким уровнем мотивации учения должно уделяться повышенное внимание со стороны академического руководства с целью создания условий повышения мотивации.

На основе результатов анализа, можно констатировать, что изучение учебной мотивации необходимо для выявления реального уровня и возможных перспектив, а также зоны ее ближайшего влияния на развитие каждого студента.

Очевидно, что без мотивации невозможно достичь целей ни в обучении, ни в профессиональной сфере. Вопрос развития мотивации остается открытым. Учебный процесс – это форма совместной деятельности преподавателя и студента. В задачи преподавателя входят не только непосредственно обучение, но и постоянное создание благоприятных условий формирования учебной деятельности.

Существует множество методик и способов для поддержания и повышения мотивации учебной деятельности. Одним из распространенных методов последних лет является метод «кнути и пряника», посредством внедрения балльно-рейтинговой системы. В рамках данной системы знания оцениваются в баллах, которые набираются в течение всего периода обучения по той или иной дисциплине за различные виды успешно выполненных работ.

Также одним из способов мотивации является мотивация личным примером. Доброжелательность преподавателя, пунктуальность, серьезность и ответственность в подходе к своей работе вызывает уважение среди студентов, такой преподаватель пользуется заслуженным авторитетом.

Положительно могут влиять на мотивацию студентов множество видов самостоятельных работ – «дни самоуправления», разработка критериев и форм оценивания своих знаний, форм выполнения индивидуальной самостоятельной работы, тем докладов, вариантов заданий, рецензирования, слепого и открытого, работ своих одноклассников. Каждый человек желает быть причастным к какому-либо процессу, осознавать, что его точку зрения принимают во внимание.

Публичное одобрение успехов студентов, демонстрация их достижений (например, за хорошее или отличное выполнение работы), несомненно, приведет к повышению уровня мотивации учебной деятельности студентов.

Эффективным является применение методов интерактивного обучения. Они делают образовательный процесс мотивированным, продуктивным, эмоционально-насыщенным, личностно-развивающим, а значит и более качественным. Методы интерактивного обучения являются интересным, творческим и перспективным направлением, они изменяют требования к работе преподавателя как на этапе подготовки к занятию, так и во время самого занятия.

Литература

1. Вильгаук О. В. Проблема мотивации в процессе становления студентов колледжа // Профессиональная педагогика обучающихся колледжа: матер. науч.-практ. конф. Магнитогорск : МГППК, 2007. С. 67–69.
2. Ильин Е. П. Мотивация в учебной деятельности студентов. СПб. : Питер, 2013. 2840 с.

УРОВНИ КРЕАТИВНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

И. С. Шахова

*Преподаватель ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
кандидат психологических наук, г. Иркутск*

Роль личности педагога в воспитательном процессе образовательного учреждения является основополагающей. В процессе взаимодействия педагог предъявляет воспитанникам не только дидактический материал, но и самого себя, как открытую семиотическую систему, транслирующую значимые для нее смыслы. От уровня развития личности педагога зависит потенциал преобразования личностных смыслов, поведения, мотивов его воспитанников. «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заметить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» утверждал К. Д. Ушинский.

Интерес к личности педагога, к его индивидуально-психологическим особенностям, педагогическому мастерству и профессионализму в настоящее время становится наиболее актуальным. Это обусловлено особенностями формирования ребенка в современном социокультурном пространстве [3]. Наиболее важные из них: 1) определяющая роль «цифровой социализации» на психологический портрет подрастающего поколения и вытекающие из этого существенные риски: а) замена ориентиров, получаемых ранее от значимых взрослых, на ориентиры от медиаконтента; б) появление «цифровой личности» как еще одной субличности, которая по-

рой не согласуется с истинным Я, рушит целостность личности; в) обретение в виртуальном мире возможностей для общения, взаимодействия, самопрезентации, удовлетворения досуга; г) масштабное девиантогенное влияние медийно-информационной среды.

2) Смена ценностных ориентаций в современном обществе, формирование эгоцентрических ориентиров, потребительского отношения, постмодернистских тенденций подвергать сомнению все и вся (что особенно опасно для развивающейся личности, которая нуждается в четких ориентирах).

3) Образовавшийся глобальный ценностно-смысловой разрыв между поколениями. Первичные ориентиры для детей, прежде всего, устанавливает среда, взрослые утратили свой авторитет.

4) Дезориентирование современных родителей в вопросах воспитания. Современные родители разделились на два противоположных лагеря, для одних свойственна гипероперка, другим – гипоопека. Представители первой группы не позволяют детям проявить себя, способствуют развитию инфантилизма. Представители второй группы – пренебрегают нуждами ребенка, ребенок рискует уйти в деструктивные группы в попытке удовлетворить базовые потребности в любви и безопасности, или формируется склонность к различного рода зависимостям.

Все обозначенные особенности современной развивающей среды несут серьезные опасности для формирования психологически здоровой личности современного ребенка. В подобной ситуации дети оказываются одной из наиболее незащищенных групп в обществе. Волевые процессы и способность к критическому осмыслению получаемой информации у них еще не сформированы в силу возраста, а информация, получаемая из окружающей среды зачастую весьма деструктивна, все это способствует формированию различных психологических проблем у детей. В этой связи огромное значение имеет характер взаимоотношений ребенка с взрослыми, родителями, педагогами, воспитателями. Обретет ли ребенок в лице значимого взрослого ориентир, сможет ли доверить ему свои чувства и переживания, станут ли те ценности, которые декларируют взрослые для него образцом, зависит от уровня личности наставника. Никакие, самые правильные внушения не будут восприняты, если слова расходятся с внутренним устроением человека.

Первой и наиболее важной линией борьбы за психологическое здоровье детей являются воспитатели детских дошкольных учреждений. Профессия воспитателя обязывает человека обладать определенным набором профессиональных и личностных качеств, которые будут содействовать индивидуальному развитию дошкольников [2]. Воспитательно-образовательная деятельность, приводящая к необходимым результатам,

невыполнима без наличия такой важнейшей личностной и профессиональной черты воспитателя, как любви к детям. Осознание ценности личности ребенка и роли взрослого в обеспечении его психологического здоровья является базовым основанием профессионализма воспитателя. В. А. Сухомлинский утверждал, что любовь к детям, умение дружить с ними, вера в каждого ребенка, способность испытывать искренний интерес к детским радостям и горестям – мера профессиональной пригодности педагога.

Однако одна любовь к детям еще не определяет успешность педагогической деятельности, необходимо учитывать определенные личностные качества, способствующие реализации личности в этой сфере. В первую очередь это высокий уровень креативности. Креативность определяется как свойство личности, представляющее собой реализацию личностного смысла средствами культуры (И. М. Кыштымова). Личностный смысл, являясь системообразующим свойством личности (А. Н. Леонтьев) фиксирует отношение человека к миру и отображает уровень его личностного развития. Специфика «средств культуры» заключается в способности выразить личностный смысл доступным для понимания другими способом. Уровень владения выразительными средствами культуры определяет возможность их творческого использования.

Адекватным объектом для психологического изучения выраженности личностного смысла с помощью сигнификационных умений является сочинение. Нами использована Методика психосемиотического анализа текста И. М. Кыштымовой [1]. В качестве критериев анализа текста в методике используются особенности его семантики («смысл 1», «смысл 2», «тема», «объектоцентризм», «субъектоцентризм», «ответственность») и синтаксиса («объем», «лексическое богатство», «интертекстуальность», «образность», «цельность», «композиция», «гармонический центр»).

«Смыслы» сочинения рассматриваются как маркеры личностных смыслов, обьективированных в тексте. Уровневая дифференциация выраженности личностных смыслов предполагает своим основанием нравственное основание, выражающее отношение к другим Б. С. Братуся: эгоцентрический уровень, группоцентрический, гуманистический, духовный.

Нами проведено исследование среди студентов педагогического колледжа – будущих воспитателей детских дошкольных учреждений. Всего приняло участие в исследовании 25 чел. – девушки в возрасте 18–19 лет. Им было предложено написать сочинение на тему «Детство – это...». Выбор темы обусловлен значимостью понимания для будущего воспитателя личной ответственности за благополучие будущих поколений. В сочинениях студентов нашли отображение размышления о необходимости для психологического благополучия ребенка безусловной

любви и привязанности со стороны родителей, о собственных переживаниях, радостях, огорчениях и мечтах в детстве, трепетные слова благодарности своим родителям и признание личной ответственности за счастье и благополучие последующих поколений.

Духовный уровень личностного смысла выявлен у 8 % студентов педагогического колледжа, принявших участие в эксперименте. У 44 % – гуманистический уровень, 28 % – группоцентрический уровень, 16 % – эгоцентрический уровень (рис. 1).

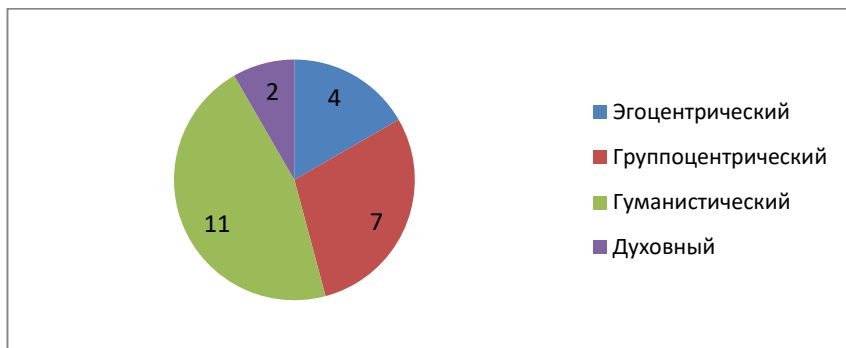


Рис. 1. Выраженность уровня «Смысл» в сочинениях

При анализе сочинений нами было определено четыре группы с разным уровнем выраженности показателя «Смысл».

Отметим основные моменты, описывающие выявленные групповые различия на уровне статистической значимости (рис. 2).

Сравнение групповых значений с помощью непараметрического критерия Н. Крускала-Уоллеса показало статистически значимые различия по показателям «ответственность» ($p = 0,049$), «интекстуальность» ($p = 0,02$), «композиция» ($p = 0,006$) и «образность» ($p = 0,013$).

При достижении гуманистического и духовного личностного уровня показатель «ответственность» значимо выше, чем на эгоцентрическом и группоцентрическом личностном уровне. Это свидетельствует о готовности личности с высокой смысловой организацией брать ответственность на себя за негативно оцениваемую ситуацию, проявлять собственную активность в субъективно значимой деятельности.

Категория «Интекстуальность» при высоком уровне личностных смыслов, также более выражена. В сочинениях испытуемых, достигших духовного уровня, встречаются различного рода цитаты, метафоры, органично вписывающиеся в текст сочинения, уместные в смысловом контексте раскрываемой темы, подчеркивающие смысловую доминанту.

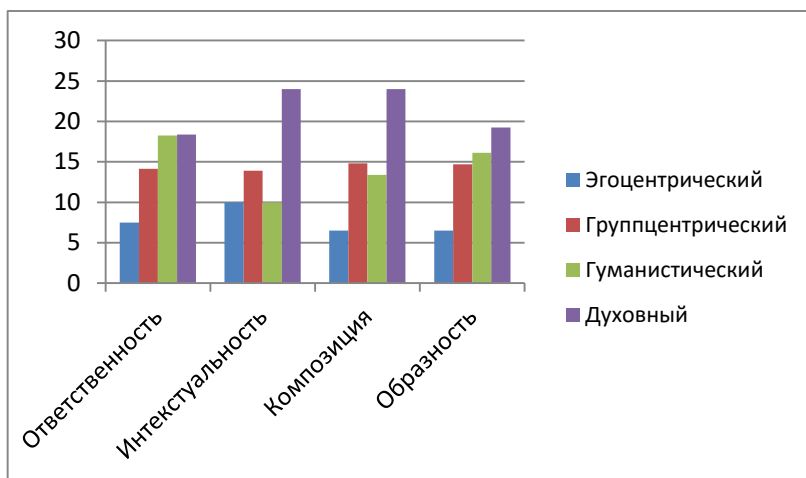


Рис. 2. Межгрупповые различия выраженности показателей креативности.

Сочинения студентов, в которых выявлен духовный смысловой уровень, более образны, в них используются выразительные средства, присутствует эмоциональная окраска.

Показатель «композиция», как важный аспект креативности, связанный с владением выражаемой знаковой системой, также у студентов с духовным уровнем личностного смысла значительно выше. Их тексты отличаются логической связностью, сложностью, вариативности позиций при сохранении цельности и целесообразности.

Высокие показатели по Методике психосемиотического анализа текста в совокупности, свидетельствуют о высоком уровне развития креативности как профессионально-важного качества педагога. В исследуемой выборке при духовном уровне развития личностного смысла показатель креативности равен 39 баллов, при гуманистическом уровне – 30 баллов, при группоцентрическом – 28,5 баллов, при эгоцентрическом – 19 баллов.

На основе полученных данных могут быть разработаны рекомендации для организации воспитательной работы со студентами образовательных организаций педагогической направленности. Работа должна быть направлена на развитие смысловой сферы и сигнификационных умений.

Литература

1. Кыштымова И. М. Психосемиотический анализ как средство диагностики креативности // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21.
2. Личность педагога: психология профессиональной самореализации: Методическое пособие для работников образования. Чебоксары : Изд-во Л. А., 2006. 108 с.
3. Нырова, А. О., Книжникова С. В. Девиантный потенциал современного общества потребления в эпоху постмодернизма // Феноменология и профилактика девиантного поведения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2019. С. 128–134.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Е. И. Шестакова

*Студент ФГАО У ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург*

Одной из основных задач образовательных учреждений, как социальных институтов, является формирование и развитие личности каждого обучающегося. Для осуществления данной задачи необходимо исключение угроз, связанных с психологическим насилием, с целью создания благоприятной среды, в которой эффективность развития профессиональных и личностных качеств значительно повысится.

К сожалению, в современном мире растет частота проявления психологического и эмоционального насилия. Это может быть связано с тем, что количество межличностных отношений отдельного индивида повышается благодаря социальным сетям, мессенджерам и другим онлайн-платформам. С приходом сетевой доступности появилось больше угроз психологическому состоянию человека, что сказывается и на образовательном процессе, на который в том числе влияют и межличностные отношения обучающихся и педагогов. Также проблемой является и то, что при том, что физическое насилие явно осуждается и запрещается обществом, психологическое насилие, в свою очередь, хоть и вызывает осуждение и выносится на обсуждение, не считается достаточно серьезной проблемой и игнорируется многими людьми.

«Меня обзывают, унижают, игнорируют и т. д.» или «Надо мной издеваются, смеются и/или подшучивают» – такие фразы можно услышать от обучающихся, подвергающихся психологическому насилию. Последствием этого является стресс и длительное эмоциональное напряжение, что может выражаться активными проявлениями (дивергентное поведение) или пассивными (самобичевание, замкнутость, суицидальные мысли). Также психологическое насилие понижает жизненный и социальный статус личности, делая ее уязвимой и препятствуя ее становлению, что делает образовательный процесс неэффективным. Особенно губительной является неблагоприятная образовательная среда, так как индивид, получивший психологическую травму, будет стараться избегать ее и отрицать ее ценности, в крайних случаях даже уходить от реальности

путем использования алкогольных или наркотических веществ. Все вышеперечисленные факторы ведут к деструкции личности, делая невозможным ее развитие и совершенствование.

Основополагающим фактором для формирования образовательной среды является ее безопасность, так как, как уже было сказано ранее, позитивное развитие возможно лишь в безопасной среде. При соблюдении данных условий результатом является психологически здоровая личность, способная развиваться интеллектуально, эстетически и духовно. Образовательной средой, по мнению таких педагогов, как Н. А. Спичко, Т. А. Осипова, В. С. Кукушин, считается совокупность условий, которые создают возможность для раскрытия интересов и способностей обучающихся и обеспечивающих их активную позицию в образовательном процессе, а также их личностное развитие и саморазвитие [3, с. 44]. И. А. Бавева в своей книге «Психологическая безопасность в образовании» дает следующее определение психологической безопасности образовательной среды: «состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды (чувство принадлежности) и обеспечивающее психическое здоровье ее участников» [2, с. 83].

Именно психологическая безопасность является гарантом развивающего фактора для образовательной среды и состояния психологической защищенности для обучающихся. Психологическая безопасность образовательной среды должна быть обеспечена. Это является первостепенной задачей для образовательных учреждений и службы практической психологии в образовании. Исходя из понятия психологической безопасности, мы можем сформировать несколько критериев оценки для безопасности образовательной среды.

Первым критерием будет являться степень защищенности от психологических травм и насилия всех участников образовательного процесса, включая как самих обучающихся, так и всех сотрудников, работающих в образовательных учреждениях.

Вторым критерием мы можем назвать отношение к безопасности в образовательной среде, т. е. ее референтная значимость. Все участники образовательного процесса должны быть удовлетворены его характеристиками, которые выражаются в возможностях: возможность получить помощь, возможность формирования самоуважения и чувства собственного достоинства, возможность высказывать свои идеи и взгляды. Также важна комфортность среды, учет личных предпочтений, помощь в работе с затруднениями и работа с личностной проблематикой.

Третьим критерием можно выделить благополучность процесса взаимодействия всех членов образовательной среды. Необходимость данного критерия обосновывается характеристиками образовательного учреждения и уровнем удовлетворенности ими со стороны участников образовательного процесса, так как для здоровой образовательной среды нужны здоровые личностно-доверительные взаимоотношения.

Для соблюдения данных критериев необходимо формирование и развитие человеческих ценностей, уважительного отношения к другим и толерантности у участников образовательного процесса, включая как обучающихся, так и самих педагогов и сотрудников. В этом поможет формирование психологической культуры. Психологическая культура – это составная часть базовой культуры личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределиваться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенностью собственной жизнью [1, 3]. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения.

В заключение можно сказать, что обеспечение психологической безопасности в образовательной среде является важнейшей задачей для образовательных учреждений. При низком уровне угроз и отсутствии психологического насилия личность обучающегося будет эффективно развиваться, посредством формирования духовных, интеллектуальных и эстетических качеств. Безопасность образовательной среды может быть определена ее референтной значимостью, степенью психологической защищенности и здоровыми взаимоотношениями. Также формирование психологической культуры у обучающихся поможет развить их моральные ценности и снизить вероятность возникновения психологического насилия в образовательной среде.

Литература

1. Апанасенко О. Н., Малокова Е. В. Психологическая культура личности, ее формирование в вузе / О. Н. Апанасенко, // Педагогика: традиции и инновации : материалы II Междунар. науч. конф. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2012. С. 154–155. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/2708/> (дата обращения: 24.04.2022).
2. Баяева И. А., Волкова И. А., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды : учеб. пособие / под ред. И. А. Баяевой. М., 2009. 83 с.
3. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Ростов н/Д : МарТ, 2006. 224 с.
4. Осипова, Т. А. Социально-личностное самоопределение учащихся в условиях художественно-эстетической среды : дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2006. 188 с.
5. Ясвин В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред. В. И. Панова. М. : Мол. гвардия, 1997. 176 с.

РАЗДЕЛ 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНОЙ ДИНАМИКИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

Г. М. Адилбай

*Магистрант Евразийского национального университета
имени Л. Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан*

Введение. Потребность в семейных психологах во время пандемии COVID-19

Понимание семейной психологии стало еще более важным с начала пандемии. Семейные психологи могут помочь решить семейные вопросы по следующим направлениям:

– Психическое здоровье: с момента начала пандемии участились случаи тревожности и депрессии, и это увеличение сказалось на семьях во всем мире. Семейный психолог помогает членам семьи преодолевать эти проблемы и разрешать конфликты.

– Злоупотребление наркотиками: с тех пор, как началась пандемия, многие люди снова стали зависимыми или у них развились проблемы со злоупотреблением психоактивными веществами. Работа семейного психолога может помочь справиться со стрессом и эмоциональным давлением, которые возникают, когда член семьи борется с зависимостью. Они также могут работать с теми, кто сталкивается с зависимостью, чтобы получить им необходимую помощь.

– Домашнее насилие: многие семьи страдают от конфликтов, связанных с домашним насилием, но эта глобальная проблема стала более серьезной, поскольку мы проводим больше времени дома. Количество случаев домашнего насилия резко возросло во всем мире. Семейный психолог может помочь жертвам домашнего насилия выздороветь, преодолеть любые психологические травмы и поддержать семью в целом.

– Потеря членов семьи: многие семьи за это время столкнулись со смертью любимого человека, будь то из-за коронавируса или по другим причинам. Как бы то ни было, эмоциональная боль, вызванная смертью, особенно в это время, очень сильна. Из-за ограниченного посещения и доступа в больницу для посещения умирающих, ограничений на собрания на похоронах и социальной изоляции во время процесса скорби, многие члены семьи могут испытывать дополнительное напряжение, пытаясь справиться со смертью. Семейный психолог может помочь этим семьям справиться с серьезными потерями и поддержать их в период скорби и после него.

– Потеря средств к существованию: многие предприятия закрылись в результате пандемии, что привело к массовой потере доходов. Финансы могут оказывать давление на семейные отношения и благосостояние. Семейный психолог может помочь семьям справиться с этой сложной темой.

Семейная психология и изменение семейной динамики

Семейный психолог будет в основном работать с конфликтами в «дисфункциональной» семейной динамике. Под неблагополучной семьей обычно понимают семью с высоким уровнем конфликтов и нарушенными системами связи или поддержки.

В этом типе домохозяйства каждый отдельный член семьи может пострадать по-разному. Дети могут проявлять длительные психологические эффекты в результате конфликта в доме и переносить эту травму во взрослую жизнь. Семейная психология может помочь нам понять влияние различных семейных динамик на нас и смягчить любые их негативные последствия.

Дисфункциональная семейная динамика может проявляться по-разному, в том числе:

– Агрессия или насилие: этот тип конфликта в доме может привести как к эмоциональному, так и к физическому насилию над членами семьи. Это создает небезопасную среду в доме, которая может формировать будущие модели доверия человека.

– Зависимость: иметь дело с членом семьи, который борется с зависимостью, может быть чрезвычайно сложно без профессиональной помощи. Кроме того, его влияние на всех членов семьи можно почувствовать даже вне дома и повлиять на то, как человек думает или чувствует в других сферах жизни.

– Пренебрежение или ограниченная привязанность: без проявления любви, физической или словесной, семью можно считать дисфункциональной. Это отсутствие привязанности может быть интернализовано в членах семьи и психологически формировать их психическое здоровье на долгие годы.

Семейный психолог может помочь семьям или отдельным людям, пережившим дисфункциональную динамику, улучшить общение, проработать любые проблемы и вылечить.

Родительские эмоции

Результаты недавнего исследования нашей исследовательской группы, проведенного с участием матерей, показывают, что способность родителей регулировать свои эмоции предопределяет, насколько часто и эффективно они полагаются на поддерживающую практику воспитания. Поддерживающие практики – это такие вещи, как утешение детей, когда они испытывают отрицательные эмоции; участие в стратегиях решения проблем, направленных на уменьшение стресса детей; и обсуждение с ними эмоциональных переживаний детей. Таким образом, эти результаты показывают, что поддерживающее воспитание связано с детьми, которые лучше справляются со сложными эмоциями.

Мы также обнаружили, что недействительность эмоционального выражения детей или игнорирование или игнорирование эмоций ребенка способствовало ухудшению навыков регулирования эмоций у детей, и что такая менее поддерживающая практика воспитания была связана с тревогой во взрослом возрасте. Когда сами родители соответствуют эмоциям своего ребенка или превосходят их, они также предлагают менее адаптивный эмоциональный коучинг.

Родители, возможно, слышали совет по безопасности в самолете, чтобы всегда надевать собственную кислородную маску, прежде чем помогать ребенку: то же самое относится и к эмоциональной регуляции. Когда мы, родители, ставим во главу угла управление собственным стрессом, терпение большей неопределенности и участие в деятельности по уходу за собой, такой как упражнения, хорошая гигиена сна и расслабление, это расширяет нашу способность спокойно реагировать. Это учит наших детей, что они тоже могут справляться со стрессом и связанными с ним угрозами.

Поддерживающее воспитание лучше всего достигается, когда на раннем этапе формируются близкие, заботливые и отзывчивые отношения с детьми. Поддерживающее воспитание, повышающее устойчивость, сравнимо с ранними инвестициями, которые со временем растут. Ключевым моментом является создание как можно большего количества положительных и подкрепляющих опытов на раннем этапе.

Неудача: возможность для роста.

Воспитание сложно, а стремление к совершенству нереально и недостижимо. Вместо этого мы можем выбрать модель, согласно которой ошибки и неудачи могут быть новой возможностью для роста. Воспитание стойких детей означает, что мы ценим обучение их состраданию к

себе, благодарности, отложенному удовлетворению и самооценке, чтобы использовать жизненный опыт, который способствует развитию у них чувства цели.

Для родителей так же важно ценить обучение детей этим основным социальным эмоциональным навыкам, так же как мы могли бы побудить их стать опытными пловцами или одаренными математиками.

Когда поддерживающее воспитание и прочные семейные отношения постоянно предоставляют возможности для укрепления навыков совладания и способности регулировать эмоции, это также возможность для детей научиться принимать трудности и сохранять приверженность достижению. Поддерживающие родительские действия способствуют долгосрочному здоровому эмоциональному и психологическому развитию детей.

Родители могут разными способами помочь своим детям развить эти ключевые социально-эмоциональные способности.

1. В качестве первого шага родители должны оценить, удовлетворяются ли их собственные эмоциональные и психологические потребности, и сделать все возможное, чтобы найти, отстаивать или создать структуры или поддержку для их удовлетворения. В свою очередь, они могут получить способность моделировать это адаптивное поведение.

2. Родители могут узнать больше об основных навыках преодоления трудностей, таких как эмоциональная регуляция. Это включает в себя способность обращать внимание и принимать (не судить) наши эмоции, маркировать и различать эмоции. Это также означает понимание различных уровней эмоциональной интенсивности, чтобы научиться терпеть и быть открытыми для переживания тревожных эмоций, а также контролировать свои эмоции, изменяя то, как мы думаем о ситуации. Внимательности и решению проблем также можно легко научить с помощью интерактивных заданий и уроков для чтения.

3. Независимо от структуры семьи, родители могут улучшить семейные отношения и связи. Они могут сделать это, посвятив общее время членам семьи, чтобы они могли собираться и общаться друг с другом посредством таких занятий, как время приема пищи, игры или вечера кино, а также занятия на свежем воздухе или занятия спортом.

4. Родители могут работать над определением общих семейных ценностей с помощью таких действий, как разработка герба ценностей. Выявление общих ценностей может быть полезно, когда вы стремитесь выделить время, проведенное вместе, на основе выявленных общих черт и общих интересов.

Неблагоприятные обстоятельства создают случайные возможности для развития навыков, позволяющих преодолевать текущие или будущие

трудности. В этом суть устойчивости: признать, что за нами закрылась дверь, и с оптимизмом смотреть на то, что нас ждет. Будучи более эмоционально и психологически обоснованными как родители, родители могут вместе создавать более крепкие семьи. Будем сильными вместе!

В заключение, исследование выявляет много общего в опыте родителей из Казахстана со своими детьми во время процесса карантина COVID. Культурные различия между родителями, по-видимому, не отражали в значительной степени реакцию родителей в этот необычный период. Было замечено, что во время карантина дети были более агрессивными, тревожными, гиперактивными и демонстрировали более серьезные проблемы с поведением. Кроме того, во время процесса дети проводили больше времени с мобильными устройствами и перед электронным экраном. Изучение опыта взаимоотношений между родителями и детьми показало, что родители установили более позитивные отношения со своими детьми. Однако некоторые родители испытывали трудности с домашним хозяйством, работая из дома и одновременно заботясь о детях. Ряд родителей сообщили о негативном психологическом опыте, таком как тревога, страх и скука, которые иногда находили отражение в физическом и психологическом насилии над ребенком. Было обнаружено, что процесс карантина изменил образ жизни родителей и детей, особенно их распорядок дня в отношении сна, кормления и выполнения домашних обязанностей.

Поэтому процесс карантина должен быть как можно короче. Неопределенность делает людей более стрессовыми, поэтому министерства, сотрудники социальных служб или другие органы власти должны часто информировать их о вирусе, процессе и возможных планах на будущее. Кроме того, они должны направлять, особенно родителей, чтобы уменьшить скуку, спланировать приятные занятия и способствовать эффективному общению друг с другом и их детьми. Поскольку процесс карантина – это необычный опыт для всех членов семьи, родителей следует поощрять использовать эти положительные опыты и приобретения в своей будущей жизни.

В дальнейших исследованиях можно изучить опыт родителей на основе нескольких переменных, не включенных в это исследование, например, полностью ли родители перестали работать в дни карантина или продолжали работать из дома, получали ли они помощь по уходу за детьми некоторыми людьми, такими как бабушки и дедушки или другие члены семьи и дети продолжали получать дистанционное образование во время карантина или нет. Кроме того, после процесса карантина можно провести исследование, чтобы определить, могут ли родители отразить свой опыт в своей жизни.

Литература

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. М., 2017
2. Гулина М. А. Основы индивидуального психологического консультирования. СПб., 2010
3. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. М., 2012
4. Кошчо Й. Служба психологической консультации в ЧССР // Вопросы психологии. 2014. № 844. С. 141–143.
5. Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М., 2010.
6. Обозов Н. Н. Психологическое консультирование. СПб., 2014.

ХАРАКТЕР РАБОТЫ ПСИХОЛОГА КАК ФАСИЛИТАТОРА В ГОСУДАРСТВЕННОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ю. В. Василькова

Педагог-психолог МКУ «Информационно-методический центр развития образования», кандидат психологических наук, г. Иркутск

Несмотря на разницу в специфике учреждений Иркутской области, есть общее, а именно то, что приходится оказывать услуги клиентам, находящимся в трудной жизненной ситуации. В связи с этим мы попытаемся описать и предложить к внедрению характер работы психолога как фасилитатора. Понятие это введено классиком психологии Карлом Роджерсом. Английское слово «facilitate» означает «облегчать, продвигать».

Ключевой момент деятельности в этом направлении – сквозное всестороннее социально-психологическое сопровождение получателей государственных услуг. Психолог осуществляет сопровождение клиента и обслуживающего персонала в максимально полном объеме. Под всесторонним сопровождением подразумевается и процесс отслеживания психического состояния клиента, и занятия всесторонней как профилактической, так и коррекционной работой. Психолог становится включенным участником реабилитационного процесса, готовым по необходимости тесно сотрудничать с персоналом в решении проблем и реабилитационных задач как клиентов, так и персонала. В первую очередь психолог работает со специалистами, напрямую взаимодействующими с клиентом (в зависимости от учреждений. К таким специалистам мы относим воспитателей, государственных педагогов или специалистов по социальной работе, медсестр, помощников воспитателя, сиделок и так далее).

Всестороннее междисциплинарное взаимодействие позволяет оказывать влияние не только на психическое состояние клиентов, но и на реабилитационную среду организации в целом. Но без соответствующих

управленческих решений деятельность психологов-фасилитаторов будет невозможна.

Организуя практическую деятельность, психолог опирается на личностный ресурс клиента, безусловное принятие, безоценочное отношение, доверительные отношения.

Цель деятельности психолога-фасилитатора – всестороннее сквозное психологическое сопровождение получателей государственных услуг и обслуживающего персонала в целом на протяжении всего реабилитационного процесса клиента.

Задачи деятельности психолога-фасилитатора:

- 1) создание условий для самореализации возможностей получателей государственных услуг;
- 2) оказание психологической помощи получателям государственных услуг;
- 3) повышение психологической компетентности всех участников реабилитационного процесса;
- 4) участие в создании реабилитационной среды организации.

I. Работа с получателями услуг психолога-фасилитатора

Задачи:

- 1) отслеживание психического состояния клиента и всего коллектива, определении взаимообуславливающих причин;
- 2) создание условий для реализации психологических возможностей получателей государственных услуг в реабилитационном процессе;
- 3) оказание государственных услуг, испытывающим трудности адаптации;
- 4) развитие психологической компетентности получателей государственных услуг.

Виды деятельности:

- 1) психологическая диагностика;
- 2) развивающая работа со всем коллективом сопровождения;
- 3) психологическое просвещение;
- 4) коррекционно-развивающая и консультативная работа;
- 5) диспетчерская работа, включает себя перенаправление к нужного рода специалистам (требует знаний).

II. Работа психолога-фасилитатора с семейным окружением (родители, дети, опекуны, друзья)

Задачи:

- 1) повышение уровня психологической компетентности;
- 2) включение семьи в процессе решения реабилитационных задач в отношении клиента

Виды деятельности:

- 1) консультирование семейного окружения (родители, дети, опекуны, друзья) по проблемам адаптации и реабилитационного процесса;
- 2) информирование и просвещение семейного окружения (родители, дети, опекуны, друзья);
- 3) совместная работа психолога с семейного окружением и клиентом.

III. Работа психолога-фасилитатора персоналом организации

Задачи:

- 1) совместное решение психологических проблем через определение зоны ответственности каждого участника за происходящее;
- 2) предоставление персоналу результатов динамических изменений, сохраняя принципы этики;
- 3) анализ и создание социально-психологической среды учреждения, способствующей оптимальному удовлетворению психологических потребностей клиентов;
- 4) оказание индивидуально-психологической помощи персоналу.

Виды деятельности

- 1) консультирование персонала по любым вопросам, связанных с получателями государственных услуг;
- 2) участие в консилиумах;
- 3) разработка и осуществление совместных программ психологической работы с клиентами;
- 4) методическая поддержка всех участников реабилитационного процесса со стороны персонала в вопросах касающихся получателей государственных услуг.

IV. Работа с администрацией психолога-фасилитатора

Задачи:

- 1) согласование планов психологической работы с планами работы других специалистов, программой организации;
- 2) предоставление необходимой психологической информации руководителю организации и руководителям подразделений, заведующим и т. д., для принятия руководителем обоснованных управленческих решений в целях улучшения социально-психологического климата и/или удовлетворения психологических нужд каждого клиента.

Виды деятельности

- 1) консультации с администрацией по вопросам деятельности психолога;
- 2) просвещение администрации по психологическим вопросам;
- 3) совместное планирование деятельности.

V. Методическая деятельность психолога-фасилитатора

Задачи:

1) повышение эффективности психологов, через повышение их квалификации;

2) создание печатных продуктов деятельности.

Виды деятельности

1) разработка нового и адаптация существующего методического инструментария деятельности психолога к конкретному случаю, к проблемам клиента;

2) осуществление совместной методической и практической работы, профессиональная супервизия сотрудников службы через институт наставничества.

VI. Минимальная необходимая поддержка деятельности психолога-фасилитатора со стороны администрации

1) создание условий для реализации сотрудничества персонала и психологов;

2) создание общеорганизационной концепции сотрудничества между всеми участниками реабилитационного процесса;

3) урегулирование вопросов, связанных организацией труда специалистов и режимных моментов получателей услуг;

4) обеспечение возможностей привлечения других специалистов к работе психолога.

Предлагаемая модель деятельности прошла апробацию и может быть рекомендована к использованию.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ САМОРАСКРЫТИЕ В ДОВЕРИТЕЛЬНОМ ОБЩЕНИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

И. С. Вергаль

*Магистрант Гомельского государственного университета
имени Франциска Скорины, г. Гомель, Республика Беларусь*

Доверие составляет важный момент межличностного общения, межгруппового и организационного взаимодействия, а также функционирования общества в целом. Оно определяет, как мы будем взаимодействовать с другими людьми, как выбираем друзей, на что опираемся при покупке дорогостоящих вещей и т. д. Интерес к этому феномену особенно возрос в начале XXI в., что связано с актуальной политической и социальной ситуацией.

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, с. 216]. 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, с. 90].

Самораскрытие является одной из важнейших его составляющих. С одними людьми мы раскрываемся максимально, с другими не можем сблизиться совсем. Это зависит от того, насколько сходны взгляды, интересы, личная мораль, увлечения, достоинства и недостатки.

Самораскрытие – это сложный социально-психологический феномен, представляющий собой преимущественно добровольное непосредственное или опосредованное сообщение субъектом личной информации различной степени интимности одному или нескольким реципиентам [1, с. 43].

Наиболее уязвимой категорией населения в данных условиях оказывается юношество, так как в юношеском возрасте личность человека, переживающего этап перехода от детства к взрослости, нестабильна. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу, путь личностного и профессионального развития. Специалисты, занимающиеся исследованием личности в юношеском возрасте, утверждают, что юность – один из сложных, важных и ответственных в плане формирования личности этапов.

В эмпирическом исследовании принимали участие 160 юношей и девушек (86 чел. – контрольная группа и 74 чел. – экспериментальная группа), средний возраст – 18 лет. Тестирование производилось с помощью следующих методик: опросник «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джурард), опросник «Оценка доверия к себе» (Т. П. Скрипкина), опросник «Методика изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» (А. Б. Купрейченко).

Проводя анализ результатов констатирующего эксперимента с помощью методики «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джурард) можно сделать следующие выводы: большему числу лиц юношей и девушек родные и близкие содействовали их эмоциональному самораскрытию. Высокая эмоциональность выявлена почти у половины испытуемых.

Выявлено, что у юношей и девушек присутствует стремление к раскрытию своих эмоциональных переживаний и чувств другим людям. Выявлен высокий показатель реализации стремления к эмоциональному самораскрытию в реальной жизни. Был диагностирован повышенный показатель понимания личностью значения самораскрытия для саморегуляции, поддержания близких отношений у молодежи. Половина опрошенных не готовы или имеют причины, по которым не хотят становится партнером эмоционального самораскрытия. Юноши и девушки готовы раскрывать кому-то свои эмоциональные переживания. Половина испытуемых достаточно искренни. Подавляющее большинство испытывают трудности подбора слов для рассказа о своих чувствах и переживаниях.

Проводя анализ результатов констатирующего эксперимента по методике «Оценка доверия к себе» (Т. П. Скрипкина) можно подытожить, что половина опрошенных юношей и девушек готовы освоить свою будущую профессию. Общие способности к познанию, пониманию и разрешению проблем есть более, чем у 50 % юношей и девушек. Испытуемые способны решать теоретические или практические вопросы, требующие решения и исследования. Выявлено, что у респондентов хорошие отношения с близкими. Многие умеют ладить с нижестоящими по должности людьми. Юноши и девушки ощущают себя комфортно при взаимодействии с вышестоящими. Испытуемые умеют создавать теплые и добрые отношения в семье, а также любят детей и умеют отлично с ними ладить. У подавляющего числа опрошенных доверительные и теплые отношения с родителями. Юноши и девушки считают, что могут быть интересны противоположному полу. Девушки и юноши умеют проводить свое свободное время.

Проводя анализ результатов констатирующего эксперимента с помощью «Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» А. Б. Купрейченко, можно заключить, 40 % девушек и юношей можно охарактеризовать как целостными, устойчивыми личностями и при этом принимают мир таким, каков он есть, во всем его многообразии. 70 % испытуемых оставляют за собой право доверять личности, группе, обществу, людям вообще. 64 % юношей и девушек 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 результате проведения статистического анализа данных с помощью т-критерия Стьюдента, который проводился с целью определения различий между контрольной и экспериментальной группами по методике «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джурард) нами были установлены значимые различия по шкалам: семейные традиции ЭСР, мотивация ЭСР, отношение к чужому ЭСР и не значимые различия по шкалам.

На основании ранее полученных эмпирических данных мы можем судить о том, что по выше описанным показателям методики «Эмоциональное самораскрытие личности» (С. Джурард) наблюдается увеличение исследованных показателей, это значит, что коррекционно-развивающая программа показывает свою эффективность.

В результате статистического анализа данных, который проводился с целью определения различий между контрольной и экспериментальной группами по методике «Оценка доверия к себе» (Т. П. Скрипкина) нами были установлены значимые различия по шкалам: доверие к себе в умении строить взаимоотношения с детьми, доверие к себе в умении строить взаимоотношения родителей, доверие к себе в умении интересно проводить досуг.

На основании ранее полученных эмпирических данных мы можем судить о том, что по выше описанным показателям методики «Оценка доверия к себе» наблюдается увеличение исследованных показателей, это значит, что коррекционно-развивающая программа показывает свою эффективность.

В результате статистического анализа данных, который проводился с целью определения различий между контрольной и экспериментальной группами по «Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» (А. Б. Купрейченко) нами были установлены значимые различия по шкалам: доверие к миру и доверие к другим.

На основании ранее полученных эмпирических данных мы можем судить о том, что по выше описанным показателям методики «Методика доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе» наблюдается увеличение исследованных показателей, это значит, что коррекционно-развивающая программа показывает свою эффективность.

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.

Литература

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. : Ин-т психологии РАН, 2008. 564 с.
3. Лetyгина 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.

СВЯЗЬ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ

В. В. Егоров

*Студент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет имени Г. И. Носова», г. Магнитогорск*

Е. Р. Тумбасова

*Доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Магнитогорский
государственный технический университет имени Г. И. Носова»,
кандидат психологических наук, г. Магнитогорск*

Анализ изменений поведения потребителей за последние два года продемонстрировал нам быструю реакцию на возникновение искусственного или естественного дефицита того или иного товара, что изменило отношение к процессу купли-продажи. Данный процесс также сказался на эмоциональном состоянии потребителей, который стал заключаться в восприятии покупок, как стрессовых факторов [12, с. 83]. Совокупность представленных условий и реакций на них определили научную проблему, связанную с влиянием потребительского поведения на психоэмоциональное состояние личности и обратный ему процесс, когда возникновение стрессовых факторов или смена эмоционального фона влияет на поступки покупателей [3, с. 386]. Поставленная задача с точки зрения новизны представляет следующие критерии: Во-первых, это рассмотрение аспектов современного потребительского поведения с точки зрения психологии. Во-вторых, изучение взаимозависимости потребительского поведения и психоэмоционального состояния личности. В-третьих, подбор моделей поведения, способствующих рациональному подходу к покупкам и разграничение психоэмоционального состояния и потребительского поведения во время процесса приобретения товаров [5, с. 200].

Потребительское поведение представляет собой процесс принятия решения о приобретении товара и влияющие на этот процесс факторы по И. В. Алешинной [4, 6]. С точки зрения психологии факторы можно выделить на две категории: внутренние, т. е. личностные особенности потребителя, эмоциональное состояние, темперамент, характер, и внешние, т. е. определенные «стрессоры», влияние окружения, условия использования продукта [6, с. 544]. Психоэмоциональное состояние личности – это состояние, при котором личность переживает воздействия внешних и внутренних стимулов, направленных на сохранение целостности личности и организма как единой системы [2, с. 174]. То есть на психоэмоциональное состояние личности могут воздействовать как внутренние, так и внешние факторы, что в свою очередь сказывается на потребительском поведении [8, с. 244].

Рассматривая влияние на поведение покупателей извне можно привести примеры «психологического заражения», когда дефицит товара и чувство стресса вызывали ситуации кризиса, пандемии и подобные ситуации, негативно влияющие на эмоции личности. В качестве примера можно привести ситуацию «Карибского кризиса» 1962 г., когда паника людей была образована «холодной войной» и ее неопределенными последствиями [7, с. 114]. Из примеров наших дней ярко демонстрирует импульсивность покупателей во время стрессовых ситуаций мировой кризис 2020 г., вызванный вспышкой заболевания COVID-2019 и введенными мерами защиты [10, с. 44]. В приведенных ситуациях люди начинали заниматься массовой скупкой товара, которая приводила к созданию искусственного дефицита продуктов (консервы в 1962 г. и гречка, маски в 2020 г.). Проходил процесс эмоционального заражения людей, который снижал рациональность их покупок. Далее возникающий дефицит товаров и сопутствующие проблемы вызывали негативную реакцию у людей, которые изначально не были подвержены панике. То есть в таких условиях потребительское поведение и эмоции сменяют друг друга с определенной периодичностью, чем создают «цикл импульсивных покупок и сохранение негативного эмоционального фона» [9, с. 119].

Для выхода из цикла и профилактики последующего попадания в него существует три основных техники «рационализации покупок». Во-первых, создание «информационной блокады», т. е. взгляд на процесс приобретения товара «в вакууме». Пример: «Мы хотим купить сахар. Сейчас сахар имеет высокую цену из-за возникновения дефицита. Существуют ли современные обстоятельства, снижающие уровень производства сахара? Сколько килограммов сахара мы используем в течение одного года? Можем ли мы купить сахар после окончания его дефицита, а не сейчас?» В данном случае вопросы строятся на важности приобретения товара по лицу (нужен ли товар лично мне), по времени (нужен ли этот товар сейчас) и по обстоятельствам (рационально ли будет приобретать товар). Во-вторых, сохранению позитивного эмоционального состояния и потребительского поведения способствует независимость выбора, когда выбор покупок рассматривается до похода в магазин [11, с. 114]. В-третьих, процесс принятия решения можно считать сотрудничество родителя, взрослого и ребенка с точки зрения транзакционного анализа [1, с. 250].

Литература

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М. : ЭКСМО, 2019. 560 с.
2. Бутузова Ю. А. Психологическая сущность эмоционального состояния личности // Омский научный вестник. 2011. № 5. С. 173–175.
3. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. М. : Юрайт, 2019. 386 с.

4. Ильиных Е. М. Актуальные подходы к трактовке понятия «потребительское поведение» // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2018. № 3 (19). С. 5–9.
5. Константинов В. В. Методологические основы психологии. М. : Юрайт, 2021. 199 с.
6. Коржова Е. Ю. Психология личности. СПб. : Питер, 2020. 544 с.
7. Малахов В. Т. Карибский кризис 1962 года: история и современность // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2016. № 767. С. 106–117.
8. Немов Р. С. Общая психология. В 3 т. Т. 2. Кн. 4. Речь. Психические состояния. М. : Юрайт, 2019. 244 с.
9. Торндайк Э., Уотсон Д. Бихевиоризм. М. : Юрайт, 2017. 119 с.
10. Шлычков В. В. Мировой экономический кризис 2020 г.: причины, поводы, особенности // Вестник экономики, права и социологии. 2020. № 2. С. 42–45.
11. Фрейд З. «Я и оно». М. : Феникс, 2016. 114 с.
12. Фромм Э. Критика капитализма. М. : Феникс, 2015. 83 с.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

И. И. Журавенко

Студент, специальность «психология», УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь

Е. В. Приходько

Старший преподаватель кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», магистр психологических наук, г. Гомель, Республика Беларусь

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, эмоционального выгорания [1–3]. Уязвимость к эмоциональному выгоранию обусловлена особенностями профессиональной деятельности медицинских работников. Они являются представителями такой профессии, в которой от специалистов требуется интен-

сивное и содержательно насыщенное взаимодействие с людьми (с больными, родственниками пациентов, коллегами). Согласно данным исследования М. М. Скугаревской, проведенном среди медицинских работников Республики Беларусь, почти 80 % медицинских работников имеют признаки синдрома эмоционального выгорания различной степени выраженности, 7,8 % имеют резко выраженный синдром эмоционального выгорания, ведущий к психосоматическим и психовегетативным нарушениям [4, с. 3].

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 работники, нежели их демографические характеристики, а также факторы рабочей среды. Личностные ресурсы могут стать фактором, сдерживающим формирование эмоционального выгорания.

Проблеме личностных ресурсов посвящено множество отечественных и зарубежных исследований таких авторов, как Л. И. Анцыферова, В. А. Бодров, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, С. Мадди, А. Г. Маклаков, и др. Отмечаются продуктивные попытки рассматривать эту проблему в контексте факторов риска развития дезадаптационных состояний личности, синдрома эмоционального выгорания, деформаций личности профессионала в так называемых «помогающих» видах деятельности (В. В. Бойко, Ф. Е. Василюк, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, А. Р. Фонарев, Б. А. Ясько и др.).

Исходя из указанных подходов к пониманию профессиональных затруднений как варианта трудной жизненной ситуации, значимости личностного потенциала для их преодоления и профилактики негативного влияния этих ситуаций на личность медицинского работника, следует выделить жизнестойкость как базовый ресурс преодоления трудных жизненных ситуаций, ресурс противодействия возникновению профессиональных деструкций.

Одним из первых исследователей, отметивших жизнестойкость как наиболее универсальный фактор сопротивления невзгодам, стала С. Кобейса. В проведенных ею экспериментах было установлено, что именно эта черта является опорной в противостоянии стрессовым событиям. Наиболее полное изучение это понятие «жизнестойкость» получило в работах С. Мадди, который рассматривает жизнестойкость как личностную диспозицию, опосредующую влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности. Эта диспозиция выступает как катализатор в поведении и позволяет трансформировать какие-либо негативные влияния на поведение в новые возможности.

Нами было проведено исследование с целью, изучить синдром эмоционального выгорания среди медицинских работников с различным уровнем жизнестойкости. Испытуемыми были медицинские работники гомельской городской поликлиники, всего 65 чел. со стажем работы 4–10 лет.

Были использованы следующие методики:

1. Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Е. Н. Осина, Е. И. Расказовой);
2. Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко).

На первом этапе исследовался уровень жизнестойкости медицинских работников.

Результаты исследования показали, что у 49 % медицинских работников выявлен средний уровень жизнестойкости. У 31 % медицинских работников выявлены низкие баллы жизнестойкости. Они испытывают трудности в противостоянии жизненным трудностям, неблагоприятное давление обстоятельствам, собственная жизнь воспринимается как неосмысленная, скучная, отсутствуют как таковые жизненные цели. У 20 % медицинских работников выявлены высокие баллы жизнестойкости. Медицинские работники с развитой жизнестойкостью воспринимают собственную жизнь как способ приобретения опыта, способны активному противостоянию трудным жизненным ситуациям, сохраняя при этом психологическое здоровье. Они отличаются активностью, хорошим настроением, наличием целей в жизни, целеустремленностью, способностью управлять своим эмоциональным состоянием. Выраженная жизнестойкость препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Далее наше исследование направлено на изучение особенностей синдрома эмоционального выгорания среди медицинских работников с различным уровнем жизнестойкости. Для этого выборочная совокупность была условно разделена (по результатам теста жизнестойкости С. Мадди (адаптация Е. Н. Осина, Е. И. Расказовой) на три группы:

- 1) медицинские работники с низким уровнем жизнестойкости (в общем количестве 20 чел.);
- 2) медицинские работники со средним уровнем жизнестойкости (в общем количестве 32 чел.);
- 3) медицинские работники с высоким уровнем жизнестойкости (в общем количестве 13 чел.).

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у медицинских работников с различным уровнем жизнестойкости, полученные с помощью методики диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко показали, что у 54 % медицинских работников с высоким

уровнем жизнестойкости, 37 % медицинских работников со средним уровнем жизнестойкости, 15 % с низким уровнем жизнестойкости эмоциональное выгорание отсутствует. Данная часть медицинских работников отличается эффективным выполнением своей профессиональной деятельности. У них присутствует интерес к выполняемой профессиональной деятельности и желание работать, также для них характерна эмоциональная устойчивость.

У 41 % медицинских работников со средним уровнем жизнестойкости, 23 % медицинских работников с высоким уровнем жизнестойкости и 15 % медицинских работников с низким уровнем жизнестойкости отмечается начинающееся эмоциональное выгорание, которое сопровождается снижением интереса к работе, снижением потребности в общении (включая родственников и друзей): «им не хочется видеть» тех, с кем они общаются в процессе выполнения профессиональной деятельности, а именно учащихся, воспитанников и их родителей, коллег; нарастанием апатии к концу рабочей недели, а также появлением устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели, головные боли по вечерам; «мертвый сон, без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенной раздражительностью.

Для большинства медицинских работников с низким уровнем жизнестойкости (70 %), 22 % медицинских работников со средним уровнем жизнестойкости и 23 % медицинских работников с высоким уровнем жизнестойкости характерно сложившееся эмоциональное выгорание. Для данной части медицинских работников характерна полная потеря интереса к работе, эмоциональное безразличие, ощущение постоянного отсутствия сил.

Для подтверждения статистически значимых различий между медицинскими работниками среднего звена с разным уровнем жизнестойкости в уровне эмоционального выгорания был использован критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями выборок, в которых зарегистрирован интересующий эффект.

Проведенное эмпирическое исследование позволило изучить синдром эмоционального выгорания среди медицинских работников с различным уровнем жизнестойкости.

Среди медицинских работников с низким уровнем жизнестойкости преобладает число работников со сформировавшимся эмоциональным выгоранием. Для них характерна полная потеря интереса к работе, эмоциональное безразличие, ощущение постоянного отсутствия сил. Медицинские работники с низким уровнем жизнестойкости отличаются сформированной фазой «напряжение», «резистенция» и «истощение» от медицинских работников со средним и высоким уровнем жизнестойкости. Наличие напряжения служит предвестником развития и запускающим

механизмом формирования синдрома эмоционального выгорания. Сложившимися симптомами на фазе напряжения у них являются «переживание психотравмирующих обстоятельств», «загнанность в клетку», «тревога и депрессия». При осознании наличия тревожного напряжения, медицинские работники стремятся избежать действия эмоциональных факторов с помощью ограничения эмоционального реагирования: неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственной дезориентации, расширения сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей. Сложившимися симптомами на фазе резистенции являются «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей». Фаза истощения у них также сформирована. Отмечается падение общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы: эмоциональный дефицит, личностная отстраненность (деперсонализация), психосоматические и вегетативные проявления. Сложившимися симптомами на фазе истощения являются «эмоциональный дефицит», «деперсонализация», «психосоматические и психовегетативные нарушения».

Среди медицинских работников со средним уровнем жизнестойкости преобладает число работников, у которых эмоциональное выгорание либо отсутствует и они эффективно выполняют свою профессиональную деятельность, у них выражен интерес к выполняемой профессиональной деятельности, желание работать, а также эмоциональная устойчивость, либо начинает формироваться эмоциональное выгорание, которое сопровождается снижением интереса к работе, снижением потребности в общении (включая родственников и друзей): «им не хочется видеть» тех, с кем они общаются в процессе выполнения профессиональной деятельности, а именно учащихся, воспитанников и их родителей, коллег; нарастанием апатии к концу рабочей недели, а также появлением устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели, головные боли по вечерам; «мертвый сон, без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенной раздражительностью.

Среди медицинских работников с высоким уровнем жизнестойкости статистически значимо преобладает число лиц, у которых отсутствует эмоциональное выгорание. Они эффективно выполняют свою профессиональную деятельность. У них присутствует интерес к выполняемой профессиональной деятельности и желание работать, также для них характерна эмоциональная устойчивость.

Необходимо отметить, что медицинские работники со средним и высоким уровнем жизнестойкости отличаются от медицинских работников с низким уровнем жизнестойкости несформировавшейся фазой «напряжения», «резистенция», «истощение».

Литература

1. Возникновение, предотвращение и управление психологическими эффектами новых вирусных вспышек среди медицинских работников: быстрое рассмотрение и метаанализ / С. Кисели, Н. Уорен, Л. МакМахон, С. Дале, И. Генри, Д. Сискиндр // BMJ. 2020. № 369. С. 16 – 42.
2. Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19 / С. С. Петриков, А. Б. Холмогорова, А. Ю. Суроегина, О. Ю. Микита, А. П. Рой, А. А. Рахмания // Консультативная психология и психотерапия. 2020. № 28. С. 8 – 45.
3. Профессиональное выгорание и его факторы у медицинских работников, участвующих в оказании помощи больным Covid-19 на разных этапах пандемии / А. Б. Холмогорова, С. С. Петриков, А. Ю. Суроегина, О. Ю. Микита, А. А. Рахмания, А. П. Рой // Russian Sklifosovsky Journal of Emergency Medical Care. 2020. № 3. С. 321–337.
4. Скугаревская, М. М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2002. № 7. С. 3–9.

АДАПТАЦИЯ ПЕРСОНАЛА НА ПРЕДПРИЯТИИ

Д. Д. Голубь

*Студент факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

А. С. Захарова

*Студент факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Е. А. Тестова

*Студент факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Трудовая адаптация является одним из важных составляющих технологии управления персоналом организации. Адаптация является логическим продолжением таких процессов как наем, отбор, прием, социализация и профориентация персонала. Адаптация и управление ею являются одними из ключевых вопросов работы с персоналом в любой организации.

Зачастую этот важный процесс вхождения вновь прибывшего сотрудника в организацию недооценивается. Подобная модель поведения не является верной. Ведь именно во время адаптации человек делает свое первое впечатление о новом месте работы и формирует перспективы на дальнейшее пребывание в организации. Большая часть всех увольнений приходится именно на адаптационный период работы.

Грамотно спланированный процесс адаптации поможет сотрудники быстрее войти в рабочую жизнь, избежать потерь работоспособности, а также больших вложений финансов и времени работодателя.

С развитием сферы деятельности, связанной с отбором, наймом и приемом на работу, понятие адаптации усиливало свое значение во всей структуре управления персоналом.

Адаптация играет весомую роль в функционировании всей структуры управления персоналом. С этим этапом начала своей трудовой деятельности работник сталкивается пройдя процедуры отбора и найма. Каждому вновь пришедшему на работу сотруднику необходимо получить должную поддержку, чтобы ощущать себя частью трудового коллектива и легко влиться в трудовой процесс.

Адаптация персонала является одной из наиболее значимых функций системы управления персоналом в организации и представляет собой включение работника в новую предметно-вещественную и социальную среду.

Т. Ю. Базаров [1] определяет адаптацию сотрудников как процесс включения новых сотрудников в организацию, предполагающий знакомство с правилами и нормами, закрепленными в корпоративной культуре, способами профессиональной деятельности, включением в системы неформальных связей.

По мнению В. Р. Веснина [2], адаптацией является реакция субъекта на изменение условий его жизнедеятельности, которая противодействует действительному или возможному снижению ее эффективности.

Е. В. Маслов [3] подходит к рассмотрению адаптации как к процессу приспособления работника к изменяющейся среде с помощью непосредственного управляющего воздействия и использования различных средств (организационных, технических, социально-психологических и т. п.).

И. Б. Дуракова [4] утверждает, что адаптация в организации – это процесс взаимного приспособления работника и организации, активного освоения индивидом профессиональных и социальных функций, предполагающие преодоление возможных негативных моментов, инициированных как самим сотрудником, так и работодателем.

Проанализировав определения разных авторов, можно выделить общие категории, присутствующие в каждом определении – «процесс», «реакция», «изменение», «включение».

Исходя из этого, можно утверждать, что приход данного понятия из биологической науки вполне обоснован.

В контексте управления персоналом действия по изменению, включению, вработыванию кадров являются принципиально значимыми. Именно эти категории характеризуют основные функции адаптации персонала в организации, определяют ее сущность.

Адаптация играет весомую роль в функционировании всей структуры управления персоналом. С этим этапом начала своей трудовой деятельности работник сталкивается, пройдя процедуры отбора и найма. Каждому вновь пришедшему на работу сотруднику необходимо получить должную поддержку, чтобы ощущать себя частью трудового коллектива и легко влиться в трудовой процесс.

Адаптация персонала является одной из наиболее значимых функций системы управления персоналом в организации и представляет собой включение работника в новую предметно-вещественную и социальную среду.

Управление адаптацией строится через формирование и развитие системы органов управления различного уровня. Общую координацию в этой области осуществляют Министерство образования и науки РФ, Министерство здравоохранения и социального развития РФ. На региональном и местном уровнях эту работу проводят учебные заведения, центры занятости, центры профориентации и адаптации. В реализации основных форм этой работы им помогают организации, являющиеся главными потребителями результатов профориентации и адаптации персонала. Вопросами адаптации занимаются отдельные работники из разных подразделений: менеджер по персоналу, линейные руководители или коллеги по работе. Их главная цель – сделать процесс адаптации приспособления молодых работников к предпринятию как можно более коротким и безболезненным.

Принципиальными целями адаптации можно назвать следующие:

- 1) сокращение исходных издержек. Пока новый работник плохо знает свое рабочее место, он работает менее эффективно и требует дополнительных затрат;
- 2) сокращение озабоченности и неопределенности у новых работников;
- 3) снижение текучести рабочей силы. Если новички чувствуют себя дискомфортно на новой работе и ощущают себя ненужными, то они могут среагировать на это увольнением;
- 4) экономия времени руководителя и сотрудников. Проводимая по программе работа помогает экономить время каждого из них;
- 5) развитие положительного отношения к работе, удовлетворенности работой.

Некачественно спланированный или незавершенный процесс адаптации персонала может послужить причиной низкой работоспособности. Адаптация нового сотрудника требует больших вложений финансов и времени в целях правильного вхождения в коллектив и достижения определенных количественных и качественных показателей деятельности, усвоения элементов корпоративной культуры [4].

Во время адаптационного периода человек делает первые выводы об организации и строит перспективы на дальнейшее пребывание в ней. Со-

гласно практике, 9 из 10 людей, устраивающихся на работу в новое предприятие, принимают решение об увольнении уже во время своего первого рабочего дня [5].

Причиной, связанной с принятием решения по увольнению, являются большие опасения большинства сотрудников в первые дни работы. Новый персонал опасается не справиться со своей должностью, не найти общего языка с руководителем и коллегами. Нередко у работников складывается впечатление, что они никому не нужны, а члены коллектива неотзывчивы. Не получив достаточной поддержки в первые дни работы, многие вновь нанятые сотрудники принимают решение об уходе, которое дорого обходится организации, так как она уже затратила средства на их поиск, отбор и обучение.

Причинами ухода могут быть завышенные ожидания нового сотрудника, не совпавшие с реальной жизнью организации, сложный процесс интеграции в новую организационную среду, неэффективная система адаптации персонала, отсутствие стремления понять корпоративную культуру [6].

Е. В. Маслов [7] утверждает, что производственная адаптация является инструментом в решении такой проблемы, как формирование у нового рабочего требуемого уровня производительности и качества труда в более короткие сроки.

Каждый человек, устраивающийся на новую работу испытывает своего рода стресс, сталкиваясь с новыми задачами, поставленными перед ним, нахождением в непривычной обстановке, дефицитом информации о своих рабочих обязанностях и прочих насущных вопросах

Специальная процедура введения нового сотрудника в организацию может способствовать снятию большего количества проблем, возникающих в начале работы. Помимо этого, способы включения новых кадров в жизнь организации способны значительно сподвигнуть к проявлению творческого потенциала имеющихся сотрудников, а также усилить их вовлеченность в корпоративную культуру предприятия.

Литература

1. Базаров Т. Ю. Управление персоналом: учебник. М. : Академия, 2015. 224 с.
2. Веснин В. Р. Управление персоналом: Теория и практика. М. : Кнорус, 2009. 520 с.
3. Ильина Л. А., Макарова Н. А. Особенности систем мотивации, применяемых в различных странах, и перспективы их использования в России // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Экономические науки. 2014. № 49.
4. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации. М. : ИНФРА-М, 2016. 627 с.
5. Кибанов А. Я. Управление персоналом организации. М. : ИНФРА-М, 2009. 627 с.
6. Кобцева Е. Н. Адаптация персонала: классификация видов и показатели // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2008. № 1. С. 100–104.
7. Маслов Е. В. Управление персоналом предприятия : учеб. пособие. М. : Инфра-М, 2011. 312 с.
8. Управление персоналом : учебник / под общ. ред. Дураковой И. Б. М. : Инфра-М, 2017. 570 с.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ ОБРАЗА ТЕЛА И САОМОТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЗРЕЛОСТИ

Е. А. Кедярова

*Заведующая кафедрой педагогической и возрастной психологии
факультета психологии Иркутского государственного университета,
кандидат психологических наук, доцент, г. Иркутск*

П. А. Онучина

*Студентка факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Проблемы недовольства своим телом, физическим обликом и негативное отношение к самому себе в мире приобретают все большую распространенность, затрагивая людей разных возрастных групп. Значительный рост негативных переживаний относительно себя, включая собственный физический облик, можно связать с современными социокультурными условиями. Одним из таких условий выступает усиление роли социальных сетей в повседневной жизни все большего числа людей с их идеализированными, нереалистичными стандартами. Негативное отношение к своему телу и себе как личности способно значительно ухудшить качество жизни и привести к разного рода трудностям во всех сферах, включая профессиональную и межличностные отношения.

Несмотря на важность здорового и адекватного восприятия собственного тела и положительного самоотношения в течение всей жизни человека, на каждом этапе зрелости образ тела и его связь с самоотношением обладает определенными особенностями [1–3].

На современном этапе феномен образа тела до сих пор остается дискуссионным, существует множество вариантов определения термина, отсутствует единое представление о компонентах, которые в него входят. В рамках данной исследовательской работы мы опираемся на определение образа тела как субъективного переживания человеком своего тела как психического пространственного образа, который формируется за счет межличностного взаимодействия [8].

В целом образ тела – это производная структура, которая складывается в процессе осознания личностью своих физических особенностей. Образ тела включает аффективные, когнитивные и оценочные компоненты. Образ тела не является статическим и изменяется в течение всей жизни в зависимости от конкретных жизненных условий [3].

В понимании самоотношения нам близка позиция В. В. Столина, согласно которой самоотношение – это отношение к себе, формирующееся вследствие образования смысла «Я», которое с развитием личности приобретает глубину и многомерность. Структура самоотношения включает самоуважение, как оценочную составляющую, аутосимпатию, как безоценочное положительное отношение к себе, и близость, выраженную в интересе к себе [5; 7].

С целью изучения связи образа тела и самоотношения женщин на разных этапах зрелости нами было проведено эмпирическое исследование с использованием опросника самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев), опросника образа собственного тела (О. А. Скугаревский), шкалы оценки уровня удовлетворенности собственным телом (О. А. Скугаревский). Для статистической обработки полученных данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие 76 женщин.

Анализ полученных данных показывает, что 66 % респонденток возраста ранней зрелости характеризуются негативным образом тела, тогда как у представительниц средней и поздней зрелости лишь 39 и 45 %, соответственно, также склонны к негативному восприятию собственного тела. Полученные данные рассогласуются с результатами оценки уровня удовлетворенности собственным телом. Так было обнаружено, что во всех группах участниц исследования самыми распространенными являются высокий и очень высокий уровни суммарной удовлетворенности собственным телом. В возрасте ранней зрелости – 47 и 37 % соответственно, в возрасте средней зрелости – 44 и 39 % и в пожилом возрасте – 25 и 45 %. Вероятной причиной подобной разницы может быть выраженная неудовлетворенность одной или несколькими частями тела у всех трех групп женщин, которая при этом не значительно влияет на суммарную удовлетворенность собственным телом, но приводит к возрастанию недовольства своим телом в общем на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях.

Исследование самоотношения отражает достаточно благоприятную картину, так как значительная часть респонденток всех возрастных групп характеризуются положительным самоотношением, а именно: 53 % респонденток в возрасте ранней зрелости, 89 % – в возрасте средней зрелости, 65 % – в пожилом возрасте.

Далее для решения задач исследования представим корреляционные связи образа тела и глобального самоотношения, образа тела и функциональных блоков: самоуважения, аутосимпатии, ожидаемого отношения других и самоинтереса на разных этапах зрелости (табл. 1).

Таблица 1

Связь образа тела и самоуважения у женщин на разных этапах зрелости

	Ранняя зрелость	Средняя зрелость	Поздняя зрелость
Уровень недовольства собственным телом	-0,592** ($p < 0,01$)	-0,560* ($p < 0,05$)	-0,407
Суммарный уровень удовлетворенности собственным телом	0,509** ($p < 0,01$)	0,275	0,482* ($p < 0,05$)

Как видно из данных табл. 1, в возрасте ранней зрелости самоуважение женщин взаимосвязано с образом тела. Уверенность в себе, способность контролировать свою жизнь возрастает с повышением удовлетворенности своим внешним обликом. Самоуважение, согласно концепции В. В. Столина, включает в себя такой компонент, как самопоследовательность, или саморуководство. Контроль над своим телом, включая различные действия, направленные на соответствие определенному идеалу, поддерживает ощущение самопоследовательности, возможности управлять своей жизнью. В возрасте средней зрелости общее, целостное недовольство своим телом, на когнитивном, эмоциональном и поведенческих уровнях взаимосвязано с самоуважением. Связь между суммарной удовлетворенностью своим телом и самоуважением не была подтверждена статистически. В пожилом возрасте напротив – именно суммарная удовлетворенность собственным телом, складывающаяся из точечных оценок отдельных частей тела, взаимосвязана с самоуважением.

На всех этапах зрелости обнаружены связи образа тела и аутосимпатии (табл. 2). Подобные связи предполагают, что со снижением уровня удовлетворенности своим телом снижается самопринятие, возрастает уровень самообвинения. При этом в возрасте средней зрелости была выявлена взаимосвязь только общего уровня недовольства своим телом и аутосимпатии. Вероятно, полученные результаты можно связать с тем, что данной возрастной группе женщин присуще более целостное восприятие своего тела.

Таблица 2

Связь образа тела и аутосимпатии у женщин на разных этапах зрелости

	Ранняя зрелость	Средняя зрелость	Поздняя зрелость
Уровень недовольства собственным телом	-0,517** ($p < 0,01$)	-0,490* ($p < 0,05$)	-0,594** ($p < 0,01$)
Суммарный уровень удовлетворенности собственным телом	0,364* ($p < 0,05$)	0,270	0,457* ($p < 0,05$)

Обнаруженная связь между ожидаемым отношением других и образом тела характерна только для женщин возраста ранней зрелости. Можно предположить, что в данной возрастной группе удовлетворенность собственным телом предполагает ожидание положительной оценки со стороны окружающих. Точно, как и наоборот – отрицательные эмоции к своему телу связаны с ожиданием негативного отношения к себе других людей, причем не только в телесном плане, но и как к личности в целом. В связи с полученными результатами можно предположить, что в среднем и пожилом возрастах отношение к собственному телу не является значимым компонентом в ожидаемом отношении от других (табл. 3).

Таблица 3

Связь образа тела и ожидаемого отношения других у женщин на разных этапах зрелости

	Ранняя зрелость	Средняя зрелость	Поздняя зрелость
Уровень недовольства собственным телом	-0,362* ($p \leq 0,05$)	-0,159	-0,425
Суммарный уровень удовлетворенности собственным телом	0,373 ($p \leq 0,05$)	0,088	0,072

Самоинтерес женщин и образ тела не взаимосвязаны ни на одном этапе зрелости. Вероятно, негативное отношение к своему телу не является препятствием для ощущения близости к себе, проявления интереса к своим мыслям и чувствам, как и наоборот (табл. 4.).

Таблица 4

Связь образа тела и самоинтереса у женщин на разных этапах зрелости

	Ранняя зрелость	Средняя зрелость	Поздняя зрелость
Уровень недовольства собственным телом	-0,225	-0,193	-0,353
Суммарный уровень удовлетворенности собственным телом	0,123	0,072	0,263

Глобальное самоотношение женщин, как общее чувство «за» или «против» себя связано с образом тела в возрасте ранней и поздней зрелости. Интерес представляет тот факт, что связь между образом тела и глобальным самоотношением в возрасте средней зрелости проявляется именно как связь недовольства своим телом, не включая суммарный уровень удовлетворенности своим телом. Исходя из полученных результатов, можно предположить, что на данном возрастном этапе женщины ха-

рактируются сниженной значимостью образа тела в оценке себя в целом. При этом для образа тела женщин возраста средней зрелости характерно отсутствие фрагментарности и точечного восприятия (табл. 5). Таким образом, существует связь глобального самоотношения и образа тела на всех этапах зрелости. Однако в среднем возрасте статистически была подтверждена связь именно недовольства своим телом с самоотношением.

Таблица 5

Связь образа тела и глобального самоотношения женщин на разных этапах зрелости

	Ранняя зрелость	Средняя зрелость	Поздняя зрелость
Уровень недовольства собственным телом	-0,523** ($p \leq 0,01$)	-0,604** ($p \leq 0,01$)	-0,640** ($p \leq 0,01$)
Суммарный уровень удовлетворенности собственным телом	0,427** ($p \leq 0,01$)	0,269	0,579** ($p \leq 0,01$)

Полученные результаты могут быть связаны с особенностями возрастных периодов зрелости, а также социокультурным контекстом, предполагающим определенные идеалы и оказывающим различное влияние на исследуемые возрастные группы. Например, на женщин в возрасте ранней зрелости данное влияние может быть особенно велико. В связи с этим женщины данной возрастной группы могут испытывать большую неудовлетворенность собственным телом, отрицательное отношение к самим себе. В возрасте средней зрелости, вероятно, женщины отличаются более зрелым, целостным отношением к своему телу. В пожилом возрасте переживаются телесные изменения как в плане внешности, так и физического состояния организма, что, в совокупности с восхвалением юности и обилием стереотипов, может приводить к возрастающему недовольству собой, включая свой физический облик.

Результаты проведенного исследования представляют интерес, но требуют дальнейшего развития, в частности, разработки подходов к коррекции негативного образа тела и самоотношения на разных этапах зрелости.

Литература

1. Белогай, К. Н. Социокультурная модель становления образа тела // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2018. №. 25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-model-stanovleniya-obraza-tela> (дата обращения: 21.03.2022).
2. Каминская Н. А., Айламазян А. М. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах // Национальный психологический журнал. 2015. № 3 (19). С. 44–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovaniya-obraza-fizicheskogo-ya-v-razlichnyh-psihologicheskikh-shkolah> (дата обращения: 18.03.2022)
3. Морозова И. С., Белогай К. Н. Проблематика образа тела в контексте психологии развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 43–46. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/problematika-obraza-tela-v-kontekste-psihologii-razvitiya> (дата обращения: 18.03.2022)

4. Онучина П. А., Сукнева Е. А. Взаимосвязь образа тела и аутосимпатии на разных этапах зрелости // Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 23–24 апр. 2021 г. Иркутск, 2021. С. 128–133

5. Столин В. В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 286 с.

6. Фаустова А. Г. Соотношение категорий «образ тела» и «концепция тела» в трудах зарубежных ученых // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. № 3 (22). С. 520–532. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-kategoriy-obraz-tela-i-kontseptsiya-tela-v-trudah-zarubezhnyh-uchenyh> (дата обращения: 18.03.2022)

7. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус. 2015. № 1 (25). С. 9–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-v-strukture-psihologicheski-zdorovoy-lichnosti> (дата обращения: 18.03.2022)

8. Schilder P. The image and appearance of the human body. Psychology Press, 1999. 362 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОО: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Ю. В. Кириллова

*Педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 57»,
Иркутская область, г. Ангарск*

Т. М. Бирюкова

*Заместитель заведующего по ВМР МАДОУ «Детский сад № 57»,
Иркутская область, г. Ангарск*

Широкий спектр задач стоящих перед современным педагогом, требует от молодого специалиста умение находить адекватный стиль общения в различных межличностных и педагогических ситуациях с воспитанниками, строить диалоговое общение с родителями (законными представителями) детей; организовывать эффективное психолого-педагогическое взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса.

Анализ результатов диагностики (В. Т. Маралов [5, с. 239], Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов [7, с. 362]) с педагогическим коллективом МАДОУ № 57, города Ангарска в 2020/21 учебном году (в составе – 15 педагогов: из них 6 молодых специалистов (педагогический стаж до 3 лет), 9 педагогов со стажем более 3 лет), показал, что: 40 % (6) педагогов демонстрируют авторитарный стиль взаимодействия с детьми; 47 % (7) педагогов ориентированы на демократический стиль взаимодействия с воспитанниками; 13 % (2) педагога используют либеральный (попустительский) стиль взаимодействия с дошкольниками.

Наибольшее значение педагоги ДОО придают этике и культуре взаимодействия в совместной деятельности с детьми (67 % педагогов) [1, с. 306]. Так, 89 % педагогов – стажистов проявляют уважение к личности ребенка, доброжелательное и внимательное отношение к каждому воспитаннику.

Однако молодые специалисты (64 %) не уделяют значительное внимание овладению детьми речевыми способами общения (называть друг друга по имени, формулировать свои желания и просьбы, договариваться об очередности действий, благодарить за помощь и т. д.).

53 % (8) воспитателей–стажистов эмоционально отзывчивы и реагируют на инициативу детей в общении, учитывают их потребность в поддержке взрослых. 47 % (7 педагогов) демонстрируют эмоциональную отстраненность, сдержанность в общении с детьми в процессе игрового взаимодействия.

Таким образом, анализ диагностических данных позволил выявить и сформулировать значимые проблемы во взаимодействии молодых специалистов с воспитанниками:

- У педагогов не отмечается выраженной ориентированности на демократический стиль, личностную модель взаимодействия с детьми;

- Молодые специалисты демонстрирует учебно-дисциплинарную модель общения с воспитанниками и реализует тактику либерального стиля взаимодействия с детьми.

- Педагоги, взаимодействуя с детьми, затрудняются учитывать возрастные, индивидуальные особенности и возможности воспитанников, затрудняются применять эффективные формы эмоционального, диалогового общения, учитывая коммуникативные позиции по отношению к детям.

Начинающие педагоги отмечают недостаточный уровень психолого-педагогических знаний и умений в организации индивидуального подхода во взаимодействии с воспитанниками, низкий уровень развития креативности и ее проявления в педагогической деятельности, трудности самостоятельно реализовать на практике современные, новые стандарты и требования.

В совокупности все эти проблемы определяют направления психолого – педагогического сопровождения профессионального развития молодых специалистов ДОО.

Исходя из выше заявленной проблемы заместителем заведующего по ВМР Бирюковой Т. М., педагогом-психологом Кириллова Ю. В. была спланирована и выстроена система работы, разработан перспективный план методической и психолого-педагогической работы с начинающими специалистами ДОО на 2021–2024 гг.

Целью данного плана является научно-методическое сопровождение деятельности начинающих педагогов ДОО, повышение их профессиональной психолого-педагогической компетентности, раскрытие индивидуальных способностей молодых специалистов, формирование потребности в постоянном саморазвитии и самообразовании.

Для достижения поставленной цели были выделены следующие задачи:

1) познакомить молодых специалистов с основными направлениями профессиональной деятельности в дошкольной образовательной организации;

2) дать представление начинающим педагогам об эффективности использования инновационных форм в организации психолого-педагогической деятельности с участниками образовательного процесса.

3) проводить консультирование молодых специалистов по актуальным проблемам в организации психолого-педагогического сопровождения в системе «педагог-родитель-ребенок», в условиях ДОО.

Методологической основой по организации работы с молодыми специалистами являются разработки и подходы И. А. Георгиева, Т. П. Вершинина, И. М. Карелиной, Е. А. Климова, Е. В. Маслова и т. д.

Работа в данном формате предполагает трехэтапный период:

На первом этапе (2021/22 учеб. год) начинающие специалисты ДОО:

– приобретут представления об основных направлениях психолого-педагогического сопровождения воспитанников раннего и дошкольного возраста в условиях ДОО;

– познакомятся с эффективными методами и приемами взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников.

На втором этапе (2022/23 учеб. год):

– познакомятся с инновационными формами в организации психолого – педагогической деятельности с родителями (законных представителей) воспитанников;

– актуализируют знания об использовании современных образовательных технологий в психолого-педагогическом взаимодействии с детьми в совместном сотрудничестве молодого специалиста со специалистами (наставниками) ДОО.

На третьем этапе (2023/2024 учеб. год):

– приобретут практический опыт по составлению перспективного плана профессиональной деятельности педагога в ДОО; разработке индивидуального образовательного маршрута с учетом особенностей организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ во взаимодействии педагогов-специалистов и воспитателей ДОО.

– научатся эффективно и рационально распределять и планировать свое рабочее время в сотрудничестве с другими специалистами ДОО.

Система работы с молодыми специалистами выстроена посредством включения традиционных и инновационных форм передачи профессионального опыта и предполагает комплексное сотрудничество всех участников: заместителя заведующего по ВМР Бирюковой Т. М., педагога-психолога Кирилловой Ю. В. и педагогов наставников.

Индикатором развития профессиональных компетенций молодых специалистов является непрерывное образование, сотрудничество с опытными наставниками.

Работа выстроена с учетом определенной цикличности и включает следующий алгоритм ее реализации: комплексный анализ актуальных проблем начинающего педагога в профессиональной деятельности; системную последовательную методическую и психолого-педагогическую работу с начинающими педагогами; сотрудничество всех участников: молодых специалистов и наставников.

Запланированные мероприятия предполагают групповую и индивидуальную работу с начинающими специалистами ДОО в соответствии с разработанным планом, индивидуальные консультации организуются по запросу молодых специалистов, а также осуществляется контроль (согласно годовому плану ДОО) за профессиональной деятельностью начинающих педагогов, со стороны заместителя заведующего по ВМР.

План мероприятий легко трансформируем, гибок и при необходимости можно внести в него свои коррективы.

Предполагается, что за 2021–2024 гг. начинающие педагоги повысят уровень методической компетентности по следующим направлениям: введение инновационных технологий в ОД со всеми участниками образовательного процесса; планирование воспитательно-образовательной деятельности с детьми и семьями воспитанников с учетом современных требований; разработка ИОМа с воспитанниками, обладающими различными возможностями и способностями во взаимосотрудничестве с педагогами-специалистами ДОО; планирование перспектив профессионального роста; презентация первоначального опыта работы на различных уровнях.

С целью минимизации рисков при организации и реализации работы с молодыми специалистами необходимо:

- системное проведение мероприятий согласно перспективному плану;
- привлечение педагогов наставников с целью овладения молодыми специалистами профессиональными практическими навыками работы;
- мотивация молодых специалистов на самостоятельное повышение профессиональной компетентности посредством прохождения КПК;

- индивидуально-личностный подход в организации деятельности молодых специалистов, с целью психологической поддержки, раскрытия индивидуальных способностей и возможностей начинающих педагогов;
- использование ИКТ (современные интернет платформы, мессенджеры) позволяющие расширять возможности взаимосотрудничества со всеми субъектами образовательного процесса, участниками профессиональных сообществ в формате офлайн, онлайн.

По результатам промежуточного анализа было выявлено, что спланированная работа с начинающими педагогами позволила повысить:

у 65 % педагогов мотивационную готовность к инновационной деятельности и профессиональному саморазвитию [1, с. 222; 7, с. 362]; у 68 % молодых специалистов коммуникативную компетентность по следующим показателям: 66 % демонстрируют направленность на сотрудничество во взаимодействии с участниками образовательного процесса [7, с. 362]; 63 % ориентированы на партнерское взаимодействие в педагогическом коллективе [1, с. 272]; 77 % начинающих педагогов отмечают повышение уровня методической, психолого-педагогической грамотности в своей профессиональной деятельности. 88 % (5) молодых специалистов прошли 13 курсов повышения квалификации по направлениям: ФГОС ДО; работа с семьями и воспитанниками, имеющими статус ОВЗ; профессиональный стандарт «Педагог», ИКТ в работе с дошкольниками.

Представленная система работы с молодыми специалистами позволяет эффективно осуществлять методическое и психолого-педагогическое сопровождение начинающих педагогов, позволяет формировать субъектную позицию начинающего специалиста, раскрывать его индивидуальные способности и возможности, обеспечить равные возможности для оптимальной деятельности при вхождении в профессию.

Литература

1. Банщикова Т. Н., Ветров Ю. П., Клушина Н. П. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом : учеб.-метод. пособие. М. : Книголюб, 2004. 352с.
2. Вершинина Т. Н. Взаимосвязь текучести и производственной адаптации. Новосибирск, 2006. 202 с
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 304 с.
4. Лукашевич Н. П., Шкурко В. В. Адаптация персонала: проблемы управления. Запорожье : Просвещение, 2009. 240 с.
5. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 256 с.
6. Маслов Е. В. Управление персоналом предприятия : учеб. пособие / под ред. П. В. Шеметова. М. : Инфра-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 2009. 312 с.
7. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та психотерапии 2002. -362 с.
8. Авакова Э. Б. Социально-психологические методы развития трудового потенциала персонала в период кризиса. Кризис экономической системы как фактор нестабильности современного общества. Саратов, 2015. С. 4–9.
9. Волина В. А. Методы адаптации персонала // Управление персоналом. 2012. № 13. С. 46.

ПРИМЕНЕНИЕ РЕСУРСОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Р. А. Кобзев

*Педагог-психолог ГУО «Минский городской педагогический колледж»,
член международной федерации арт терапии и саморазвития личности,
исследователь в области психологических наук, г. Минск, Республика Беларусь*

В наше время современным педагогам очень важно и ценно своевременно и грамотно оказывать психологическую поддержку, направленную в первую очередь на профилактику эмоционального выгорания. И чтобы работа в данном направлении не была формальной, необходимо прибегать к творческим, интерактивным формам работы с педагогами. В работе психолога очень важно не только осознавать и оказывать поддержку по профилактике профессионального выгорания, но и проводить работу по недопущению эмоционального выгорания среди педагогов. Сохранять и укреплять психологическое здоровье, содействовать профессиональному развитию и личностному росту педагогов. Ведь когда счастлив педагог – счастливы и дети. Мною проводится целенаправленная работа по профилактике профессионального выгорания среди педагогов с 2019 г. Изначально в работе мы охватывали учителей общеобразовательных учреждений образования и педагогов и студентов высшей школы. На данном этапе в нашей деятельности большее внимание уделено работе с учащимися педагогического колледжа, будущими педагогами. Чтобы уже на этапе обучения профессии, учащиеся знали механизмы недопущения и профилактики эмоционального выгорания.

Как основной метод в работе была выбрана арт-терапия, которая обладает большим ресурсом и доступна каждому человеку. В своей работе мы больший акцент делаем на музыкальную терапию. Обычно люди используют музыку (сознательно или нет), чтобы снять напряжение, успокоиться, сосредоточиться, но они не осознают в полной мере важность и полезность музыки в нашей повседневной жизни. Цель данной статьи – показать возможные ресурсы музыкальной терапии, поделиться теми упражнениями, которые используются мной на практике. Музыка – бесценный дар, который дан нам от рождения. Но, к сожалению, мы не всегда это осознаем и ценим по-настоящему.

Оказавшись наедине с собой, иногда стоит прислушаться к тишине, чтобы понять в мире каких звуков мы живем. За городом это голоса птиц, шум ветра и воды, а в большом городе это транспортно-промышленные шумы, рев сирен, обрывки фраз, разговаривающих между собой людей и, конечно, самая разнообразная музыка. Она звучит в вагонах поездов, из

окон несущихся автомобилей, врывается в наш мир с экранов телевизоров, компьютеров, телефонов, уличной рекламы, из соседних квартир...

Музыка – вечный спутник и атрибут человеческого бытия – результат творчества, в его высшем проявлении, гениев человеческого общества и источник вдохновения миллиардов людей. Музыка – вечная загадка для человечества. В истории мировой культуры нет ни одной эпохи, в которой бы люди не пытались дать ответ на вопрос о том, что такое музыка [3].

Испокон веков человеческие чувства воплощались в определенных мелодиях и поэтических строках, которые находились между собой в удивительной гармонии. Музыка имеет свой язык, слова часто бессильны там, где «говорит» музыка. Она способна выразить то, что невыразимо словами, раскрыть самые тонкие оттенки наших чувств, мыслей, настроений, переживаний, может помочь вызвать к жизни сокровенные помыслы, унести в далекое прошлое, заглянуть в будущее. Одной музыке под силам передать одновременно чувства, ощущения разных людей: и от того, кто говорит, и того, кто слушает. Она может потрясти, растрогать, успокоить, заставить радоваться и горевать и всегда побуждает переживать и думать. Недаром во все времена люди стремились приблизиться к музыке – этому неиссякаемому источнику мудрости, красоты и познания [4].

Европейские ученые (Е. Opravilova, A. Martiz, L. Viscotti, T. Tompson, A. Olafson) утверждают, что «музыкальный ген», изначально заложен в каждом человеке, а способности к музыке являются естественными и передаются по наследству. Это биологическая система закреплена в процессе эволюции. Музыка окружает нас повсюду и отовсюду: гудит и стучала музыка метрополитена, слегка постукивают музыка трамвая, дребезжащий музыка троллейбуса... Музыка улице вообще разнообразна и многогранна и зависит от времени года, времени суток, места. А какой замечательный композитор Природа! Звуки леса, шелест деревьев и листьев в парке, завораживающая музыка моря, музыка водопада, дождя, ветра, поля... Очень часто одна и та же музыка приятная одному, и вызывает отторжение у других, невольных слушателей. Последних, на наш взгляд, следовало бы пожалеть – так же, как и пассивных курильщиков. Что для одних людей наслаждение, для других – шумовая нагрузка [1, с. 112–113].

Приведем примеры медитаций-упражнений на снятие стресса и восстановление личностных ресурсов, которые может сделать любой человек.

Упражнение-медитация «Прислушиваясь к себе»

Техника применяется для постепенного изменения деятельности, снятия эмоционального напряжения, настройки на дальнейшую работу. Упражнение можно применять в любом удобном для Вас месте.

Примите удобное положение и закройте глаза. Расслабьтесь. Сделайте глубокий вдох и выдох. Прислушайтесь к своему дыханию. Какое оно? Мягкое или твердое? Теплое или холодное?

Почувствуйте, как вдыхаете прохладный воздух – а выдыхаете теплый. Сделайте вдох и выдох, и еще раз – вдох и выдох. Прислушайтесь в звуки, которые Вас окружают в данный момент. Слушайте себя, свой организм, свои мысли ... Прибывайте в расслабленном состоянии столько времени, сколько Вы сами считаете нужным (в среднем это занимает 2 – 3 минуты). Затем, сделайте вдох через нос, выдох – через рот и не спеша открывайте глаза.

Рефлексия. После выполнения данной техники, можно себе мысленно ответить на подобные вопросы – Какие ощущения были во время проведения техники и после? Что Вы чувствуете сейчас?

Медитация «Любимая музыка»

Приготовьте ту музыку, которая вам нравится. Не важно, в каком стиле она будет – рок, джаз, музыка природы, классическая ... главное – чтобы она нравилась именно Вам! Настройтесь на прослушивание.

Примите удобное положение, расслабьтесь. Прислушайтесь к своему дыханию. Положите руки на Вашу диафрагму. Почувствуйте дыхание (вдох – выдох, вдох – выдох) Какие звуки слышите в помещении? Послушайте внимательно.

А теперь, настройтесь на Вашу музыку. Включите ее. Слушайте. Наслаждайтесь. Какие картины под эту музыку вы представляете? Как они возникают (если возникают)? Когда музыка заканчивается, откройте глаза и посмотрите по сторонам. Вы можете чувствовать легкое головокружение. Посидите немного. Оно пройдет.

Музыка будет приносить пользу только тогда, когда начнет приносить удовольствие слушателям, пропуская себя через мысли и сознание. Музыка должна звучать только для каждого конкретного человека, учитывая это необходимо настроиться на соответствующий лад, останавливать ход мыслей, особенно тревожных. Каждая личность выбирает свою музыку под различные эмоциональные состояния, темперамент, настроение [2].

Влияние музыкальной терапии на восстановление личностных ресурсов очень большое и часто многие не обращают на этот факт должного значения. В своей работе мы лишь обозначили актуальность и важность применения музыки для восстановления личностных ресурсов, профилактики профессионального выгорания. Обозначили проведение своей работы в данном направлении.

Слушайте музыку, прислушайтесь к себе, живите в гармонии!!!

Литература

1. Белко А. Ф. Музыка для восстановления. Сборник по музыкотерапии. Книга первая. М. : Издат. решения, 2017. 340 с.
2. Кобзев Р. О. Музичнотерапія – як метод відновлення особистісних ресурсів // Онлайн-журнал DiaLOG – липень. 2021. URL: <https://dialog.co.ua/zhurnal-dialog-lipen-2021/> (дата обращения: 06.04.2022).

3. Музыкальное восприятие как психический процесс. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/02/15/muzykalnoe-vospriyatie-kak-psikhicheskiy-protsess> (дата обращения: 05.04.2022)

4. Слушание музыки как творческий процесс. URL: <http://bysolo.ru/slushanie-muzyki-kak-tvorcheskiy-process.html> (дата обращения: 06.04.2022).

НЕЙРОТИЗМ КАК ПРЕДИКТОР ВЫБОРА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

И. В. Коневцев

*Студент ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
университет», г. Санкт-Петербург*

Е. А. Родионова

*Доцент ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
кандидат психологических наук, г. Санкт-Петербург*

Стресс в профессиональной сфере является фактором, связанным со снижением эффективности труда [7, с. 2431], в частности данный эффект отмечается и среди работников образовательных учреждений [11]. Кроме того, многочисленными авторами подчеркивается воздействие стресса на удовлетворенность трудом [10], что также ведет к снижению эффективности деятельности. Стресс затрагивает также физиологическую составляющую психики человека, что напрямую сказывается на работе мозга [2], а также провоцирует развитие психосоматических стрессовых расстройств [6]. Изучение взаимосвязи нейротизма и уровня стресса в многочисленных исследованиях приводит к выводу о том, что высокий уровень нейротизма провоцирует развитие тревоги и личностной тревожности [5, с. 111531].

Актуальность данной темы обусловлена соответствию современным запросам общества на решение вопроса преодоления стресса в связи с возрастающими уровнями употребления ПАВ [1, с. 27–38], проявления психосоматических симптомов дистресса [9, с. 103–113], эмоционального выгорания у сотрудников [3, с. 1–29]. Для формирования рекомендаций по преодолению стресса у сотрудников образовательных учреждений необходимо изучить взаимосвязь нейротизма как индивидуальной, а, следовательно, слабо изменяемой, характеристикой и совладающим поведением, т. е. копинг-стратегиями. Данная тема широко изучается в современной психологической науке и является, пожалуй, одной из самых актуальных в области психологии здоровья и организационной психологии [4, с. 24–31; 8, с. 1–17; 12].

Целью данного исследования является выяснение вопроса о том, является ли нейротизм предиктором выбора тех или иных копинг-стратегий у сотрудников образовательных учреждений.

В качестве гипотезы мы выдвигаем предположение о том, что нейротизм будет статистически значимо предсказывать степень выраженности использования респондентом той или иной копинг-стратегии.

Анализ проводился на выборке из 53 чел. в возрасте от 29 до 54 лет ($M = 38$, $SD = 6$), из которых 18 мужчин (34 %) и 35 женщин (66 %). Для диагностики уровня нейротизма нами применялся опросник Г. Айзенка EPI (Райгородский Д. Я., 2011). Мы выбрали текущую версию методики, поскольку она соответствует необходимым уровням валидности и надежности, а также не содержит спорную в психологической науке шкалу психотизма. Для диагностики уровней тревоги и личностной тревожности нами применялся тест Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина (Карелин А. А., 2007 г.). Для диагностики копинг-стратегий мы применяли Опросник совладания со стрессом К. Карвера (Рассказова Е. И. и др., 2013 г.). Данная методика основана на концепции совладающего поведения, предложенной Р. Лазарусом как автором классической методики для диагностики копинг-стратегий.

Для изучения вопроса о том, существуют ли различия в предпочитаемых копинг-стратегиях между респондентами с разным уровнем нейротизма, применялась множественная регрессия. Предварительный анализ данных не выявил наличие явных выбросов и установил соблюдение допущения о гомоскедастичности и нормальности распределения остаточных компонентов дисперсии.

Результаты статистической обработки данных показали, уровень нейротизма статистически значимо предсказывает уровни проявления определенных дезадаптивных форм совладающего поведения, а именно: «Концентрация на эмоциях и их активное выражение» ($b = 0,91$, $p = 0,003$), «Отрицание» ($b = 0,83$, $p = 0,005$), и «Поведенческий уход от проблемы» ($b = 0,81$, $p = 0,02$). Кроме того, анализ результатов показал, что низкий уровень нейротизма, т. е. эмоциональная стабильность, в свою очередь, связан с копинг-стратегиями «Позитивное переформулирование и личностный рост» ($b = -0,71$, $p = 0,003$), «Использование инструментальной социальной поддержки» ($b = -0,88$, $p = 0,003$) и «Активное совладание» ($b = -1,0$, $p = 0,003$).

Таким образом, на основании полученных нами результатов, мы можем сделать вывод о том, нейротизм выступает предиктором применения некоторых дезадаптивных форм копинга, включая «Концентрацию на эмоциях и активное выражение», «Отрицание» и «Поведенческих уход от проблемы». Кроме того, данные статистической обработки показали, что

нейротизм также связан с такими формами адаптивного совладающего поведения, как «Активное совладание», «Инструментальная социальная поддержка» и «Позитивное переформулирование».

Практическая значимость результатов. Деятельность работников образовательных учреждений связана с многочисленными источниками стресса, что может провоцировать дистресс, эмоциональное выгорание, а также развития психосоматических симптомов и симптоматический проявлений психических отклонений. В связи с полученными результатами можно разработать следующие рекомендации: лицам с высоким уровнем нейротизма необходимо по возможности ограничить воздействие стрессогенных факторов на рабочем месте, в чем могут помочь тренинги стрессоустойчивости, командообразования, а также обучение рефлексии и самоанализу для своевременного отдыха или обращения к специалисту за помощью в случае жалоб на психологическое или физическое состояние. Таким людям необходимо сосредоточиться на применении адаптивных копинг-стратегий в пользу привычных дезадаптивных форм совладания, т. е. реже отрицать наличие проблемы и уходить от ее решения, а также направлять желание коммуникации с сотрудниками в русло инструментальной поддержки, т. е. обсуждения реальных вариантов решения проблемы, а не на выражение эмоций в неконструктивных форме и содержания. Кроме того, важно направлять силы на активное совладание с проблемой, а также уметь выделять положительные качества сложившейся ситуации, а не погружаться исключительно в негатив. Результаты данной работы может использовать школьный психолог, корпоративный психолог, психолог в образовательных учреждениях, а также руководство любых образовательных организаций для снижения уровней стресса и дистресса среди сотрудников, а также предотвращения возможных проявлений эмоционального выгорания и психических расстройств.

Литература

1. Екимова В. И. и др. Травматизация страхом: психологические последствия пандемии Covid-19 // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 1. С. 27–38.
2. Bremner J. D. Traumatic stress: effects on the brain // Dialogues in clinical neuroscience. 2022.
3. Carroll A. et al. Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors // Social Psychology of Education. 2022. P. 1–29.
4. Hyun C. P. M. H. Moderating Effect of Psychological Flexibility in the Relationship between Neuroticism and Self-Harm // Korean Journal of Clinical Psychology. 2022. Vol. 41, N 1. P. 24–31.
5. Ikizer G. et al. Big Five traits predict stress and loneliness during the COVID-19 pandemic: Evidence for the role of neuroticism // Personality and Individual Differences. 2022. P. 111531.
6. Ising M., Holsboer F. Genetics of stress response and stress-related disorders // Dialogues in clinical neuroscience. 2022.
7. Jensen I., Arapovic-Johansson Z., Aboagye E. The Cost-Effectiveness Analysis of the Productivity Measurement and Enhancement System Intervention to Reduce Employee Work-Related Stress and Enhance Work Performance // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19, N 4. P. 2431.

8. Jung S. et al. Anxiety-Related Coping Styles and Individual Differences in Primary Emotional Systems Against the Background of Affective Neuroscience Theory: a Study Using Samples from Germany and China // Trends in Psychology. 2022. P. 1–17.

9. Kim H. H., Jung J. H. Social isolation and psychological distress during the COVID-19 pandemic: A cross-national analysis // The Gerontologist. 2021. Vol. 61, N 1. P. 103–113.

10. Kotrotsiou S., Fountouki A., Theofanidis D. Occupational Stress versus job satisfaction in the healthcare arena.

11. Sanderlin J. Building Trust & Managing Stress: Prioritizing Educator Well-being to Improve School Climate. 2022.

12. Semcho S. et al. Aversive Reactivity: A Transdiagnostic Functional Bridge Between Neuroticism and Avoidant Behavioral Coping. 2022.

ВЛИЯНИЕ СТАЖА И СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

А. А. Киселева

*Преподаватель кафедры педагогики и психологии ГАУ ДПО
«Институт развития образования», г. Иркутск*

М. Ю. Кузьмин

*Доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
университет», кандидат психологических наук, г. Иркутск*

Е. И. Миронова

*Старший преподаватель кафедры иностранных языков для неязыковых
направлений подготовки ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
университет», г. Иркутск*

О. А. Осипенок

*Заведующая кафедрой иностранных языков для неязыковых направлений
подготовки ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
кандидат педагогических наук, г. Иркутск*

Введение

Профессиональное выгорание представляет собой комплексный синдром, характеризующийся чувством межличностной разобщенности, снижением успеваемости и эмоциональной усталостью. Согласно многочисленным исследованиям, выгорание вызывается постоянным воздействием стрессоров, связанных с профессиональной деятельностью.

Во всем мире выгорание признано серьезной профессиональной проблемой, которая может отрицательно сказаться на эффективности педагога и успеваемости учащихся. Работа педагога характеризуется большим

количеством требований и обязанностей. Нередко для специалистов выполнение педагогической деятельности оказывается эмоционально сложным, поскольку преподавание предполагает высокую степень личного взаимодействия педагога с учениками, необходимость справляться с давлением со стороны родителей школьников, а иногда и с нереалистичными ожиданиями со стороны общества, что впоследствии приводит к профессиональному выгоранию. В свою очередь, выгорание не только подрывает качество обучения, но и приводит к необратимому умственному, психологическому и физическому вреду для благополучия учителей.

Отдельным вопросом выступает проблема формирования профессионального выгорания под влиянием профессионального стажа педагогических работников. Как правило, ряд авторов, опираясь на результаты собственных исследований, утверждают, что с увеличением профессионального стажа специалиста – симптомы профессионального выгорания сообразно возрастают [5; 8; 10; 14; 16]. В то же время существует обратная точка зрения о том, что молодым педагогам свойственно иметь высокие показатели профессионального выгорания, связанные, по мнению авторов с недостаточной выработкой копинг-механизмов педагогических работников [2; 3; 7; 15].

Таким образом, можно заключить о том, что теоретический анализ научной литературы, посвященный проблеме профессионального выгорания педагогов, показывает, что недостаточно раскрытыми остаются факторы, являющиеся причинами возникновения эффекта профессионального выгорания в зависимости от профессионального стажа педагогов, что и стало целью нашей работы.

Методы исследования

Исследование проводилось на базе ГАУ ДПО «Институт развития образования» (г. Иркутск). В исследовании приняли участие 475 испытуемых – учителей различных специальностей МОУ и ДОУ Иркутской области и Усть-Ордынского бурятского автономного округа. 100 % испытуемых составили женщины (табл. 1).

Как следует из данных табл. 1, основную часть выборки составили педагоги-предметники: их доля в каждой из групп по стажу, составляет большинство.

Кроме того, в выборке представлены педагоги-психологи, педагоги дополнительного образования, педагоги начальной школы, а так же воспитатели ДОУ. Их доля в общей выборке отличается незначительно и составляет от 16,84 % (педагоги-психологи) до 18,95 % (воспитатели ДОУ).

Таблица 1

Состав испытуемых по стажу и специальностям

Группы	Всего		Меньше 3 лет		3–10 лет		Более 10 лет	
	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
Воспитатели ДОУ	90	18,95	29	6,11	31	6,53	30	6,32
Педагоги-предметники	138	29,05	30	6,32	38	8,00	70	14,74
Педагоги начальной школы	86	18,11	27	5,68	30	6,32	29	6,11
Педагоги-психологи	80	16,84	25	5,26	31	6,53	24	5,05
Педагоги дополнительного образования	81	17,05	25	5,26	29	6,11	27	5,68
Итого	475	100	136	28,63	159	33,47	180	37,89

По стажу педагогические работники распределились следующим образом: 28,6 % пришлось на работников со стажем менее 3-х лет, 33,47 % – на работников со стажем от 3 до 10 лет и 37,8 % – на работников со стажем более 10 лет. Таким образом, выборку педагогических работников с небольшим преимуществом составили испытуемые со значительным стажем работы – от 10 лет и более. Это, по нашему мнению, сказалось в дальнейшем и на характере заявляемых проблем.

Результаты

На первом этапе исследования мы проанализировали результатов испытуемых по опроснику К. Маслач и С. Джексона «Диагностика профессионального выгорания» (табл. 2).

Таблица 2

Результаты испытуемых по методике К. Маслач и С. Джексона «Диагностика профессионального выгорания»

Шкалы		Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция профессиональных достижений
Стаж до 3 лет	M	19,15	9,31	33,54
	SD	9,14	5,41	6,77
Стаж от 3 до 10 лет	M	20,22	7,11	34,28
	SD	10,45	5,14	6,84
Стаж более 10 лет	M	21,68	8,21	35,13
	SD	8,35	5,78	6,53

При помощи методики «Диагностика профессионального выгорания» были обнаружены следующие особенности профессионального выгорания педагогических работников:

Во-первых, мы не обнаружили значимых различий в уровнях выраженности выгорания у педагогов различного стажа. Результаты по этой методике являются средними в целом по выборке и по каждой из групп в зависимости от стажа.

Не было обнаружено значимых различий по уровню выгорания и у педагогических работников в зависимости от их специальности.

Получается, что в целом показатели выгорания по методике К. Маслач распределено среди педагогических работников различного стажа и специальности достаточно равномерно. Однако это не значит, что это так в абсолютных значениях – числе испытуемых, которые по совокупности показателей имеют выраженное выгорание.

Соответственно, на следующем этапе мы разделили всю выборку педагогических работников на две группы: 1) тех, кто по совокупности результатов методики К. Маслач имеют выраженное выгорание и 2) тех, кто его не имеет. Согласно методике, чтобы быть отнесенным к лицам с выраженным выгоранием, необходимо набрать высокие показатели либо по каждой из шкал, либо минимум по двум из них – «Эмоциональное истощение» (25 и более баллов) и «Деперсонализация» (11 и более баллов) (табл. 3).

Таблица 3.

Распределение педагогических работников различного стажа и специальности в зависимости от выраженности выгорания (методика К. Маслач и С. Джексон «Диагностика профессионального выгорания»)

Шкалы		Всего		Стаж меньше 3 лет		Стаж от 3 до 10 лет		Стаж более 10-ти лет	
		Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
Высокий уровень выгорания	Воспитатели ДОУ	18	20,45	6	6,82	6	6,82	6	6,82
	Педагоги-предметники	29	32,95	6	6,82	8	9,09	15	17,05
	Педагоги начальной школы	15	17,05	5	5,68	5	5,68	5	5,68
	Педагоги-психологи	13	14,77	4	4,55	5	5,68	4	4,55
	Педагоги доп. образования	13	14,77	4	4,55	5	5,68	4	4,55
	Итого	88	100	25	28,41	29	32,95	34	38,64
χ^2		12,727		1		1,46		15,956	
p-уровень		0,013		0,91		0,83		0,004	

Низкий уровень выгорания	Воспитатели ДОУ	72	18,60	23	5,94	25	6,46	24	6,20
	Педагоги-предметники	109	28,17	24	6,20	30	7,75	55	14,21
	Педагоги начальной школы	71	18,35	22	5,68	25	6,46	24	6,20
	Педагоги-психологи	67	17,31	21	5,43	26	6,72	20	5,17
	Педагоги доп. образования	68	17,57	21	5,43	24	6,20	23	5,94
	Итого	387	100	111	28,68	130	33,59	146	37,73
χ^2		20,433		0,383		1,058		36,079	
p-уровень		0,01		0,984		0,901		0,01	

Как следует из результатов, в целом существуют значимые различия по числу лиц с выгоранием как в зависимости от стажа, так и от специальности. В целом среди педагогов-предметников значимо больше число испытуемых с высоким уровнем выгорания, при этом основная их часть связана с педагогами-предметниками со стажем работы более 10 лет ($\chi^2 = 15,95$, $p = 0,004$). Собственно, при меньшем стаже различий в числе испытуемых как с выраженным выгоранием, так и без него в зависимости от специальности не наблюдается.

Получается, что если при стаже работы менее 3 лет и от 3 лет и более различий в доле испытуемых с выраженным выгоранием и без него не наблюдается, то при стаже более 10 лет такое различие существует – и связано с педагогами-предметниками, среди которых лиц с высоким уровнем выгорания больше.

Обсуждение результатов

Проблема профессионального выгорания педагогов разной специальности и стажа обсуждается в различных отечественных исследованиях. Например, Ф. М. Аджиева, И. П. Грехова приходят к выводу, что в группе молодых педагогов преобладает низкая степень деперсонализации, тогда как показатели редукции персональных достижений фиксируются на высокой и средней степени. Наоборот, в группе опытных педагогов деперсонализация наблюдается на высокой и средней степени, а редукция персональных достижений у большинства респондентов данной группы зафиксирована на низкой степени [1].

Мы также зафиксировали такое же соотношение в зависимости от стажа по шкалам «Деперсонализация» и «Редукция профессиональных

достижений». Получается, что для более молодых специалистов приоритетным компонентом деятельности является взаимоотношение с коллегами и подопечными, а для опытных педагогов – профессиональная деятельность. Однако данные различия оказались незначимы.

Л. В. Лазарева, О. М. Назарова указывают, что у педагогов дополнительного образования с увеличением профессионального стажа возрастают показатели выгорания [6]. Мы же, наоборот, зафиксировали среди них по мере увеличения стажа рост числа тех работников, у которых выгорание развито меньше.

А. Д. Матыч связывает развитие профессионального выгорания с возрастными кризисами [9]. Однако также отмечает, что у педагогов со стажем работы более 20 лет и с возрастными границами от 40 до 53 лет, все фазы синдрома эмоционального выгорания также имеют тенденцию к росту. То же зафиксировали и мы, однако, только в отношении педагогов-предметников.

Х. И. Усаева для учителей начальной школы зафиксировала отрицательную связь между уровнем выгорания и категорией [13]. Мы также как минимум не зафиксировали роста числа педагогов начальной школы с выгоранием по мере роста стажа.

В исследованиях Ю. Ю. Отставновой, С. В. Тутынина, Л. И. Волковой и А. С. Нуркеновой отмечено, что для учителей-предметников по мере роста стажа, отмечена тенденция к снижению эмоционального фона, деформации в отношениях с окружающими и близкими людьми, а также высокий уровень снижения самооценки, занижения своих профессиональных достижений, негативных установок по отношению к профессиональным возможностям, что говорит о формировании синдрома эмоционального выгорания [11; 12]. Также согласно по нашим данным, при стаже более 10 лет среди педагогов-предметников число лиц с высоким уровнем выгорания.

В целом можно сделать вывод, что невозможно рассматривать развитие профессионального выгорания педагогов только в связи с ростом их стажа. Развитие профессионального выгорания зависит от целого ряда факторов, часть из которых взаимно влияет друг на друга. В нашем случае мы рассмотрели, как совместно влияют на развитие выгорания стаж и специальность педагогических работников. Однако помимо них можно выделить и другие факторы (например, категорию, как в исследовании Х. И. Усаевой [13]). Представляется целесообразным рассмотреть, как на профессиональное выгорание влияют копинг-стратегии [4].

Литература

1. Аджиева Ф. М., Грехова И. П. Особенности профессионального выгорания педагогов, находящихся на разных этапах профессионального становления // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 64–3. С. 162–165.
2. Артемьева Т. В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). С. 79–82.
3. Киселева А. А., Козлов В. В., Кузьмин М. Ю. Особенности связи копинг-стратегий и профессионального выгорания у педагогов с разным стажем // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. Т. 27. С. 45–57.
4. Киселева А. А., Кузьмин М. Ю., Козлов В. В. Особенности копинг-стратегий педагогических работников различного стажа и специальности // Интеграция образования. 2020. Т. 24, № 4. С. 641–655.
5. Косаренко Ю. А., Чернобровкина С. В. Копинг-стратегии как фактор профессионального выгорания педагогов школы и дошкольных учреждений // Молодежь третьего тысячелетия. Сборник научных статей. 2017. С. 1561–1566.
6. Лазарева Л. В., Назарова О. М. Оценка влияния профессионального стажа на эмоциональное выгорание педагогов дополнительного образования // Педагогическое образование и наука. 2020. № 5. С. 34–36.
7. Ледовская Т. В. Эмоциональное выгорание и копинг-поведение педагогов ДОО на разных этапах профессиональной деятельности // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. Сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. 2017. С. 288–292.
8. Майстренко Е. В., Майстренко В. И., Берестовая А. Ф. Выраженность симптомов эмоционального выгорания и доминантности полушарий мозга учителей Югры с разным стажем работы // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 280–282.
9. Матыч А. Д. Основные аспекты профилактики профессионального выгорания педагогов со стажем работы свыше 5 лет // Аллея науки. 2017. Т. 1, № 14. С. 763–769.
10. Михальцова Л. П. К вопросу об эмоциональном выгорании педагогов как проявлении профессионального травматизма // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 7. С. 16–17.
11. Нуркенова А. С. Особенности профессионального эмоционального выгорания учителя средней школы // Калининградский вестник образования. 2019. № 4. С. 9–15.
12. Отставнова Ю. Ю., Тутынин С. В., Волкова Л. И. Синдром эмоционального выгорания и психоэмоциональных нарушений у учителей средней школы // Уральский медицинский журнал. 2019. № 13 (181). С. 73–75.
13. Усаева Х. И. Синдром профессионального выгорания педагога и его профилактика (на примере учителя начальных классов) // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. 2016. № 7 (11). С. 62–65.
14. Benevene P., Callea A. Teachers' Burnout: A Comparison between Lay and Consecrated Teachers // International Journal of Developmental and Educational Psychology. 2011. N 1(3). P. 577–584.
15. Griffith J., Steptoe A., Cropley M. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers // British Journal of Educational Psychology. 1999. Vol. 69, N 4. P. 517–531.
16. Yorulmaz Y. I., Altinkurt Y. The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis // Turkish Journal of Education. Vol. 7, N 1. P. 34–54.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Г. А. Кузьмина

*Преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных дисциплин
Восточно-Сибирского института МВД России, г. Иркутск*

Е. Л. Трофимова

*Доцент кафедры социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии
Иркутского государственного университета, кандидат психологических наук,
г. Иркутск*

Актуальность проблемы психологической безопасности подтверждается не только многочисленным количеством научно-исследовательских работ по всему миру, но и непрекращающимися запросами практики. Текущие события требуют от современной психологической науки оперативного, максимально подробного, корректного и грамотного изучения природы и всех возможных характеристик психологической безопасности, для получения и незамедлительного использования сведений о механизмах ее диагностики, формирования, а также путях коррекции, сохранения и укрепления.

Одной из приоритетных сфер, характеризующихся высокой значимостью изучения и учета состояния психологической безопасности, традиционно является сфера образования [3, с. 525]. Исследования этого направления (важнейшего для полноценного функционирования личности и общества в целом) хоть и присутствуют в научных кругах, но все же их недостаточно [4]. И несмотря на существенную значимость и усиливающуюся актуальность проблемы изучения психологической безопасности, к настоящему моменту, в науке все еще не сложилось единого мнения в отношении данного феномена [6].

Спектр различных точек зрения ученых достаточно широк, но, исходя из анализа имеющейся отечественной и зарубежной литературы, его можно сгруппировать в три основных подхода.

Первый подход основывается на материальной составляющей ощущения безопасности и представляет собой минимизацию, либо же полное отсутствие разного рода физических рисков и угроз [2, с. 247; 7, с. 449; 9, с. 390]. Такое мнение представлено в работах таких отечественных и зарубежных ученых, как О. Ю. Зотова, А. И. Уваров, Э. Болдуин, Дж. Гренвилл, Дж. Мировски, К. Росс и Дж. Уэлс.

Второй подход основан на мнении, что психологическая безопасность является отражением социальной среды и ее составляющих [1, с. 44; 5]. Данная трактовка находит отражение в работах таких ученых-исследователей, как Н. Н. Лупенко, Ю. Джонг, Д. Мэй, Э. Эдмондсон и др.

Согласно третьему подходу психологическая безопасность является субъективной, внутриличностной характеристикой индивида [8]. Такое мнение можно найти в трудах Д. Бар-Талья, А. Н. Кимберга, Р. И. Янова-Бульмана и др.

Исходя из анализа отечественной и зарубежной литературы по проблеме психологической безопасности, очевидным становится вывод о необходимости и целесообразности преодоления фрагментарного подхода к исследованию психологической безопасности личности, в частности педагогов, как субъектов современной образовательной среды, в сложившихся условиях неопределенности и усиливающейся напряженности, за счет комплексного изучения особенностей данного феномена с позиции физического, социального и индивидуально-психологического уровней.

В связи с этим для целостного изучения психологической безопасности, нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление компонентов данного феномена.

Базу исследования составили 672 представителя образовательных учреждений высшего образования из девяти федеральных округов Российской Федерации.

В качестве диагностического инструментария были использованы индивидуальные анкеты и авторские психометрические шкальные опросники, основанные на принципе порядковых шкал оценок (шкала Ликерта), направленные на изучение индикаторов психологической безопасности.

Формирование и наполнение шкальных опросников проходило на основе анализа отечественных и зарубежных источников по изучаемой проблеме. В результате чего было выделено 19 составляющих психологической безопасности личности, которые респонденты оценивали по степени значимости, тем самым определив наиболее важные индикаторы психологической безопасности (рис. 1).

С помощью *U*-критерия Манна – Уитни и дисперсионного анализа, были выявлены значимые различия в оценке и ранжировании всех индикаторов психологической безопасности по полу опрошенных респондентов, по их возрасту, по принадлежности к федеральным округам Российской Федерации и по направлению преподаваемых дисциплин.

Так, согласно данным по полу и по возрасту, для женщин (особенно в возрасте до 35 лет и после 60 лет), наиболее важным индикатором психологической безопасности является «психологическое здоровье». Составляющие «благополучная социально-психологическая атмосфера в семье», «благополучная социально-психологическая атмосфера в рабочем/учебном коллективе» и «развитие личностных качеств, таких как уверенность в себе, стрессоустойчивость, эмоциональная гибкость, интел-

лектуальная и поведенческая вариативность и т. д. » также наиболее значимы для женщин (особенно в возрастных диапазонах до 35 лет и от 35 до 45 лет). Показатель «ощущение себя на своем месте» выше оценивается женщинами старше 60 лет. «Доверие к окружающим» оценивается выше молодыми женщинами до 35 лет.



Рис. 1. Наиболее значимые индикаторы психологической безопасности личности педагога (максимальная оценка 4 балла)

Мужчины считают, что более важными показателями психологической безопасности являются «психологическое здоровье» (данный индикатор более значим для мужчин периода ранней зрелости от 35 до 45 лет), «благоприятная социально-психологическая атмосфера в семье (это особенно важно для мужчин моложе 35 лет) и «отсутствие психологического насилия» (менее всего данный индикатор значим для мужчин старше 60 лет). Показатель психологической безопасности – «ощущение себя на своем месте» наиболее важен для молодых мужчин до 35 лет. Составляющая «доверие к окружающим» определяется опрошенными мужчинами, как менее приоритетный индикатор психологической безопасности (особенно ярко данное различие проявляется в возрастной группе от 35 до 45 лет). Помимо этого, мужчины до 35 лет оценивают данный компонент выше, чем мужчины в возрасте 35–45 лет.

Индикатор «возможность комфортного удовлетворения базовых потребностей (физическая безопасность, сон, еда и т. д.)» наименее значима для всех респондентов (и мужчин и женщин) возраста 60+ по сравнению с остальными возрастными группами.

Обнаружены значимые различия в оценке показателей психологической безопасности между представителями различных федеральных округов Российской Федерации и по

Исходя из полученных данных по территориальной принадлежности, жители Дальневосточного и Крымского федеральных округов считают наиболее значимым показателем «информационную безопасность», наименее важен он оказался для респондентов из Уральского федерального округа. Индикатор «компетентность в области психологии» наиболее важен для жителей Северо-Кавказского федерального округа и наименее значима для опрошенных из Северо-Западного федерального округа.

Результаты по направлению преподаваемых дисциплин, демонстрируют, что такой показатель психологической безопасности как «коммуникативная компетентность» наиболее важен для представителей естественных наук по сравнению с представителями наук технических, гуманитарных и административного персонала высших учебных заведений. Индикатор «личная профессиональная компетентность» и «наличие профессиональной психологической поддержки» наиболее важны для административно-управленческого персонала.

В последствие, для снижения размерности, исходя из результатов факторного анализа, выполненного при помощи программы статистической обработки данных SPSS Statistics, было выявлено 5 компонентов, включающих в себя изучаемые индикаторы психологической безопасности (табл.).

Таким образом, компонент «Саморегуляция в условиях неопределенности» представляет одновременно и внутреннюю (индивидуальную) и внешнюю (социальную) составляющие психологической безопасности, и характеризуется как способность к самоуправлению, стрессоустойчивость, гибкость, готовность принимать решения в контексте ситуаций неопределенности.

Компонент «Внешняя безопасность» обусловлен спецификой профессиональной деятельности участников исследования – высокий уровень публичности профессиональной деятельности педагога, непрерывное включенное взаимодействие с большим количеством людей, вне зависимости от личных ситуаций и состояний преподавателя, постоянная необходимость строгого соответствия социальным нормам и требованиям, повышенная ответственность ввиду трансляции идеологии государства и т. д. В связи с этим внешняя безопасность, как структурный компонент психологической безопасности, представляет собой способность эффективного противостояния манипулятивным воздействиям, преодоления эмоциональной напряженности и стремления к информационной защите в профессии преподавателя.

Таблица

Компоненты, включающие в себя индикаторы психологической безопасности
(по степени значимости от большего к меньшему)

Компоненты	Входящие в компонент индикаторы психологической безопасности
Саморегуляция в условиях неопределенности	Развитие самосознания
	Доверие к себе
	Терпимость к неопределенности
	Развитие личностных качеств (уверенность в себе, стрессоустойчивость, эмоциональная гибкость, интеллектуальная и поведенческая вариативность и т. д.)
	Ощущение себя на своем месте
	Коммуникативная компетентность
	Возможность прогнозировать события, уверенность в будущем
Внешняя безопасность	Отсутствие манипулятивного воздействия со стороны других людей
	Отсутствие психологического насилия
	Информационная безопасность
Профессиональная эффективность	Личная профессиональная компетентность
	Компетентность в области психологии
	Профессиональная безопасность
Социально-психологический капитал	Благополучная социально-психологическая атмосфера в рабочем/учебном коллективе
	Благополучная социально-психологическая атмосфера в семье
	Наличие профессиональной психологической поддержки
	Доверие к окружающим
Психологическое здоровье	Психологическое здоровье
	Возможность комфортного удовлетворения базовых потребностей (сон, еда, физическая безопасность и т. д.)

Компонент «Профессиональная эффективность», ввиду высокого темпа культурно-исторического, политического, социально-экономического, технического и психологического развития общества, подразумевает острую необходимость постоянного и актуального повышения профессиональной компетентности преподавателя, как в узких, профессиональных областях знаний, так и в общих, научных и витальных вопросах.

Следующий компонент психологической безопасности – «Социально-психологический капитал» характеризуется как ресурс социально-психологических отношений личности преподавателя к обществу в целом, и к своему непосредственному окружению, в частности. Основан на доверии к окружающим и способствует повышению субъективного благополучия, а также формированию позитивного имиджа педагога.

Заключительный компонент – «Психологическое здоровье» включает в себя не только возможность полноценного удовлетворения базовых потребностей, и минимизацию или отсутствие физических и психических заболеваний, но и приоритет ощущения душевного благополучия, успешную социально-психологическую адаптацию и адекватность морально-нравственных и культурно-этических представлений.

Таким образом, на основе полученных эмпирических данных, можно проводить дальнейшие, более глубокие научные исследования и теоретические изыскания, с целью разработки и совершенствования программ и методов диагностики, формирования, поддержания и коррекции психологической безопасности. В частности составить специализированную программу по диагностике психологической безопасности образовательной среды, а также разработать рекомендации по обеспечению психологической безопасности личности педагога высшего образования.

Литература

1. Агузумян Р. В., Мурадян Е. Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1 (18). С. 43–47.
2. Зотова О. Ю. Теоретический обзор современных концепций психологической безопасности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 247–253.
3. Каткова Е. Н., Ситяева С. М., Орлова О. А. Изменения в системе жизненных ценностей студенческой молодежи Дальнего Востока в условиях пандемии Covid-19 // Известия Байкальского государственного университета. 2021. Т. 31, № 4. С. 524–533. [https://doi.org/10.17150/2500-2759.2021.31\(4\).524-533](https://doi.org/10.17150/2500-2759.2021.31(4).524-533).
4. Психологическая безопасность студентов-психологов в образовательной среде вуза в условиях дистанционного обучения / Кедярова Е. А., Чернецкая Н. И., Кондрашова Н. С., Литвиненко К. С. // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2021. Т. 38. С. 36–47. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.38.36>
5. Перке В. И., Маякова О. С. Развитие социальной активности подростков как условие их психологической безопасности // Baikal Research Journal. 2019. Т. 10, № 2. [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10\(2\).7](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2019.10(2).7)
6. Трофимова Е. Л., Терехова Т. А. Межэтническое взаимодействие студентов из стран АТР как условие психологической безопасности // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8, № 4. [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2017.8\(4\).5](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2017.8(4).5)
7. Grenville J. Conservation as psychology: Ontological security and the built environment // International Journal of Heritage Studies. 2007. Vol. 13, N 6. P. 447–461.
8. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. N. Y. : Free Press, 2016.
9. Wells J. C., Baldwin E. D. Historic preservation, significance, and age value: A comparative phenomenology of historic Charleston and the nearby new-urbanist community of l'On // Journal of Environmental Psychology. 2012. Vol. 32, N 4. P. 384–400.

ОТ ВУЗА ДО СПЕЦИАЛИСТА

С. В. Левлюх

*Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 32 «Айболит»,
Иркутская область, г. Усть-Илимск*

Студенты, выбирающие будущую профессию, действуют во многом эмоционально: кто-то поступает туда, куда подскажут родители, некоторые – вслед за друзьями, часть абитуриентов руководствуются романтическими представлениями о выбираемой специальности. Лишь небольшая доля будущих студентов делают осознанный выбор. В данной статье разберем путь педагога психолога от вуза до специалиста.

На первом курсе студенты знакомятся с азами выбранной профессии и развенчивают первые мифы. Часть учащихся отчисляется по результатам сессий или на основании личного выбора. На последующих курсах студенты углубляются в профессию, получают свою первую практику в образовательных учреждениях. Психолого-педагогическая практика чаще всего проходит в школах или детских садах. Согласно опросу студентов, опытные педагоги не всегда радостно встречают практикантов: чаще всего дают небольшие поручения, не читая, подписывают отчет по практике. Связывают такой момент с большой загруженностью наставников, у которых нет времени заниматься будущими педагогами.

Устраиваясь на работу, бывшие студенты попадают в стрессовую ситуацию: ожидания от работы расходятся с реальной картиной. Во-первых, знания, полученные в вузе, сложно сразу использовать в работе, а во-вторых, недостаточный уровень практики: молодой специалист не знает, как правильно действовать в конфликтных случаях. Проблемные ситуации могут возникать во взаимоотношениях с детьми, родителями или педагогами. Для эффективной работы, педагогу-психологу необходимо найти индивидуальный подход к детям и их родителям, наладить взаимодействие с ними и выработать стратегию поведения. На такой сложный момент наслаивается и адаптация в коллективе. Молодому педагогу необходимо наладить отношения с уже сложившейся командой, найти в ней свое место.

Для облегчения процесса адаптации, за начинающим специалистом закрепляется опытный наставник. Опытный коллега может поделиться своими педагогическими находками, то, чему не научат в университете. Если молодой педагог-психолог сможет проявить гибкость в общении, прислушается к рекомендациям своих коллег, будет заниматься самообразованием, то процесс адаптации пройдет легче.

После того как педагог-психолог познает тонкости выбранной им работы, проанализирует свою деятельность и найдет направление в психологии, которое ему интересно – возникает потребность в обмене опытом со своими коллегами.

В современное время существует большое количество вариантов, где педагог-психолог может делиться результатами своей деятельности, а также узнавать новое от других специалистов. С приходом пандемии, расширились возможности для обмена опытом, так как многие практикумы и семинары перешли в онлайн пространство. Теперь для того чтобы узнать опыт коллег из другой точки России или мира, необязательно туда ехать, а можно зарегистрироваться и поучаствовать в вебинаре.

Таким образом, для педагогов-психологов, которые заинтересованы в своей работе, в настоящее время существует множество инструментов. При грамотном их использовании у специалистов открывается множество возможностей для профессионального роста.

Литература

1. Козлова М. А. Проблема адаптации молодых педагогов // Молодой ученый. 2016. № 7. 6. С. 122–123.
2. Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 301–306.
3. Черникова Е. Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2007. 24 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

В. И. Литвинов

*Заместитель директора Центра психолого-педагогической
и социальной помощи МОУ «Ключевская СОШ»,
Иркутская область, д. Ключи*

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса сегодня не предусматривает каких либо исключений или особых правил в работе специалистов социально-психологических служб в городских и сельских образовательных организациях современной России. Хотя необходимо признать, что определенные факторы в этой деятельности играют особую роль в зависимости от того городская это или сельской школа.

Да, современная технологическая оснащенность образовательного процесса расширила границы доступности информационного поля, сократила пространственные рамки, обеспечила доступность к тем или иным образовательным технологиям. Но не все так просто, как может показаться на первый взгляд. Например, менталитет психолога, работающего в средне статистической городской образовательной организации, отличен от его коллеги, работающего в отдаленной сельской местности в малокомплектной школе. Да, те цели и задачи, которые стоят перед психологами из городских и сельских школ, направления их деятельности соотносятся там и там, но их выполнение на практическом уровне имеет свои нюансы и проблемы.

Современная школа, любая, сегодня перегружена теми видами деятельности в сфере психологии, которых еще не было, например лет 5 – 10 назад. Тоже плановое на уже постоянной основе проводимое ежегодно социально-психологическое тестирование обучающихся на предмет раннего выявления потребления наркотических средств и психотропных веществ занимает значительную часть рабочего времени психолога, но в городской школе его реализация происходит более уравновешенно, чем в тех сельских школах, в анклавах которых население знает друг друга в лицо, где отсутствует в настоящее время доступ к данным веществам, эта ситуация на мой взгляд в своей стандартизированной процедуре должна иметь свои специфические особенности с учетом местных факторов.

Тот диагностический инструментарий специалиста психолога, имеющий определенные принципы надежности, достоверности и валидности используемый в сельской отдаленной школе может иметь проблемы в применении с позиций личностных профессиональных компетенций специалиста. Рассмотрим в сравнительном анализе деятельность специалиста психолога городской и сельской образовательной организации с позиции его профессионального становления, с акцентом на работу все-таки в сельской местности.

Во-первых, специалист сферы образования, получивший диплом психолога, в лучшем случае вернется или придет на работу в образовательную организацию, особенно удаленную, в сельской местности скорее в порядке исключения, чем правила.

Во-вторых, данный специалист будет иметь, по крайней мере, тот минимум профессиональных знаний, который необходим для получения документа об образовании.

В-третьих, условия его профессиональной деятельности будут оставлять желать лучшего. Та помощь и поддержка психолога на начальном этапе профессионального становления, приобретения и накопления

опыта будет во многом зависеть от его личностных свойств и поведенческих особенностей. В крайнем случае, по истечении продолжительного времени работы психологом он останется почти на том же профессиональном уровне, с которым пришел в школу.

Система наставничества, отсутствие полноценных районных методических объединений специалистов социально-психологических служб, их физическое отсутствие во многих сельских образовательных организациях оставляет желать лучшего. Материальная обеспеченность рабочего места психолога в сельской местности существенно отличается от эргономики рабочего места психолога в городской школе.

Сегодня психолог в сельской местности имеет финансовое обеспечение своей деятельности в рамках МРОТ. А виды деятельности исчисляются десятками направлений. Взять направление первичной профилактики это профилактика безнадзорности и правонарушений, профилактика экстремизма и террористических проявлений, профилактика суицидального поведения обучающихся, профилактика ПАВ, профилактика буллинга, сниффинга, скулшутинга, регулярное проведение профилактических Недель, приуроченных к знаменательным датам и т. д.

Достаточно большое количество различных видов тестирования, например, единая методика социально-психологического тестирования обучающихся, о которой уже говорилось выше, и которая по своим объемам и масштабом работы продолжается в течение не только учебного года, но и за его рамками в каникулярное время.

Анкетирование родителей обучающихся 6–7-х классов по выявлению детско-родительских особенностей, анкетирование на выявление эмоционального состояния обучающихся 9–10-х классов, диагностика обучающихся для выявления фактов жестокого обращения с ними. Различные мониторинги – мониторинг актуального эмоционального состояния обучающихся 7–8-х классов, мониторинг криминогенной пораженности обучающихся муниципальных образований Иркутской области, мониторинг наркоситуации, мониторинг программы «Курс юного переговорщика». Кроме того плановая работа психолога в школьном психолого-педагогическом консилиуме, посту «Здоровье+», Совете профилактики, службе примирения, службе медиации, консультативном пункте.

Консультационное, диагностическое, просветительское, методическое, коррекционно-развивающее и другие направления деятельности психолога несомненно формируют его профессиональные компетенции, опыт практической деятельности, но в совокупности распыление по многим видам деятельности приводят к поверхностному и не всегда качественному выполнению своих функциональных обязанностей.

В данном случае это все является горизонтальным вектором карьеры психолога. Он отражает количественное накопление опыта, знаний, навыков и т. д. и может обеспечить потенциал для вертикальных продвижений в будущем. Разочарование в перспективах своей дальнейшей работы может наступить, если все-таки количество не перейдет в качество.

Отсутствие системы супервизии, также окажет свое отрицательное влияние на профессиональное становление психолога в образовательной организации в сельской местности. Негативным фактором сработает отсутствие или малое количество бюджетных курсов повышения квалификации.

Таким образом, эффективность и результативность профессионального становления психолога в образовательной организации в сельской местности будет зависеть от совокупности тех положительных факторов, которые имеются в той или иной образовательной организации и личностных свойств самого специалиста.

Литература

1. Москаленко О. В. Акмеология профессиональной карьеры личности : учеб. пособие / под общ. ред. А. А. Деркача. М. : Изд-во РАГС, 2007.
2. Эфендиев А. Г., Балабанов Е. С. Профессиональная карьера выпускников психологов // Социологические исследования. 2010. № 2.
3. Вишнякова М. Управление карьерой: стратегический план развития карьеры // Управление персоналом. 2006. № 11, июнь.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОЙ ПОДПИСИ У ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

О. П. Михайлова

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

А. В. Глазков

*Заведующий кафедрой социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
доктор психологических наук, профессор, г. Иркутск*

Наверняка каждый человек с большим вдохновением хотя бы однажды придумывал свой автограф. А задумывается ли человек в этот момент, что таким образом проявляет свою уникальность.

Данная тема выбрана не случайно, она достаточно актуальна, мало-изученна и довольно интересна широкому кругу людей, ведь личная подпись, словно визитная карточка, показывает, какое впечатление хочет произвести человек на окружающих. Возможно ли, по одной только подписи выявить, например, наличие тех или иных качеств в человеке? Целью этой статьи является установить взаимосвязь личной подписи с разными уровнями лидерских способностей. Задачей стоит изучение литературы; сбор выборки подписей; анализ диагностики лидерских способностей по методике Е. Жарикова и Е. Крушельницкого; выявление закономерности и взаимосвязи личной подписи и лидерских качеств. Объектом исследования является подпись как формализованный конструкт самопрезентация человека. Предмет исследования – взаимосвязь подписи с уровнем лидерских способностей.

Невозможно делать точные выводы, анализируя одну только подпись, поэтому в исследовании авторы будут опираться еще и на образцы почерка. Таким образом была реализована попытка выявить взаимосвязь формальных характеристик личной подписи и лидерских качеств. Подобного рода исследования не проводились, поскольку, данных найдено не было.

Анализом почерка, подписей занимаются многие исследователи. В странах Европы, Америки, Ближнего Востока (Израиль) графология признается психодиагностическим методом [4; 5; 7].

Благодаря активной деятельности сертифицированного графолога, Инессы Гольдберг, члену Научного графологического общества Израиля, графология начала активно развиваться в России [2]. Создан Международный институт графоанализа. Продуктивно действует коллегиальное научное сообщество, в экспериментальной научной лаборатории психологами проводятся исследования с применением компьютерных технологий.

Стоит отметить, что графология – это не почерковедение. Основной задачей экспертизы почерковедения является установление автора подписи, в то время как графология пытается доказать связь почерка и психологических особенностей личности. Многие исследователи подтвердили, что взаимосвязь действительно прослеживается. Немецкий физиолог Прейер доказал, что почерк представляет собой «письмо мозга». Он проводил исследования на людях, переживших травмирование и инвалидизацию, которые научились писать ногами или ртом. Его исследования доказали, что особенности почерка у этих людей остались такими же, как и до инвалидности. Макс Пулвер перенес принципы пространственного восприятия на анализ почерка. Описал структуру личности в почерке. В. Д. Орлов занимался исследованием почерка как метода психодиагно-

стики личности. Популярна работа российского психографолога Моргенштерна – «Психографология», не менее интересный ученый Шиллер-Школьник, который мог многое рассказать о человеке только по его почерку и его работа «Графология» [1; 3].

Что касается современных исследований в России, то интересны диссертации Е. А. Поповой «Диагностическое исследование почерка как основа выявления типа мыслительных задач исполнителя рукописи»; О. В. Осековой «Графологические средства отражения индивидуально-психологических особенностей личности».

В данном исследовании были использованы следующие методы: теоретический анализ литературы, сбор эмпирических данных (написание текста с подписью и тест Е. Жарикова и Е. Крушельницкого – анализ диагностики лидерских способностей), метод графологического анализа, метод подсчета.

Проведено разделение графологических свойств на основе исследования различных авторов и отдано предпочтение подходу Израильского Общества Научной Графологии к исследованию подписей.

Исследование проводилось методом случайной выборки мужчин и женщин в разных областях Российской Федерации, а именно: Иркутская область, Красноярский край, Воронежская область, Республика Крым. Диапазон возраста был взят 30–41 год, в связи с тем что окончательное формирование подписи завершается к 25–30 годам. Количество испытуемых 30 чел.

Подписи исследовались в сочетании с текстом по следующим критериям: формы в подписи; зоны букв в подписи; расположение подписи; различия между подписью и почерком; особые признаки в подписи; направление конца подписи. За каждый пункт присуждался 1 балл.

Согласно тесту Е. Жарикова и Е. Крушельницкого среди 30 испытуемых высокий уровень лидерства показали 9 испытуемых, средний уровень – 9 испытуемых, слабый уровень лидерства – 12 испытуемых.

Согласно тесту по написанию текста и подписи, высокий уровень лидерских способностей подтвердило 7 чел. из 9; средний уровень – 7 из 9 испытуемых; слабый уровень лидерства подтвердили 11 из 12 испытуемых.

Был использован метод ранговой корреляции Спирмена и определен коэффициент между разным уровнем лидерских способностей и подписью. Исследование показало, что корреляция статистически значима на уровне: $p < 0,01$.

Таким образом, результаты исследования подтвердили гипотезу о взаимосвязи личной подписи и уровне лидерских способностей. Доказательством послужила работа с образцами подписей и текстов людей с разным уровнем лидерских способностей.

Стоит немного остановиться и описать подписи, характерные для людей с высоким уровнем лидерства и подписи людей с низким уровнем лидерства и чем они отличаются. Если присмотреться к форме подписи человека, склонного к лидерству, то в большинстве своем выделяется угловатость, что характеризует человека, как упорного, напористого, с деловитым подходом и однозначным решением проблем. В то время как у людей не склонных к лидерству, формы подписи более округлые, что говорит о мягкости характера. Проанализировав зоны букв в подписи, можно отметить, что у лидеров заметно развита верхняя зона букв или сама подпись значительно больше в сравнении с буквами в основном тексте, что говорит о больших амбициях, множестве идей и в целом, уверенность в себе. Либо если развита нижняя зона, но в сочетании с высокой скоростью, говорит нам о деловитости, развитых организаторских способностях, предприимчивости, уверенном «стоянии на ногах». В то время как люди, не желающие лидировать, имеют подпись размером с буквами такими же, как в тексте либо чаще всего, немного меньше, чем основной текст, что говорит о нежелании выделяться.

Посмотрев на расположение подписи относительно листа, можно легко выделить человека с лидерскими способностями, потому что в основном большинстве, лидеры подписываются по центру либо слегка справа и в сочетании с другими признаками, это указывает на желание быть в центре внимания, лидировать. Как показал эксперимент, испытуемые, не обладающие лидерскими способностями, расписывались слева листа, а те, кто расписался справа, их подписи были достаточно мелкими в сравнении с написанным основным текстом. Также стоит обратить внимание на некоторые особенные признаки подписи, например, черта под подписью расскажет нам о потребности находиться в центре внимания, желание показать, что готов бороться до конца, это динамичность, деятельность, что однозначно выдает лидера. В эксперименте у всех испытуемых – лидеров, направление конца подписи направлялись вверх и только у двух – прямо и ни одного случая вниз. Что касается испытуемых с низким уровнем лидерства, ни одного случая с направлением конца подписи вверх не было, преобладало направление прямое или падающее вниз.

Преимуществом изучения подписи является сокращение времени и средств на диагностику и многочисленные тесты. Анализ почерка исключает субъективность исследователя, поскольку чаще всего графолог не видит испытуемого.

Подводя итоги, следует отметить практическую значимость исследования, полученные данные можно использовать на лекциях или курсах по психологии, могут помочь кадровым агентствам в более быстром и верном отборе соискателей на необходимую должность. Услуги графологов могут оказаться полезными и способствовать лучшему пониманию сотрудников, клиентов.

Литература

1. Графология для начинающих / отв. ред. Н. Иванова. М. : Эскимо, 2009.
2. Гольдберг И. И. Психология почерка. М. : У-Фактория АСТ, 2008. 161 с.
3. Исаева Е. Л. Практическая графология. Как узнать характер человека по почерку М. : Рипол Классик, 2010. 256 с.
4. Надж А. (О. К. Наджимов). Как узнать характер человека по его подписи или практическая графология. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-psychology/360800-ayk-nadzh-uznat-harakter-cheloveka-po-ego-podpisi-ili-prakticheskaya-grafologiya.html>
5. Серегин В. В. Почерковедение и почерковедческая экспертиза : курс лекций. Волгоград, 2002. 228 с.
6. Сысоева Л. А. К вопросу о решении диагностических задач при исследовании почерка и подписи // Криминалистические средства и методы в раскрытии и расследовании преступлений : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. по криминалистике и суд. экспертизе, 2–3 марта 2011 г. М. : ЭКЦ МВД РФ, 2011.
7. Щеголев И. Тайны почерка. СПб. : Питер, 2004.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САООТНОШЕНИЯ И ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Ж. В. Монастырева

*Студентка факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

В настоящее время примечательное место в области психологии отношений принимает тема одиночества. Тема одиночества стала серьезной проблемой современного общества. Она знакома всем лицам и возникает безотносительно от возраста, статуса и общественного положения. Изучив труды по психологии, отданные проблеме одиночества, возможно сделать вывод о том, что никакой определенности и безусловной четкости касательно данной проблемы не наблюдается. Для кого-то понимание и чувствование себя как человека, представляет определенные сложности: тут и большой стресс для человека и приходящая далее тоска и восприятие себя будто человека неполноценного и несчастного. Кто-то, напротив, исключительно в одиночестве восприимчив к самому себе, сконцентрирован на данном чувстве.

Чувство одиночества чаще всего и наиболее остро испытывается в юношеском возрасте. Поэтому юноши стремятся взаимодействовать с окружающими, имеют потребность в общении и дружбе. Именно в юношеском возрасте возрастает сила «Я». Юноши все чаще пытаются сохранить и обрести свою индивидуальность в этом мире. Юношеский возраст – это период, когда «происходит поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром. Ощущение бессмысленности своего существования актуализирует переживания одиночества, беспомощности, страха».

Впрочем, вне связи от того, сколь позитивно или негативно воспринимается одиночество, насколько эмоционально человек его переживает, оно так или иначе взаимосвязано со всеми компонентами структуры личности, модифицирует ее образующие и принуждает переценить убеждения человека на самого себя.

Цель: изучить взаимосвязь самооотношения и чувства одиночества в юношеском возрасте.

Объект: чувство одиночества.

Предмет: взаимосвязь самооотношения и чувства одиночества в юношеском возрасте.

Методы исследования: В данном исследовании нами использовались следующие методики:

- методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (авт. Д. Рассел и М. Фергюсон);
- опросник С. Г. Корчагиной «Одиночество»;
- опросник С. Г. Корчагиной «Виды одиночества»;
- тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев);

В результате нашего исследования были получены данные, качественно характеризующие выборку в разных аспектах ощущения одиночества. В частности, были выявлены факты наличия актуального глубокого переживания одиночества у респондентов посредством опросника С. Г. Корчагиной «Одиночество». двадцать два испытуемого испытывают неглубокое переживание возможного одиночества – это отсутствие реального человеческого общения время от времени; непонимание со стороны сверстников и родственников. Это мимолетное чувство одиночества – какое-то время человек может чувствовать себя по-настоящему одиноким, но, если, например, он встретит друзей или пойдет в общественное место для развлечения, от этого чувства не останется и следа.

Двадцать один испытуемый с глубоким переживанием актуального одиночества – в этот период жизни они испытывают хроническое состояние одиночества; в межличностных отношениях нет понимания, есть состояние заброшенности; невозможность искреннего и близкого общения,

есть подавляющее влияние окружающих, опыт личных неудач и те же трудности в возможности довольствоваться победами и успехами других. При решении сложных жизненных проблем эти субъекты полагаются только на собственные силы.

Результаты опросника С. Г. Корчагиной «Одиночество» подтвердили, что испытуемые юношеского возраста в высокой степени (95,56 %, более половины из всех респондентов переживают глубокое одиночество) степени переживают одиночество.

Далее мы предприняли попытку дифференцировать респондентов в зависимости от вида переживаемого одиночества посредством опросника С. Г. Корчагиной «Виды одиночества».

Наиболее выраженные внутри выборки виды переживаемого одиночества – диссоциированное одиночество (32 респондента из 45 имеют средний и повышенный уровень), а также отчуждающее одиночество (27 респондентов из 45 имеют средний и повышенный уровень), наименее выраженные – диффузное (23 респондента из 45 имеют пониженный и низкий уровень) и недифференцированное одиночество (25 респондентов из 45 имеют пониженный и низкий уровень).

Респонденты в рамках исследуемой выборки демонстрируют весьма широкое распределение по видам переживаемого одиночества: в выборке встречаются высокие показатели практически по каждому из представленных видов. Мы предполагаем, что это связано в первую очередь с тем, что чувство одиночества преломляется через субъективное самоопределение, самоотношение, через личностные особенности индивида, трансформируясь и видоизменяясь под действием внутриличностных факторов, приводя к развитию различных поведенческих и внутриличностных искажений при переживании одиночества.

Результаты исследования субъективного одиночества у юношеского возраста получились следующие:

У 58 % испытуемых имеется низкий уровень субъективного чувства одиночества, который характеризуется удовлетворенностью своими социальными отношениями, чувством принятия и признание себя другими людьми.

У 38 % выявлен средний уровень субъективного чувства одиночества. Для них характерно хрупкое, двойственное отношение к своим социальным контактам и принятие себя другими людьми.

4 % респондентов относятся к высокому уровню субъективного чувства одиночества. Для них характерны неудовлетворенность своими социальными отношениями, переживание собственной изолированности, личное неумение или нежелание чувствовать тождественную реакцию, принятие или признание себя в взаимодействиях с другими людьми. Он

проявляется в следующих эмоциональных состояниях: отчаяние (паника, беспомощность, беспомощность, жалость к себе, замкнутость), грусть (нетерпение, готовность все изменить, скованность, раздражительность), самоуничижение (ощущение собственной непривлекательности, глупости, никчемности, застенчивость).

На следующем этапе эмпирического исследования мы провели диагностику самооотношения.

После обработки бланков МИС полученные результаты были упорядочены и занесены в Таблицу 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровню выявления компонентов самооотношения
«Тест-опросник самооотношения»

	Среднестатистическая норма	Завышенный уровень самооценки	Заниженный уровень самооценки
Шкала S (интегральная)	6	39	0
Шкала самоуважения (I)	4	17	24
Шкала аутосимпатии (II)	17	28	0
Шкала ожидаемого отношения от других (III)	37	4	4
Шкала самоинтересов (IV)	19	18	8
Шкала самоуверенности	21	11	13
Шкала отношения других	30	7	8
Шкала самопринятия	34	4	7
Шкала самопоследовательности	11	23	11
Шкала самообвинения	2	9	33
Шкала самоинтереса	15	19	11
Шкала самопонимания	6	26	13

Корреляционную матрицу составили 12 факторов, включая показатели одиночества (высокий, средний низкий) и факторы самооотношения: самоуверенность, отношения других, самопринятие, саморуководство, самообвинение, самоинтерес, самопонимание, шкалы S, I, II, III и IV.

Для обнаружения и растолкование связи показателей одиночества с личностными факторами был применен метод ранговой корреляции с использованием критерия r_s Спирмена. Исходя из количественного состава выборки, значимыми корреляционными связями одиночества с личностными факторами является взаимосвязь одиночества со шкалой ожидаемого отношения других, шкалой саморуководства, шкалой самоуважения и шкалой самоинтереса. С целью более наглядной презентации данных была составлена корреляционная плеяда, продемонстрированные в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязь показателей одиночества и самооотношения

		Шкалы методики «Тест-опросник самооотношения»											
		Шкала S	Шкала I	Шкала II	Шкала III	Шкала IV	Самоуверенность	Отношение к другим	Самопринятие	Саморуководство	Самообвинение	Самоинтерес	Самопонимание
Опросник "Виды одиночества"	Опросник «Субъективного ощущения одиночества»	-0.152	-0.378	-0.135	-0.307	-0.222	-0.163	-0.249	-0.214	-0.538	0.257	-0.224	-0.188
	Опросника «Одиночество»	-0.233	-0.442	0.07	-0.444	-0.066	0.074	-0.211	0.034	-0.542	0.008	-0.432	-0.104
	Диффузное одиночество	-0.315	-0.542	-0.393	-0.489	-0.052	-0.334	0.112	-0.563	-0.357	0.443	-0.104	-0.568
	Отчуждающие одиночество	0.041	-0.155	-0.296	-0.346	-0.172	-0.17	-0.052	-0.31	-0.515	0.238	-0.268	-0.15
	Диссоциативное одиночество	-0.36	-0.4905	-0.718	-0.793	-0.238	-0.355	-0.08	-0.864	-0.535	-0.639	-0.533	-0.574
	Одиночество без определения вида	-0.38	-0.527	-0.659	-0.765	-0.367	-0.399	-0.093	-0.728	-0.531	0.655	-0.46	-0.541

Рассматривая отдельные аспекты самооотношения и характер их связи с одиночеством, мы сделали некоторые предположения о механизмах их взаимосвязи. В частности, мы выявили значимые корреляции между одиночеством и самооотношением: взаимосвязь между одиночеством и шкалой ожидания отношения других ($r_s = -0,307$); взаимосвязь одиночества и шкалы саморуководства ($r_s = -0,538$); взаимосвязь одиночества и шкалы отношение других ($r_s = -0,297$); взаимосвязь между одиночеством и шкалой самоуважения ($r_s = -0,379$), а также взаимосвязь между одиночеством и шкалой самоинтереса ($r_s = -0,432$); между диффузным одиночеством и следующими субшкалами опросника самооотношения: обратная связь средней силы с субшкалой «самоуважение» ($r_s = -0,542$), обратная связь умеренной силы с субшкалой «ожидаемое отношение других» ($r_s = -0,489$), обратная связь средней силы с субшкалой «самопринятие» ($r_s = -0,563$), обратная связь средней силы с субшкалой «самопонимание» ($r_s = -0,568$); между отчуждающим одиночеством и субшкалой «саморуководство, самопоследовательность» ($r_s = -0,515$); между диссоциированным одиночеством следующими субшкалами опросника самооотношения: обратная связь умеренной силы с субшкалой «самоуважение» ($r_s = -0,490$), обратная связь высокой силы с субшкалой «аутосимпатия» ($r_s = -0,718$), обратная связь высокой силы с субшкалой «ожидаемое отношение от других» ($r_s = -0,793$), обратная связь высокой силы с субшкалой «самопринятие» ($r_s = -0,864$), обратная связь средней силы с субшкалой «саморуководство и самопоследовательность» ($r_s = -0,535$), обратная связь высокой силы с субшкалой «самообвинение» ($r_s = -0,639$), обратная связь средней силы с субшкалой «самоинтерес»

($r_s = -0,533$), обратная связь средней силы с субшкалой «самопонимание» ($r_s = -0,574$); между одиночеством без определения вида и следующими субшкалами опросника самооотношения: обратная связь средней силы с субшкалой «самоуважение» ($r_s = -0,527$), обратная связь высокой силы с субшкалой «аутосимпатия» ($r_s = -0,659$), обратная связь высокой силы с субшкалой «ожидаемое отношение от других» ($r_s = -0,765$), обратная связь высокой силы с субшкалой «самопринятие» ($r_s = -0,728$), обратная связь средней силы с субшкалой «саморуководство и самопоследовательность» ($r_s = -0,531$), прямая связь высокой силы с субшкалой «самообвинение» ($r_s = 0,655$), обратная связь средней силы с субшкалой «самопонимание» ($r_s = -0,541$).

Мы видим основной механизм, лежащий в основе выявленных корреляционных связей, в следующем: самооотношение детерминирует коммуникативную компетентность и коммуникативные установки индивида, что закономерно влияет на риск формирования условий, способствующих развитию чувства одиночества – как субъективно, так и объективно обоснованного.

При этом в самом корне этой системы взаимосвязей лежит отношение человека к самому себе как к стороне социального взаимодействия, как к агенту коммуникации: в случае, когда человек осознает себя деятельным субъектом коммуникации, когда он склонен предполагать, что он способен оказывать прямое воздействие на эффективность и результаты общения с другими людьми, что характеризуется также повышенными показателями по шкалам «самоуважение», «самоинтерес», «саморуководство», он проявляет большую коммуникативную компетентность и менее склонен к одиночеству. В то же время в обратной ситуации, когда человек осознает себя лишь как объект коммуникации и переносит ответственность за собственные успехи и неудачи в общении и отношениях с окружающими на окружающих, что свидетельствует о низких показателях самоконтроля, самоинтереса и самоуважения, он также демонстрирует большую склонность к формированию ощущения субъективного одиночества.

В рамках этого исследования было вероятно только одно исследование корреляции. Эта тема требует дальнейшего изучения и другого плана эмпирической исследовательской компании.

Литература

1. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. 196 с.
2. Корчагина С. Г. Психология одиночества : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2011. 228 с.
3. Малышева С. В., Рождественская Н. А. Особенности чувства одиночества у подростков // Вестник МГУ. Серия 14, Психология. 2001. № 3. С. 63–68.
4. Слободчиков И. М. Переживание одиночества в рамках формирования «Я-концепции» подросткового возраста (фрагмент) // Психологическая наука и образование. 2005. № 1. С. 19–24.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Толстых А. В. М. : Прогресс, 1996. 344 с.

СИСТЕМА НАСТАВНИЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

Н. В. Наумова

*Педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 30 «Подснежник»,
Иркутская область, г. Усть-Илимск*

Перемены в обществе и образовании обусловили ряд социальных и профессиональных трудностей в процессе адаптации молодого педагога к трудовой деятельности. Период вхождения молодого специалиста в профессию отличается напряженностью, важностью для его личностного и профессионального развития. Грамотная поддержка и сопровождение педагогов наставниками помогает выстроить профессиональную карьеру и посвятить свою трудовую деятельность педагогической профессии.

В нашем дошкольном учреждении используется системный подход по повышению профессиональной компетентности молодых специалистов, что позволяет молодому педагогу быстро адаптироваться к работе в дошкольном образовательном учреждении, избежать момента неуверенности в собственных силах, наладить успешную коммуникацию педагогического процесса, раскрыть свою индивидуальность и начать формирование собственной профессиональной траектории, научиться плодотворно взаимодействовать со всеми участниками педагогического процесса, проявить себя, получить мотивацию к дальнейшему самообразованию. В педагогическом коллективе построена система наставничества, есть поощрение взаимопомощи, творческих начинаний, молодой педагог быстро и безболезненно адаптируется к новым условиям работы.

Система проводимых мероприятий по наставничеству направлена на профессиональное становление не только молодого педагога, но и педагогов, имеющих большой опыт работы в дошкольном образовании, и с профессиональной позиции, и с позиции развития личности.

Цель всей выстроенной системы работы в ДООУ по наставничеству – это оказание помощи молодым специалистам и педагогам в их профессиональном становлении, помощь в организации эффективного взаимодействия со всеми субъектами педагогического процесса (с коллегами, с воспитанниками и их родителями (законными представителями)).

Для реализации поставленной цели определены следующие задачи:

1) разработка и реализация мероприятий дорожной карты внедрения наставничества в МАДОУ;

2) привлечение, обучение и контроль за деятельностью педагогов-наставников, принимающих участие в реализации модели наставничества;

3) материально-техническое обеспечение реализации модели наставничества;

4) осуществление персонифицированного учета наставляемых молодых специалистов и педагогов, участвующих в деятельности по наставничеству, проведение внутреннего мониторинга реализации и эффективности работы по наставничеству в ДООУ;

5) обеспечение условий для повышения уровня профессионального мастерства педагогических работников, задействованных в реализации целевой модели наставничества.

В результате проведенных мероприятий по наставничеству наставляемые приобретут возможность личностного и профессионального роста; улучшится качество образовательного процесса в ДООУ; ускорится процесс профессионального становления молодого специалиста.

Таблица 1

Система работы по наставничеству в дошкольном учреждении реализуется через следующие формы взаимодействия наставника и наставляемого

Формы взаимодействия	Цель
Опытный педагог – молодой специалист	Поддержка для приобретения необходимых профессиональных навыков и закрепления на месте работы
Лидер педагогического сообщества – молодые педагоги, испытывающие проблемы профессионального характера	Реализация профессиональной помощи по приобретению и развитию педагогических талантов и инициатив
Педагог-новатор – консервативные педагоги	Помощь в овладении современными программами, цифровыми навыками, ИКТ компетенциями
Педагог, успешно реализующий опыт работы по определенной теме – педагоги, использующие элементы разработанной темы самообразования	Методическая поддержка

Многолетний опыт работы педагогического коллектива позволяет наметить следующие направления деятельности по отношению к наставляемому:

– индивидуальные и групповые беседы администрации, методической службы, педагогов-наставников о цели, назначении, принципах и содержании деятельности психолого-педагогических особенностях воспитанников о личностной позиции и педагогической миссии воспитателя (педагогического работника) детского сада;

- создание в организации условий для личностных проявлений педагога, для его самореализации;
- организация систематического, грамотного, увлекательного психолого-педагогического просвещения педагогов в различных формах;
- создание условий для повышения квалификации, профессионально-педагогической переподготовки (если они пришли из других сфер деятельности);
- вовлечение педагогов в научно-методическую и экспериментальную работу;
- деятельность всевозможных клубов, вечеров, интересных встреч, дискуссий, неформального общения профессиональной направленности;
- диагностика и мониторинг образовательного процесса, роста профессионального мастерства педагога;
- проведение и психолого-педагогический анализ мероприятий, организованных педагогами;
- контроль, учет и оказание методической помощи воспитателям (специалистам);
- обеспечение или предложения педагогам самостоятельно изучить необходимую литературу с рекомендациями по организации образовательного процесса, взаимодействию с родителями воспитанников, повышению профессиональной компетентности;
- обучение педагогов правильному и рациональному ведению документации;
- организация индивидуального наставничества (распределение наставников; оформление документации по наставничеству: рекомендации начинающим педагогам и их наставникам, индивидуально-личностная программа повышения профессиональной компетентности начинающего педагога-воспитателя; создание методической копилки педагога);
- своевременное решение конфликтных ситуаций.

Формы работы, используемые в работе по наставничеству: наблюдение педагогического процесса у опытных педагогов, взаимопосещение, консультации, открытые мероприятия, круглые столы, семинары-практикумы и т. д.

Разнообразные формы работы с наставляемым способствуют развитию познавательного интереса к профессии, активному освоению приемов работы с детьми и их родителями, оказывает положительное влияние на совершенствование профессиональной деятельности. В методическом сопровождении деятельности педагогов важны разнообразие мероприятий, а система, направленная на совершенствование профессиональной подготовки путем освоения целостной работы воспитателя (специалиста) ДОУ.

Наставником может являться опытный педагогический работник (воспитатель, узкий специалист), обладающий высокими профессиональными и нравственными качествами, знаниями в области методики преподавания и воспитания. Наставник должен обладать высоким уровнем профессиональной подготовки, коммуникативными навыками и гибкостью в общении.

Критерии отбора наставников – это совокупность требований, предъявляемых к работнику и необходимых для выполнения функций наставника.

При выборе педагогов-наставников в ДОУ учитываются следующие критерии:

Квалификация сотрудника	Должность: педагог первой или высшей квалификационной категории, приветствуется наличие предыдущего опыта наставничества
Показатели результативности	Стабильно высокие результаты в образовательной деятельности, отсутствие жалоб от родителей и воспитанников
Профессиональные формы и навыки	Глубокое знание методики дошкольного образования, психологических особенностей детей дошкольного возраста; умение эффективно налаживать взаимоотношения с коллегами и воспитанниками; знание компьютерных программ
Профессионально важные качества личности	Умение обучать других; умение слушать; умение говорить (грамотная речь); аккуратность, дисциплинированность; ответственность; ориентация на результат; командный стиль работы
Личные мотивы к наставничеству	потребность в приобретении опыта управления людьми; желание помогать людям (помощь раскрыться новичкам); потребность в приобретении нового статуса, как подтверждение своей профессиональной квалификации

Вся деятельность дошкольного учреждения по наставничеству организована по этапам:

Этапы реализации	Мероприятия
Подготовка условий для запуска системы работы по наставничеству	Подготовка дорожной карты
Представление модели работы по наставничеству	Педагогический совет
Проводится отбор наставников из числа активных и опытных педагогов и педагогов, самостоятельно выражающих желание помочь педагогу	Анкетирование, использование базы наставников
Обучение наставников	Проводится при необходимости

Проводится отбор педагогов, испытывающих проблемы адаптационного, профессионального характера, а также желающих повысить свои инновационные, технологические навыки и умения	Анкетирование, листы опроса, использование базы наставляемых
Формирование рабочей группы педагогов, участвующих в реализации этапов работы по наставничеству	Обсуждение вопросов
Повышение квалификации наставляемого, закрепление в профессии, творческая деятельность, успешная адаптация	Тестирование, проведение мастер – классов, открытых уроков
Рефлексия реализации формы наставничества	Анализ эффективности реализации этапов деятельности ДОУ по наставничеству

С целью мотивации и поощрения педагогов-наставников разработана система поддержки. Это создание среды, в которой наставничество воспринимается как почетная миссия, где формируется ощущение причастности к большому и важному делу, в котором наставнику отводится ведущая роль. Проводятся мероприятия по популяризации роли наставника:

- фестивали, форумы, конференции наставников на уровне ДОУ;
- выдвижение лучших наставников на конкурсы и мероприятия на муниципальном, региональном и федеральном уровнях;
- создана специальная рубрика «Наши наставники» на сайте ДОУ.

Литература

1. Адаптация персонала в образовательном учреждении.
2. Антропов В. А. Теоретико-методологические основы работы с молодыми специалистами // Вестник Уральского технического университета. 2010. № 6.
3. Крылов А. В. Молодой специалист в образовании // Педагогическая диагностика. 2013. № 4. С. 112–120.
4. Профессиональное становление молодого учителя : справ. заместителя директора школы.
5. Методическая поддержка молодых специалистов в условиях реализации ФГОС начального образования. URL: <http://www.menobr.ru/materials/46/54099/> (дата обращения: 19.08.2015)
6. Пискарева Ю. В. Соционика в адаптации персонала // Социология. 2009 № 12 С. 8–11.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155. [http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155. pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf).
8. Социальная работа с молодыми специалистами: положения, памятки, тесты. URL: <http://lib. znate.ru/docs/index-225749>.
9. Шлаина В. М. Молодые специалисты: трудности адаптации после вуза // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. 2009 № 7. С. 22–23.
10. Цыпин П. Е. Особенности адаптации и наставничества с позиции соционики // Менеджмент и кадры. 2011 № 3 С. 8–11.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

В. Е. Никитина

Старший методист ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области», г. Иркутск

На сегодняшний день вопрос изучения психологического здоровья педагогов специальных (коррекционных) школ, несмотря на свое практическое и теоретическое значение, является недостаточно проработанным. Вместе с тем экспериментальные исследования доказывают, что у педагогов наблюдается высокий уровень эмоционального напряжения, низкие показатели физического и психологического здоровья, неудовлетворенность занимаемой должностью [1;2].

Экспериментально доказано, что педагоги, осуществляющие образовательную деятельность обучающихся с умственной отсталостью, наиболее подвержены эмоциональному выгоранию, которое, в свою очередь, способно оказывать неблагоприятное влияние на психоэмоциональное и познавательное развитие обучающихся [3].

Исходя из этого, целью исследования является выявление особенностей эмоционального выгорания педагогов, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Задачи:

1) определить уровень удовлетворенности педагогов, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), своей профессиональной деятельностью;

2) оценить степень распространенности эмоционального выгорания среди педагогов, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

3) выявить факторы риска возникновения и развития синдрома выгорания на выборке педагогов специальных (коррекционных) школ.

Исследование проводилось в 2020–2021 гг., в котором принимали участие 57 педагогов специальных (коррекционных) школ г. Иркутска в возрасте от 24 до 65 лет, осуществляющих образовательную деятельность обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными

нарушениями): 20 – ГОКУ СКШ № 7; 15 – ГОКУ СКШ № 12; 10 – ГОКУ СКШ № 1; 12 – ГОКУ СКШ № 3.

На первом этапе исследования изучался уровень удовлетворенности педагогов своей профессиональной деятельностью по модифицированной методике Н. В. Журина, Е. П. Ильина.

В результате было выявлено, что у 20 % педагогов высокий уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью, у 50 % – средний уровень и результаты 30 % опрошенных показали низкий уровень удовлетворенности.

При рассмотрении особенностей удовлетворенности различными составляющими педагогической деятельности были выявлены наиболее и наименее значимые параметры, представленные на рисунке.

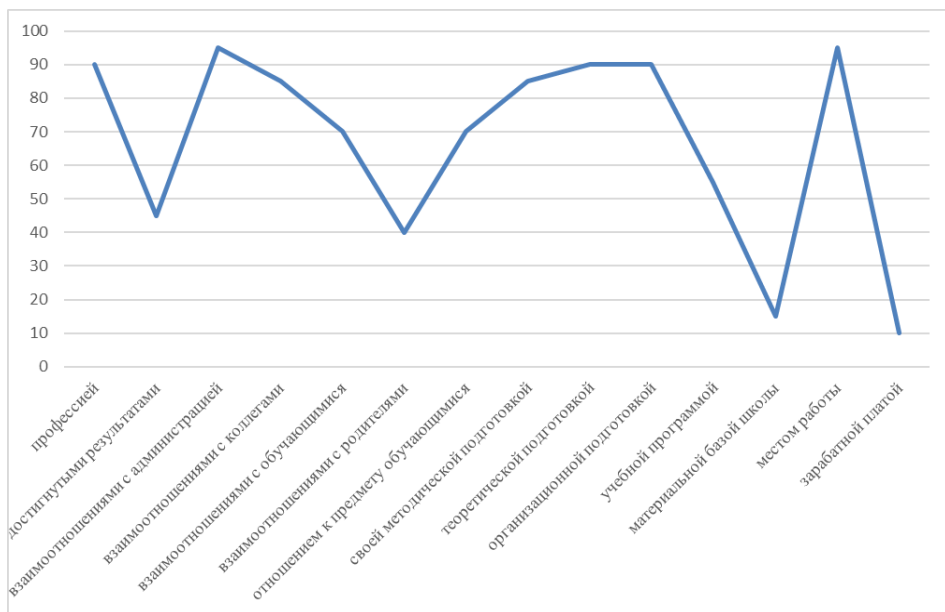


Рис. Особенности удовлетворенности педагогами различными составляющими педагогической деятельности

Как видим, педагоги высоко оценивают большинство параметров профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, может свидетельствовать о склонности к завышению своих возможностей и говорить о неадекватной самооценке, которая увеличивается со стажем работы.

Неудовлетворены педагоги финансовыми и материально-техническими условиями образовательной организации. Ряд педагогов указали

на низкий уровень удовлетворенности построением взаимоотношений с родителями (законными представителями) обучающихся. Данные указывают на присутствие социального, профессионального и ролевого дискомфорта, характеризующиеся напряженностью в процессе учебной деятельности, избыточными затратами энергии, что провоцирует эффект эмоционального выгорания.

Для изучения эмоциональных затрат, изменений во взаимодействии с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и оценки компетентности в профессиональной среде был использован «Опросник для выявления выгорания (МВИ)», адаптированный Н. Е. Водопьяновой. Все элементы опросника оцениваются с использованием семибалльной градации от «никогда» до «всегда» и делятся на три субшкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений.

Таблица 1

Показатели выраженности симптоматики выгорания по шкалам

Уровни (%)	Симптомы выгорания								
	Эмоциональное истощение			Деперсонализация			Редукция личных достижений		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
	48	19	33	35	23	42	42	21	37

Несмотря на то что у большинства педагогов наблюдается высокий или средний уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью, было выявлено формирование синдрома эмоционального выгорания.

Наиболее выражен в профессиональной группе первый симптом, характеризующийся сниженным эмоциональным фоном, истощением, опустошенностью, усталостью, детерминированный работой с данным контингентом.

Симптом «редукции личных достижений» наблюдается в меньшей степени, однако проявляется как тенденция к снижению самооценки, своих возможностей, так и преуменьшение собственных профессиональных достоинств, ограничением своих обязанностей по отношению к другим, снятием ответственности и перекладыванием на других. У педагогов возникают трудности при анализе и оценке своей деятельности, оказании

дифференцированной помощи детям с разными формами умственной отсталости, что приводит к снижению результативности обучения.

При наличии симптома «деперсонализация» отмечается снижение интереса к профессиональной деятельности. Нередко педагоги не видят потенциальных возможностей развития детей с умственной отсталостью. Уход от центрированности на сильных сторонах личности ребенка (восприятие сквозь призму проблем и трудностей) приводит к процессу отчуждения во взаимодействии с ним. Наблюдается преобладание негативного стереотипа по отношению к детям, сосредоточение внимания на диагнозе, т. е. на «минусе» нарушения, а не на «плюсе» компенсации.

Таким образом, у педагогов, работающих с данной категорией обучающихся, профессиональная деятельность может сопровождаться риском возникновения эмоционального выгорания на фоне завышенных ожиданий обучения, высокого эмоционального напряжения, неуверенности в своей профессиональной компетенции.

Особого обсуждения требуют факторы риска возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания: возраст, стаж, уровень образования, наличие специальной подготовки, должность.

Установленные статистически значимые различия позволяют интерпретировать результаты следующим образом.

Таблица 2.

Статистические различия изучаемых факторов и симптомов психического выгорания у специальных педагогов

Симптомы выгорания	Факторы		
	Наличие специальной подготовки	Возраст	Педагогический стаж
Эмоциональное истощение	Отсутствие дефектологического образования***	51–65*	
Деперсонализация		41–50***	
Редукция личных достижений		21–30***	11–20*

Рассмотрим только достоверно значимые результаты. Из всех социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием имеет возраст.

Факты, полученные относительно распространенности эмоционального выгорания среди молодых специалистов (до 30 лет), подтверждают, что педагог, находящийся на этапе принятия профессии, остро чувствует свою некомпетентность в профессиональной сфере и, как следствие, он неудовлетворен занимаемой должностью.

Эмоциональное и/или физическое истощение, не позволяющее работать с полной отдачей сил, наблюдается у педагогов в возрасте от 51 до 65 лет. Этому могут способствовать: нарастание тревожных переживаний, снижение настроения, определенный отпечаток возрастных психофизиологических изменений.

У педагогов в возрасте от 41 до 50 лет чаще всего наблюдается внутренняя отстраненность и безразличие, их начинают беспокоить вопросы реализации своего профессионального потенциала. Однако в случае неудовлетворительных условий труда вероятность поиска нового рабочего места резко снижается, наблюдается хронический страх потери нынешнего положения в профессиональном кругу.

Между стажем работы по специальности и выгоранием значимые корреляции в большинстве случаев отсутствуют. В то же время, большая склонность к негативному восприятию себя в профессиональном плане обнаружена у педагогов с педагогическим стажем до 20 лет, чем среди педагогов со стажем 30–40 лет и более 40.

Различия в симптомах выгорания между группами в зависимости от наличия специального образования, показали, что значения по симптому эмоционального истощения достоверно значимо меньше в группе учителей-дефектологов.

Низкий уровень специальной подготовки обучения детей с умственной отсталостью является одним из главных факторов риска возникновения и развития эмоционального выгорания. Недостаточно компетентный специалист в связи с отсутствием практического опыта работы пытается обучать, воспитывать детей, руководствуясь исключительно своим личным опытом и интуицией, что влечет за собой низкие результаты обучения, отсутствие устойчивого контакта с ребенком, а также усугубляет уже имеющиеся симптомы эмоционального выгорания.

В результате исследования у педагогов специальных (коррекционных) школ наблюдается неравномерная выраженность симптомов выгорания в зависимости от следующих факторов: возраст, стаж, отсутствие дефектологической подготовки.

Выявленные личностные особенности не в полной мере раскрывают специфику эмоционального выгорания педагогов (специальных) коррекционных школ, но они позволяют увидеть элементы профессиональной деформации. Безусловно, для предупреждения негативного влияния профессии, сохранения и укрепления психологического здоровья педагогов необходима психологическая и психопрофилактическая помощь, что указывает на необходимость продолжения исследования, результаты которого будут представлены в следующих публикациях.

Литература

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как главный фактор успешность инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Шевцова Т. С. Синдром эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/> (дата обращения: 14.04.2022).
3. Феофанов В. Н. Психическое выгорание специальных педагогов и его влияние на психологическое благополучие учащихся с отклонениями в развитии : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2009. 249 с.

ВОЗДЕЙСТВУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ YOUTUBE-ИНТЕРВЬЮ: ПСИХОЛОГИЯ ЖАНРА И ФЕНОМЕН ПОПУЛЯРНОСТИ

Е. С. Палеха

*Старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем», кандидат филологических наук,
доцент, г. Казань*

С 2010-х большую популярность среди молодежи и взрослой части населения РФ получают информационно-развлекательные медиапродукты – такие как YouTube-интервью: актуальная общественно-резонансная информация подается в развлекательной манере и вызывает подлинный интерес у аудитории за счет эксплуатации «звездного» статуса знаменитых персон, привлекаемых к созданию таких продуктов. Д. Л. Алтхайде, анализируя феномен их популярности, писал, что интервью сегодня стало «средством развлечения». Исследователь исходит из тезиса о том, что популярностью этот жанр обязан «смене целей – с информационной на развлекательную» [1, с. 394–411]. Речь идет лишь о поверхностных целях. Цель скрытая – оказание мягкого воздействия – осталась неизменной.

По данным ВЦИОМ за 2020 г., сеть Интернет (сайты, соцсети, YouTube-каналы) является главным источником новостей для 65 % 18–24-летних, 50 % 25–34-летних [2]. Социологи Ульяновской области по результатам собственного исследования заявили, что «удовлетворение информационных и развлекательных потребностей населения преимущественно происходит с помощью сети Интернет» (77 % респондентов в возрасте до 35 лет, жители городов указали, что предпочитают использовать интернет для образовательных и развлекательных целей) [3, с. 57].

D. P. Marshall выделяет следующие этапы создания интервью: 1) встреча журналиста и знаменитости; 2) создание контекста; 3) обсуждение того, над чем работает знаменитость в настоящий момент (этикетная

или контактоустанавливающая функция); 4) диалог, который выводит на откровение, противоречащее стереотипному восприятию знаменитостей (реальная минорная история, путь к успеху, мнения, раскрывающие «истинную» природу интервьюируемого) [4, с. 27–35]. Стиль общения стремится к неформальному, а ход беседы строится по модели повседневного общения (партнерский стиль), что вызывает максимальное доверие у аудитории: складывается иллюзия полного отсутствия редакции, а значит уровень доверия словам повышается.

Видеоформат таких интервью способствует не просто повышению уровня спонтанности, но и смене ролей «интервьюер» – «интервьюируемый»: респондент может задать вопрос журналисту. Интервью Ю. Дудя, К. Собчак, И. Шихман, Ю. Миньшовой имеют невысокую степень заданности: во многих случаях вопросы интервьюера возникают спонтанно как реакция на услышанное.

Наличие второго (непрямого) адресата вопросов (слушателя / зрителя) приводит к «усилению роли тактик давления на собеседника для достижения коммуникативной цели» интервьюера, что проявляется в настойчивости ведущего при вступлении в контакт, допустимости стратегии спора, тяготении к оцениванию и модификации поведения собеседника, его картины мира, невыраженное стремление к стратегии компромисса, отсутствие ориентации на сохранение «лица» собеседника, высокий фактор перебивания собеседника и проч. Все эти особенности речевого поведения, по мнению И. А. Стернина, в целом присущи русскому коммуникативному поведению XXI в. [5, с. 341]. При этом интервьюируемый стремится сохранить публичный имидж, а потому активно использует тактики противодействия и уклонения. Таким образом, задача сохранить имидж, важная для приглашенного гостя, оказывает влияние на выбор им более официальных, отстраненных форм речевого поведения, в то время как речевое поведение ведущего допускает использование норм бытового межличностного общения [6].

С. Н. Ильиченко считает, что структура беседы такого жанра определяется другими факторами: личностью интервьюируемой персоны, общественным интересом к его мнению, его частной жизни и биографии, баланс степени абстрактности и конкретности обсуждаемых тем, их временной характер, психологический контур беседы [7, с. 14].

Вместе с электронной переориентацией общества происходит трансформация и функциональной нагруженности сети Интернет. К информационным и развлекательным функциям добавляются воспитательные, образовательные, культуuroбразующие, идеологические и воздействующие. Информативно-развлекательная функция раскрывается в поддержании интереса аудитории: интервьюер стремится подобрать актуальные

вопросы и получить на них нетривиальные ответы. Идеологическая и культуuroобразующая функции связаны с проявлением ценностных ориентиров конкретной культурно-исторической эпохи. Основой воздействующей и воспитательной функций становится вовлечение аудитории в процесс выработки отношения к явлению, рассматриваемому в ходе беседы.

Отметим также, что в качестве универсальной цели интервью некоторые исследователи, в частности М. М. Лукина, указывает приоритетное удовлетворение информационных потребностей целевой аудитории, разновидностями которых становятся гносеологические и идеологические потребности [8]. С. Н. Ильченко высказывает иную точку зрения, выделяя 2 генеральных типа интервью: цель первого – получение информации, цель второго – преподнесение самого факта беседы с лидером мнения, чьи суждения интересны аудитории [7, с. 14]. Е. В. Швец отмечает, что целью набирающего популярность интервью-портрета всегда является «удовлетворение читательского интереса, любопытства» [9, с. 196] (развлекательная функция). Причем в процессе такого «расслабленного просмотра» интервью аудиторию легче обрабатывать в идеологическом ключе, формировать новые установки и поведенческие скрипты.

Важную идею высказывают и Р. А. Борецкий, и В. Л. Цвик: «Чтобы добраться до глубинных свойств личности собеседника, от интервьюера требуется особый душевный настрой. Иначе все будет как будто правильно, может быть даже непринужденно, но не взволнует, не затронет, не вызовет ответных чувств» [10]. Включение эмоциональной компоненты как залога искренности и одновременно успешности экранных интервью становится важным признаком современных блогерских интервью: если на ТВ 1980–1990-х интервью могли создаваться только с включением логического аппарата убеждений, то сейчас к нему обязательно должны подключаться элементы эмоциональной фактуры – аудитория верит только тому, что выглядит убедительно, искренне, что сделано не по шаблону, а «от сердца».

К примеру, после интервью Елены Блиновской Ксении Собчак зрители в комментариях к сюжету отмечали «нейтральную», «интеллигентную», «сдержанную», «ровную» манеру интервьюера, а вот манеру интервьюируемой критиковали за «несдержанность», «невоспитанность». Трудно сказать, что из дам демонстрировал более естественное коммуникативное поведение на экране, однако функционально интервью сыграло разрушительно в отношении имиджа Блиновской и созидательно в отношении Собчак именно благодаря умело выстроенной последней линии эмоционального поведения. Такое интервью несомненно играет воспитательную роль, о чем говорят многочисленные комментарии зрителей.

Следует констатировать возрастание роли ведущего канала. Зачастую для зрителей интервьюер становится даже более интересным персонажем, чем приглашенный герой. Е. В. Швец, отмечая тенденцию к субъект-субъектности интервью, приходит к выводу о том, что «создание имиджа является в каком-то смысле самостоятельной коммуникативной задачей, относительно независимой, не «привязанной» к конкретной ситуации, но в то же время тесно связанной с другими, не имиджевыми задачами» интервью [9, с. 200]. На имидж экранных коммуникаторов молодежь равняется, их идеи множат, передают и даже выдают за свои.

Г. С. Мельник, А. Н. Тепляшина отмечают важную особенность современных медиапродуктов на YouTube – ориентированность на потребителя интервью. Зрители получили возможность влиять на выбор гостя, темы, задаваемые вопросы своими реакциями-оценками и прямыми комментариями. Правда, это влияние носит отсроченный характер, но эффективность его неоспорима [10].

Н. Н. Подсокорский, анализируя феномен популярности Юрия Дудя, определяет формат его канала как «ток-шоу», а деятельность журналиста называет «бизнес-проектом, главная цель которого – монетизация через рекламу разнообразных брендов» [11, с. 156]. Исследователь выводит 8 составляющих успеха «вДудь»:

- 1) «профессионализм блогера»;
- 2) умелый отбор гостей;
- 3) поддержка со стороны медиаресурса Sports.ru;
- 4) мастерское попадание в «самую массовую и активную аудиторию Рунета» – молодежь до 25–30 лет на уровне тем, манеры преподнесения,
- 5) грамотное пиар-сопровождение;
- 6) использование «журналистики эмоций»;
- 7) вложение средств и использование связей на этапе запуска;
- 8) большая личная вовлеченность и интерес к делу [11].

Интервью Дудя и многих других популярных блогеров носят ярко выраженную общественно-политическую и маркетинговую направленность. В связи с возрастающей демократизацией общества и высоким рейтингом доверия журналиста от него ждут активного выражения социально-политической позиции, аудитория верит, что его выпуски могут повлиять на ход истории в стране. При этом часть аудитории пребывает в уверенности в экологичности, объективности подачи информации на канале, который она выбрала в качестве фаворита, что далеко от реальности. Воздействовать через такие коммуникативные каналы, которые маскируются под развлекательные, гораздо легче.

Это значит, что необходимо повышать уровень критического мышления у аудитории, работать над пониманием механизмов работы СМИ: крупный влогер по сути СМИ, кем-то управляемое и целенаправленно транслирующее заданные чьей-либо идеологией цели.

Литература

1. Altheide D. L. Journalistic Interviewing // Handbook of Interview Research: Context and Method. Sage Publications, 2001. P. 411–430.
2. Интернет против телевидения: битва продолжается. Данные опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116190> (дата обращения: 03.03.2022).
3. Шиняева О. В. Информационно-цифровое неравенство населения: факторы риска и анти-риска // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2019. № 1. С. 53–61.
4. Marshall D. P. Intimately Intertwined in the Most Public Way: Celebrity and Journalism // Journalism: Critical Issues. Open University Press, 2005. P. 19–29.
5. Стернин И. А., Ларина Т. В., Стернина М. А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж, 2003. 184 с.
6. Попова Т. И. Телевизионное интервью: семантический и прагматический аспекты : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2004.
7. Ильченко С. Н. Интервью в журналистике: как это делается : учеб. пособие. СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций», 2016. 236 с.
8. Лукина М. М. Технология интервью : учеб. пособие для вузов. М. : Аспект Пресс, 2003.
9. Швец Е. В. Специфика структурно-композиционной организации текста «звездного» интервью // Текст – дискурс – картина мира : межвуз. сб. науч. тр. / науч. ред. О. Н. Чарыкова. Воронеж : Истоки, 2008. Вып. 4. С. 194–202.
10. Телевизионная журналистика / под ред. Г. В. Кузнецова, В. Л. Цвика, А. Я. Юровского, 4-е изд. М. : МГУ : Высшая школа, 2002. URL: <http://evartist.narod.ru/text6/23.htm> (дата обращения: 27.04.2022).
11. Подосоковский Н. Н. Эволюция Юрия Дудя: от популярного видеоблогера до общественного деятеля // Наука телевидения. 2020. № 16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-yuriya-dudya-ot-populyarnogo-videoblogera-do-obschestvennogo-deyatela> (дата обращения: 23.01.2022).

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ИНФРАСТРУКТУРНЫХ ОТДЕЛОВ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Е. В. Рабинович

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Характер профессиональной деятельности различных специалистов часто связан с эмоциональной напряженностью, что способствует появлению симптомов эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание может возникать при взаимодействии с людьми, поскольку данная деятельность предъявляет к работнику высокие требования, а также огромную эмоциональную нагрузку и особую ответственность. Современные исследователи подчеркивают, что эмоциональное выгорание может являться причиной снижения эффективности труда и возникновения хронической усталости.

Ежедневные столкновения отрицательными эмоциями в рабочих ситуациях можно отнести к работе сотрудников инфраструктурных подразделений, в том числе работе с кадрами, что содержит потенциальную опасность. Следствие – возникновение хронического стресса. Эмоциональное выгорание на работе – это эмоциональное истощение, которое проявляется при межличностном взаимодействии. Что приводит к утрате позитивных чувств, уважения и сострадания, а также в перспективе к тому, что работа начинает выполняться формально. Процесс лишается эмоций и характеризуется исчезновением интереса к результату. Позднее начинают появляться более серьезные проблемы, относятся как к работе, так и к здоровью сотрудника.

Теоретические и эмпирические исследования феномена выгорания проводились как в зарубежной психологии, так и в отечественной науке. Изучению данного феномена посвящены работы К. Маслач, С. Джексон, К Кондо, В. В. Бойко, В. Е. Орел, Е. С. Старченковой, А. А. Рукавишников, Н. Е. Водопьяновой, М. В. Борисовой и др. [1; 2]. На сегодняшний день нет однозначного представления о закономерностях возникновения и развития синдрома выгорания.

Чтобы быть менее подверженным синдрому эмоционального выгорания, человек должен обладать высокой стрессоустойчивостью, но при этом важен специфический характер взаимодействия стрессоустойчивости и эмоционального выгорания.

В своем исследовании я хотела проследить взаимосвязь профессиональной стрессоустойчивости и эмоционального выгорания у сотрудников инфраструктурных отделов министерства обороны Российской Федерации. Цель исследования – определить взаимосвязь эмоционального выгорания у сотрудников данной категории. Предмет исследования – взаимосвязь стрессоустойчивости и эмоционального выгорания у сотрудников инфраструктурных отделов министерства обороны Российской Федерации.

Исследование проводилось в течение марта – апреля 2022 г. на базе жилищно-коммунальной службы № 10, филиала Федерального государственного бюджетного учреждения «Центральное жилищно-коммунальное управление» Министерства обороны Российской Федерации. В состав выборки вошли сотрудники этого подразделения в возрасте от 30 до 50 лет, преимущественно женщины.

Были использованы такие методики как «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге», опросник эмоционального выгорания В. В. Бойко [1]. После чего я определила коэффициент ранговой корреляции между степенью сопротивляемости стрессу и фазами, а также каждого симптома эмоционального выгорания. Для этого я использовала метод ранговой корреляции Спирмена, который

позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков.

Исследование показало, что в целом по группе наблюдается средний уровень эмоционального выгорания, при этом подтверждены типичные для распределения показателей эмоционального выгорания закономерности: эмоциональное выгорание выше у сотрудников имеющих больший стаж службы и зависит от возраста испытуемого, продемонстрировали больший уровень выгорания сотрудники в большей степени контактирующие с людьми по долгу службы.

При этом наиболее выражены на критическом уровне показатели фазы резистенции – сопротивления нарастающему стрессу, которое проявляется в неадекватном избирательном эмоциональном реагировании, экономии эмоций и редукции профессиональных обязанностей.

Относительно симптомов эмоционального выгорания можно констатировать максимальное выражение «неадекватное эмоциональное реагирование на некоторые жизненные ситуации», «эмоционально-нравственное разупорядочение» и «недостаток эмоций». Эти нарушения можно объяснить спецификой службы, с одной стороны, вызывающей высокое эмоциональное напряжение, с другой стороны, слабая зависимость результативности труда от эмоциональной составляющей, что снижает негативный эффект от неадекватности эмоций и провоцирует именно эти симптомы.

Высокая степень корреляционной положительной связи была зафиксирована между симптомом «Сомнение в своих силах» и стрессоустойчивостью. Соответственно, для сотрудников Министерства обороны именно уверенность в своих силах повышает способность сопротивляться профессиональному стрессу и сохранять психологическое благополучие.

Полученные выводы будут использованы в процессе работы психолога, направленной на профилактику и коррекцию эмоционального выгорания этих сотрудников.

Литература

1. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб. : Сударья, 2000. 32 с.
2. Рукавишников А. А., Соколова М. В. Опросник психического выгорания для учителей : руководство. Ярославль : Психодиагностика, 2001. С. 357–360.

ОБЩАЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ И ТИПЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

А. Г. Равина

*Студент УО «Гомельский государственный университет имени Франциска
Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь*

А. Н. Крутолевич

*Доцент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», кандидат психологических наук, доцент,
г. Гомель, Республика Беларусь*

Жизнь в современном мире протекает в сложной эпидемиологической, социально-экономической, политической обстановке, характеризующейся неопределенностью, затруднениями в выдвижении прогнозов путей развития в будущем. Необходимость сильного самоконтроля и многозадачности в деятельности, в свою очередь, повышает уровень тревожности, и нередко провоцирует дистрессовые реакции. Все эти факторы вызывают перемены в традиционной системе жизнедеятельности человека, диктуя высокие стандарты успешности, что актуализирует проблему эффективности человеческой деятельности [1, с. 44]. Проблема детерминант эффективного функционирования человека и внутреннего психологического благополучия в проблематике психологии является особенно важной и требует новых исследований. Этим обусловлена актуальность изучения такой личностной переменной, как самооффективность, влияющей на успешность поведения в различных областях жизнедеятельности.

В психологии проблема самооффективности личности занимает важное место. В настоящее время проблемы самооффективности личности как в отношении теоретических основ, так и в плане прикладного применения, являются недостаточно разработанными. В настоящее время в психологической науке отсутствует признанное концептуальное понимание самооффективности. В общепсихологическом аспекте такое положение отражено в слабой разработке феномена самооффективности. В прикладном плане область изучения самооффективности предстает в виде мозаичной картины разнообразных фактов, частных методик, подходов и положений, разработанных в рамках отдельных отраслей психологии.

Самооффективность определяет поведение человека и позволяет его прогнозировать. Самооффективность предстает как важный когнитивный фактор, влияющий на поведение человека и его результаты через позна-

вательные, эмоциональные и физиологические процессы [2, с. 38]. Однако, как показал анализ научной литературы, чаще всего феномен самооффективности изучается в рамках профессиональной деятельности взрослых людей, описывается, как собственная самооффективность, которая влияет на паттерны мышления, на способ принятия решений, действия сотрудника, его методы целеполагания, на мотивационную составляющую, а также на ряд других познавательных и аффективных факторов, влияющих на поведение и эффективность деятельности работника. В то время как меньшее внимание уделяется изучению самооффективности в юношеском возрасте и его влиянию на развитие межличностных отношений, несмотря на то, что именно на данном возрастном этапе осуществляется формирование чувства самооффективности. В этот период перед юношами и девушками стоят задачи личностного и социального самоопределения. От того как они будут решены зависит благополучие в их дальнейшей жизни, успешность в профессиональной деятельности, становление и самореализация их как членов общества. Несмотря на то что самооффективности как предмету исследования уделено большое внимания, в доступной для нас психологической литературе отмечается дефицит исследований, направленных на изучение взаимосвязи самооффективности и поведения людей в рамках межличностных отношений. На ликвидацию данного пробела и направлено наше исследование.

База исследования: ГУО «Средняя школа № 33 г. Могилева».

Выборочную совокупность составили 68 учащихся в возрасте 15–17 лет.

В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария:

- шкала общей самооффективности (Ш. Ральфа, М. Ерусалем (переведена и стандартизирована В. Г. Ромеком);
- методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (С. В. Духновского).

Для выявления взаимосвязи самооффективности и типов межличностных отношений была проведена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона, который предназначен для расчета силы и направления взаимосвязи между переменными исследования.

Таблица

Результаты корреляционного анализа самооффективности и типов межличностных отношений, полученных по методикам шкала общей самооффективности (Ш. Ральфа, М. Ерусалем (переведена и стандартизирована В. Г. Ромеком); методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (С. В. Духновского) ($n = 68$)

Фактор	Коэффициент корреляции r (** – корреляция значима на уровне 0,01)			
	Напряженность	Отчужденность	Конфликтность	Агрессивность
Самооффективность	-0,371** $p = 0,002$	-0,333** $p = 0,006$	0,160 $p = 0,194$	0,162 $p = 0,186$

Анализ данных, представленных в таблице, показал, что корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона, установил статистически достоверную обратную взаимосвязь между следующими переменными:

– между самооффективностью и напряженностью, получен коэффициент корреляции $r = -0,371$ при $p < 0,002$, что означает обратно пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами (чем выше уровень самооффективности, тем ниже уровень напряженности в отношениях молодых людей;

– между самооффективностью и отчужденностью, получен коэффициент корреляции $r = -0,333$ при $p < 0,006$, что также означает обратно пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами. Такую связь между параметрами можно интерпретировать таким образом, чем выше уровень самооффективности, тем ниже уровень отчужденности в отношениях юношей и девушек.

Это означает, что лица юношеского возраста, у которых самооффективность развита, которые верят в свою способность добиваться успеха в той или иной ситуации, которые воспринимают сложные проблемы как задачи, которые обязательно будут решены, которые проявляют глубокий интерес к деятельности, которой занимаются, которые испытывают приверженность своим интересам и своему делу, которые быстрее оправляются от неудач и разочарований, менее подвержены напряженности и отчужденности в межличностных отношениях. Они чувствуют субъективное эмоциональное благополучие, комфорт в отношениях. Серьезные (не-разрешимые) трудности и проблемы в отношениях отсутствуют либо успешно разрешаются. Удовлетворены они и тем, как складываются их

отношения с окружающими. Лица юношеского возраста с развитой самооэффективностью чувствуют себя хорошо среди людей, стремятся устанавливать близкие, чувственные, доверительные отношения с другими людьми. Чувствуют, что их понимают или стараются понять. Наличие симпатии и притяжения к другому человеку (группе), говорит о том, что принимаются во внимание его (их) предубеждения и слабости. Чем больше притяжения испытывает человек, тем более он склонен к снисхождению, к большому согласию и согласованности в деятельности. Не переживают чувства одиночества и изолированности от других людей.

Лица юношеского возраста, у которых самооэффективность не развита, у которых отсутствует вера в собственные способности эффективно (успешно) действовать в той или иной ситуации, которые считают, что сложные задачи выходят за пределы их возможностей, сосредотачиваются на собственных недостатках и прошлых неудачах, быстро теряют уверенность в своих способностях и силах, более подвержены отчужденности и напряженности в межличностных отношениях. Они стремятся дистанцироваться от окружающих людей, отсутствует доверие в отношениях с окружающими, понимание. Отношения не вызывают чувства комфорта. Они осторожны в установлении близких отношений и в выборе лиц, с которыми создают более глубокие эмоциональные отношения. Излишне сосредоточены, озабочены отношениями, которые являются неустойчивыми, доставляющими беспокойство и дискомфорт. Напряженность в отношениях может сопровождаться чувством смятения, эмоциональной неустойчивостью, повышенной утомляемостью, гнетущими чувствами. Могут проявлять резкость и грубость по отношению к другим людям.

Литература

1. Кучинская Д. В. Самоэффективность личности и ее развитие // Научный лидер. 2021. № 12. С. 44–46.
2. Булышко Н. А., Коломейцев Ю. К проблеме самооэффективности в психологии // Вестник Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шемякина. 2009. Т. 3, № 24. С. 37–46.

ВОЛЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКА КАК ПРЕДИКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

О. А. Романко

*Кандидат психологических наук, доцент, Нижневартровский
государственный университет, г. Нижневартовск*

Т. В. Снегирева

*Кандидат психологических наук, доцент, Нижневартровский
государственный университет, г. Нижневартовск*

Г. Н. Артемьева

*Кандидат педагогических наук, доцент, Нижневартровский
государственный университет, г. Нижневартовск*

На современном этапе развития общества с учетом актуальной политической, экономической обстановки в мире в целом, и в нашей стране в частности, потребность личности в безопасности является важной составляющей в ее развитии. Стремление к ее удовлетворению в наибольшей степени проявляется в подростковом возрасте как крайне уязвимом к воздействию внешних событий на личность. Естественно необходимым становится разрешение ряда вопросов. Где должны быть сосредоточены усилия – в упразднении рисков, ведущих за собой создание опасных ситуаций или же в процессах развития и формирования личностных ресурсов, обеспечивающих оптимальное реагирование на различного рода опасности? Если невозможно устранить все риски, приводящие к опасным состояниям жизнедеятельности личности, общества, то существуют ли универсальные механизмы защиты от опасностей? Можно ли рассматривать в качестве предиктора психологической безопасности развивающейся личности ее волевые действия, сформированность которых сензитивно для подростка?

В современных научных исследованиях проблемы психологической безопасности личности понятие «безопасность» определяется как состояние, положение, условие защищенности, как отдельной личности, так и общества в целом. В настоящее время принято считать, что «безопасность» понятие интегральное. Физическая безопасность создает предпосылки для наличия состояния психологической безопасности и наоборот нарушение психологического безопасного положения может привести к нарушениям стабильного физического состояния. [2]

Психологическая безопасность, как сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества – направление деятельности, которое должно быть значимой составляющей профессиональной компетентности всех участников педагогического сообщества (психологов, учителей, социальных педагогов, менеджеров образования). Тогда устойчивое развитие и нормальное функционирование обучающегося во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения) – это универсальная задача для организаций всех образовательных уровней.

Ряд исследователей в своих работах определяет различные детерминанты психологической безопасности. В качестве одной из детерминант И. В. Дубровина рассматривает категорию «психологическое здоровье». [5] Многие специалисты (Б. С. Братуся, Ф. Г. Василюка, Е. Р. Калитиевской, Д. А. Леонтьева, Н. К. Смирнова и др.) в качестве такой детерминанты рассматривают многоуровневую регуляцию психологического здоровья. [7] С преодолением серьезных трудностей на пути к цели В. А. Иванников, связывает волю как произвольное изменение побуждения к действию. [6] При этом волевые действия трактуются автором как сознательное действие, связанное и сопряженное со значительными волевыми усилиями. Основываясь на этом понимании, в данной работе представлены результаты эмпирического исследования волевых действий подростка как условия психологической безопасности его развивающейся личности.

В психолого-педагогической науке и практике принято рассматривать подростковый возраст как период становления сознательного поведения, который знаменует не только коренную перестройку ранее сложившихся психологических структур, но и определяет возникновение новообразований, определяющих общую направленность в формировании личности. Очень ярко проявляется такая характеристика данного периода, как личностная нестабильность, выражающаяся в неустойчивости, в том числе и в волевой сфере. Подростки живут и действуют в более сложной социальной ситуации, требующей от них более высоких форм саморегуляции, в том числе и более сложных проявлений волевого поведения, к чему они не всегда готовы, соответственно удовлетворение потребности в безопасности тоже будет под угрозой. Такие показатели волевых действий как, преднамеренная регуляция поведением, мотивы и влечения, сознательное преодоление препятствий на пути к цели, преодоление конфликта, автоматизм и навязчивость отражают сформированность следующих волевых качеств: чувство долга, ответственности, привычка к систематическому труду, наличие широких познавательных интересов, умения преодолевать конфликты, препятствия на пути к цели.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 17» в г. Нижневартовске ХМАО-Югре. В качестве испытуемых выступили 24 обучающихся старшего подросткового возраста. В соответствии с целью и задачами экспериментального исследования использовалась методика изучения выраженности волевых действий (Пережогин Л. О., Шостакович Б. В., Горинов В. В.) [10].

Результаты проведения констатирующего эксперимента позволяют говорить об определении трех групп испытуемых с различной выраженностью показателей волевых действий: выражено, сомнительно, отсутствует (табл.).

Таблица

Результаты диагностики степени выраженности волевых действий

Показатели волевых действий	Степень выраженности показателей волевых действий					
	Выражено		Сомнительно		Отсутствует	
	Кол-во (чел.)	%	Кол-во (чел.)	%	Кол-во (чел.)	%
ВД – волевые действия	1	4	12	50	11	46
ПП – сознательное преодоление препятствий на пути к цели	1	4	15	63	8	38
ПК – преодоление конфликтов	2	8	13	54	9	38
ПР – преднамеренная регуляция поведением	0	0	0	0	24	100
АН – автоматизм и навязчивость	5	21	15	63	4	16
МВ – мотивы и влечения	1	4	3	13	20	83
ПФ – прогностические функции	0	0	9	37	15	63

На основании результатов, представленных в таблице, можно сделать вывод о том, что волевых действий (ВД) ярко выражены у 4 % всех испытуемых (1 чел.), сомнительно у 50 % всех испытуемых (12 чел.) и отсутствует у 46 % всех испытуемых (11 чел.). Сознательное преодоление препятствий на пути к цели (ПП) ярко выражено у 4 % всех испытуемых (1 чел.), сомнительно у 63 % всех испытуемых (15 чел.) и отсутствует у 38 % всех испытуемых (8 чел.). Преодоление конфликтов (ПК) ярко выражено у 8 % всех испытуемых (2 чел.), сомнительно у 54 % всех испытуемых (13 чел.) и отсутствует у 38 % всех испытуемых (9 чел.). Преднамеренная регуляция поведением (ПР) отсутствует у 100 % всех испытуемых (24 чел.). Автоматизм и навязчивость (АН) выражено у 21 % всех испытуемых (5 чел.), сомнительно у 63 % всех испытуемых (15 чел.) и отсутствует у 16 % всех испытуемых (4 чел.). Мотивы и влечения (МВ) ярко выражены у 4 % всех испытуемых (1 чел.), сомнительно у 13 % всех испытуемых (3 чел.) и отсутствует у 83 % всех испытуемых (20 чел.). Прогностические функции (ПФ) сомнительно у 37 % всех испытуемых (9 чел.) и отсутствует у 63 % всех испытуемых (15 чел.).

Качественный анализ результатов исследования позволил выделить группу подростков, которые обладают слаборазвитыми волевыми действиями (54 % от всей выборки испытуемых), такими как: в субъективно значимых ситуациях подростки затрудняются осознанно выстраивать действия с учетом необычности, новизны обстановки; определять наиболее оптимальные пути решения в той или иной задаче, предпочитают личные и социальные мотивы при выполнении деятельности. Подростки данной группы эмоционально неорганизованны, не способны спрогнозировать свои действия и оказывать сопротивление рефлексорным действиям, при этом в ситуациях неизвестности и необычности могут в поведении демонстрировать автоматизированные действия с утратой контроля над ними. Отметим так же недостаточное развитие самоконтроля при достижении цели, а так же наличие напряжения при изменении обстоятельств. Следовательно, можно говорить, что у подростков данной группы есть отклонения в сознательном управлении своим поведением, что не может обеспечить преодоление трудностей в социуме, что может говорить о невозможности полного удовлетворения потребности в психологической безопасности.

Полученные результаты дают основание для рассмотрения вопроса психологического сопровождения подростков, сутью которого является включение их в процесс формирования волевых действий, как предиктора психологической безопасности. Для чего возникает необходимость разработки и реализации психолого-педагогических программ как профилактической, так и развивающей направленности.

Литература

1. Афонькина Ю. А. Психологическая безопасность ребенка раннего возраста. Современные технологии. ФГОС ДО. М. : Учитель, 2020. 104с.
2. Басва И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие профилактики психического здоровья ее субъектов // Идеологические и психологические основы профилактики и предупреждения экстремизма и терроризма в современной России. Махачкала : АЛЕФ, 2014. 504–516 с.
3. Быкова А. А. Психологическая безопасность ребенка в школе. М. : Феникс, 2016. 140 с.
4. В. А. Иванников Психологические механизмы волевой регуляции : учеб. пособие. 3-е изд. СПб. : Питер, 2006. 208 с.: ил.
5. Гарифуллин Р. Р. О концепции российской психологической безопасности // Вопросы психологии: Вестник научных трудов. М. : Просвещение, 2001. Вып. 3, ч. 5. С. 42–52.
6. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3 (20). С. 17–21.
7. Личность: психологические проблемы субъектности / под ред. Л. Д. Деминой, И. А. Ральниковой, Д. В. Труевцева. Барнаул, 2005.
8. Михайлов Л. А. Психологическая безопасность : учеб. пособие. М. : Дрофа, 2008. 288 с.
9. Молокозедов А. В. Психологическая безопасность личности. Основы комплексного анализа. М. : Педагогика, 2017. 176 с.
10. Судебная психиатрия : учебник / В. В. Горинов, Т. Б. Дмитриева, Т. П. Печерникова, Б. В. Шостакович ; под ред. Б. В. Шостакович. М. : Зерцало, 1997. 385 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В КОНКУРСАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА: РАЗВИТИЕ РЕСУРСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

И. В. Серафимович

*Проректор ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»,
кандидат психологических наук, г. Ярославль*

Г. В. Отрошко

*Старший преподаватель ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»,
г. Ярославль*

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда
№ 22-28-00602, по теме «Разработка концепции ресурсности мышления
как технологии реализации творческого потенциала субъекта в
условиях цифровизации образовательной среды»*

Российское образование в современном мире характеризуется постоянными изменениями. В свою очередь, динамичное развитие технологий, практик и самого человека определяет необходимость поиска новых направлений и методов взращивания профессиональных компетенций педагога. Ключевым аспектом в решении этого вопроса вслед за А. А. Вербицким, С. И. Змеевым, А. В. Золотаревой, М. М. Кашаповым, В. В. Юдиным и рядом других исследователей можно считать непрерывное профессиональное образование [1; 3; 5; 6; 8; 9]. Непрерывное образование может рассматриваться как условие формирования профессионального менталитета [4, с. 191], как процесс для развития творческого потенциала личности, поиск человеком самого себя, достижение «акме» [7; 8; 10]. На наш взгляд, одним из выверенных практикой, и, тем не менее, перспективных направлений можно считать участие педагогов в конкурсном движении, как формате непрерывного профессионального образования [10]. Тенденция развития конкурсного движения в стране, в последние годы, прирастая значительным количеством разнообразных конкурсов и соревнований, ведет к повышению доступности участия в конкурсах разных слоев педагогической общественности (это не только учителя и воспитатели, но и психологи, дефектологи, мастера производственного обучения). Расширяется палитра профессиональных конкурсов: для организаций, для команд. В настоящее время конкурсы профессионального мастерства из единичных событий в профессиональной деятельности педагога превращаются в конкурсное движение.

Мобилизация личностных, когнитивных и метакогнитивных ресурсов, прежде всего, мотивации и стрессоустойчивости, надситуативности мышления, ассертивности и креативности – необходимое условие успешности конкурсной деятельности. Ожидаемые эффекты конкурсов профессионального мастерства – изменение профессионального мышления педагога, манифестация качественно нового уровня профессионального видения, прогностические умения, касающиеся не только собственной профессиональной карьеры, но и достижения обучающимися более значительных образовательных результатов. Конкурсное движение становится тем импульсом, который придает ускорение и качественно новые характеристики развитию конкурсанта и команды. Оказание целенаправленного влияния на мотивационную сферу и ценностные ориентации педагога, создание среды, способствующей самосовершенствованию, в целом обеспечивает рост уровня профессиональной экспертизы в образовании.

Как мы обосновали ранее, конкурсное движение можно рассматривать как мета-деятельность, которая включает: комплекс вариативных конкурсов профессионального мастерства, доконкурсное и постконкурсное сопровождение, события и мероприятия, общие для конкурсантов, членов жюри, экспертов, представителей общественности [12, с. 29]. В реализации андрагогического сопровождения [2; 5; 7], выполняемого нами по отношению к конкурсному движению в целом, нами были отлажены и приняты некоторые аспекты психологической работы с конкурсантами. Важную роль при этом может сыграть творческое профессиональное мышление, которое направлено на решение задач по конструктивному изменению действительности, что предполагает актуализацию ресурсных возможностей не только самого мышления, но личности в целом [6, с. 45]. Как мы продемонстрировали ранее, ресурсность профессионального мышления может развиваться как через воздействие внесубъектных ресурсов, к которым могут относиться все составляющие конкурсного движения, так и через интрасубъектные – когнитивные и метакогнитивные компоненты профессионального мышления, такие как прогнозирование, креативность, оценивание, рефлексия. При этом мышление, являясь когнитивным ресурсом, с одной стороны увеличивает гибкость, стрессо- и конфликтоустойчивость, с другой повышает продуктивность профессиональной деятельности, с третьей – препятствует профессиональной деформации и эмоциональному выгоранию.

Понимаемая как этап непрерывного образования и составляющая непрерывного профессионального роста, подготовка образовательной организации к участию в конкурсном движении, опирается на ряд вопросов, ответы на которые, в какой-то мере, влияют на степень мотивированности, осознанности и прогностичности принимаемых решений. Так потен-

циальным участникам предлагается понять и сформулировать, какие приросты (образовательные, компетентностные или иные) можно получить в качестве результатов участия в конкурсном движении; охарактеризовать риски, сопровождающие конкурсную деятельность, оценить ресурсы, которые потребуются задействовать для преодоления рисков. Менеджерским группам, сопровождающим конкурсную деятельность, предлагается разработать мотивационные аспекты участия педагогов в конкурсе.

Индивидуальная подготовка участников конкурсов профессионального мастерства включает в себя содержательные и процессуальные аспекты. В частности, подготовка к конкурсу предполагает выполнение ряда упражнений, тестов с задачей ревизии, анализа и мобилизации имеющихся ресурсов, выявления личностного потенциала, творческого мышления с целью самопрезентации. Отвечая письменно на ряд вопросов, касающихся самооценки творческого потенциала, а также, имеющегося объективно уровня достижений в различных творческих проявлениях, участник конкурса может определить, какие способности и умения следует использовать, каков их удельный вес в самопрезентации. Кроме того, заранее оценить риски и предусмотреть варианты их компенсации. Любое конкурсное испытание – эустресс или дистресс для участника. Мотивируя конкурсанта на позитивность восприятия стрессовой ситуации самопрезентации или любого другого публичного выступления, актуализацию ресурсности личности конкурсанта, стоит проанализировать готовность к выступлению перед большой аудиторией, понимание конкурсанта особенностей таких публичных событий и способов подготовки к ним (продумывания не только содержания выступления, но и способов снижения тревоги, нивелирования рисков неудачи, позитивного мотивирования). Предварительное прогнозирование рисков, поиск с фиксацией на бумаге положительных моментов участия в конкурсных испытаниях позволяет снизить негативное влияние стрессовой ситуации, концентрируя внимание на повышении активности и выполнении задачи. Многогранность личности определяет возможности творческой самореализации, в том числе в конкурсном движении. Объективная и в то же время разноплановая оценка своих возможностей, своего творческого потенциала, ресурсов, умение понимать и ощущать «свою зону комфорта», осознавать виды восприятия трудностей и соответственно виды стресса, формировать для себя группу поддержки и сопровождения на конкурсе – залог не только успеха в конкурсных испытаниях, но и прироста профессиональных компетенций и личностных преобразований. Психологическая составляющая андрагогического сопровождения позволяет сделать участие педагога в конкурсе в значительной степени более осознанным и максимально полезным с точки зрения прироста в профессии.

Литература

1. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 1999. 75 с.
2. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособие для системы доп. образования : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Юнити-дана, 2012. 495 с.
3. Елхова Н. Н., Кротов Е. В., Рудакова Р. Б. Непрерывное образование на протяжении всей жизни как цель и результат // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 4 (40). С. 78–86.
4. Жданова О. И. Совершенствование профессионального менталитета педагога // Конференциум АСОУ : сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. 2018. № 3–1. С. 189–195.
5. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М. : Пер СЭ, 2007. 272 с.
6. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 3. С. 43–52.
7. Кашапов М. М. Акмеология : учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
8. Метапредметные компетентности педагога : монография / под науч. ред. А. В. Золотаревой. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. 166 с.
9. Непрерывное образование: методология, технологии, управление : монография / под ред. Н. А. Лобанова, Л. Г. Титовой, В. В. Юдина. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. 298 с.
10. Серафимович И. В. Конкурсное движение в Ярославской области как внесубъектный ресурс развития профессионального мышления педагогов //Образовательная панорама. 2020. № 1 (13). С. 21–32.
11. Серафимович И. В. Профессиональное мышление как когнитивный ресурс специалистов социномического типа профессий // Национальный психологический журнал. 2021. № 4 (44). С. 75–83.
12. Конкурсное движение как формат непрерывного профессионального образования: социально-психологическое сопровождение : учеб.-метод. пособие / И. В. Серафимович, Е. В. Таттыбаева, Г. В. Отрошко, Н. В. Шляхтина, Е. Е. Сасарина ; под ред. И. В. Серафимович. Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2022. 221с.

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «УМ» 智

Н. В. Терехова

*Старший преподаватель ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

М. А. Дремин

*Студент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Иркутск*

В данной работе на основе данных двухступенчатого свободного ассоциативного эксперимента представлен психосемантический анализ китайского лингвокультурологического концепта «ум», выраженного иероглифическим знаком *чжи* 智. В ходе анализа были использованы: 1) теоретико-методологический подход французского синолога М. Гранэ о динамической интерпретации китайского иероглифа, согласно которому китайский иероглиф-концепт можно рассматривать как бихевиорему (указание на надлежащие действия, поведение) [5, с. 27]; 2) основанный на аксиологическом подходе метод лингвистической этносемиометрии, разработанный Е. Ф. Серебrenниковой, который позволил рассмотреть китайскую философскую категорию *чжи* как аксиологему [7, с. 7]; 3) модель этимологического анализа китайского иероглифа, предложенную Н. В. Тереховой [9, с. 7]; 4) психолингвистический метод САЭ.

Этимология знака – важный источник осмысления заложенных в нем образов и концептов [10, с. 299]. Описание «ядра» концепта построено на комплексном этимологическом анализе ранних графических форм иероглифа *чжи* 智, в рамках которого производится попытка выявить и описать ключевые образы, через которые происходит означивание данного понятия. В результате мы выявили ряд базовых этимологических значений знака *чжи* 智: 1) передача (устно, либо используя бамбуковые дощечки для письма) младшему поколению знаний о сражении или охоте с использованием боевого лука; 2) говорить, рассказать о том, что противник выстрелил из лука, и из-за стрелы, раневшей [тело] [человека] он испытывает боль, муки; 3) во время говорения знания вылетают изо рта, как стрела.

На основе культурологических источников, посвященных мифологии, истории культуры Китая, нам удалось выявить в графических формах знака устойчивые образы и описать их значение. Ядерный устойчивый образ знака *чжи* 智 – стрела *ши* 矢. Было установлено, что стрельба

из лука была одним из основных видов боевого искусства в Древнем Китае, которым должен был овладеть любой образованный мужчина, который стремился занять высокое положение в обществе. Сама стрельба из лука наделялась магическим, философско-эстетическим и философско-этическим смыслом. Она была связана и с определенными математическими знаниями, так как она предусматривала не только умение ориентироваться в пространстве и рассчитывать траекторию полета стрелы, технику обращения с луком, но и все сведения о нем. Отсюда и связь стрелы с понятием ума у китайцев.

На втором этапе был проведен семантический анализ иероглифа *чжи* 智 на материале шести китайских словарей фразеологизмов. В результате были выделены следующие основные семантические характеристики знака: 1) отрицательное отношение к хвастовству умом – рисовать перед глупыми людьми; 2) истинный ум скромнен, не стоит показывать свой ум и выделяться им; 3) ум достигается через испытания и неудачи, по мере накопления жизненного опыта; 4) устойчивая связь мудрости с другими качествами – храбростью, талантом, смекалкой, гуманностью, добродетелью, мужеством; 5) ум как ресурс достижения выгоды, пользы; 6) ум дает большие возможности – всеведущий может все (но не исключено, что он может ошибаться); 7) противостояние умов, состязательность – часто это отражается через отсылки к историческим личностям, полководцам, которые обладали исключительными умственными способностями; 8) исчерпание ума – конечность ума либо полная реализация своего потенциала, осуществление своего Дао-Пути; 9) ум рождается в критических ситуациях, проявлять смекалку в чрезвычайном положении; 10) ум как хитрость для создания стратегий; 11) ум/разум задает меру всему, регулирует сознание и поведение; 12) просветленность *мин* 明 лучше ума *чжи* 智 (*мин* – сочетание спокойствия, пустотности и сосредоточенности сознания, понимание постоянно меняющихся обстоятельств «здесь-и-сейчас», все постоянно меняется, нет постоянных величин; 13) ум/разум, его рациональность может затемнять суть предмета, препятствовать целостному осмыслению явлений жизни, 14) ум *чжи* 智 может означать поверхностные знания и даже глупость из-за оторванности от практической жизни и глубокой недостижимой истины).

По нашему мнению, отличительными этно-культурными особенностями представлений китайцев об уме во фразеологии являются следующие: 1) прямая корреляция ума с другими качествами – человек умен и храбр, умен и гуманен, умен и хитер и т. д. ; 2) в китайской традиции ум *чжи* не является высшей оценкой интеллектуальных способностей чело-

века, китайцы предлагают понятие просветленности *мин* (сочетание спокойствия, пустотности и сосредоточенности сознания) как наивысшего проявления понимания и осмысления явлений жизни; 3) китайцы считают рациональную науку и разум ограниченными (и даже препятствующими) в постижении основ жизни, человека, культуры, мира в целом 4) образцами ума и интеллекта являются легендарные мифические герои и исторические личности (философы, мыслители, военные, историки, литераторы); 5) практичность и инструментальность ума, он должен регулировать поведение и устанавливать для всего меру, кроме того ум помогает достичь выгоды в делах; 6) ум скромнен; 7) ум способствует поиску и реализации Дао-Пути человека.

Современные активные семантические признаки концепта *чжи* мы выявили на основе свободного ассоциативного эксперимента, который проведен среди носителей китайского языка в 1994 г. (американское исследование) [11, с. 201] и в 2021 г. (авторское исследование). В качестве слова-стимула была предложена лексема «ум» *чжили* 智力, на данное слово-стимул нужно было дать минимум 10 любых ассоциаций. В 1994 г. было опрошено 25 студентов из материкового Китая и 25 – из Тайваня. В 2021 г. – 23 студента, обучающихся на специальностях «Экономика» и «Коммерция» в возрасте до 30 лет. Всего 12 мужчин и 11 женщин.

На основе статистической обработки построен ранжированный список ассоциаций: от наиболее частотных к менее частотным. Ранжированный список групп ассоциаций представлен диаграммой, частотность указана в процентах (рис.).

Самыми частотными ассоциациями у китайцев оказались те, что связаны с *людьми* (20,43 %) – это разные профессии, поколения (*старики/дети*), известные исторические китайские личности. Например, встречались имена известных древнекитайских философов (4,78 %) – *Конфуция* (2,17 %), *Мэн-цзы* (1,3 %), *Мо-цзы* (0,43 %), и выдающегося полководца и политика эпохи Троецарствия – *Чжугэ Ляна* (0,87 %). Все упомянутые личности являются китайцами, и это соотносится с такими ассоциациями, как *китайцы* (1,3 %) – т. е., некоторые респонденты, предположительно, считают, что их народ отличается исключительным умом и мудростью. Данные ассоциации, по нашему мнению, указывают на признаки этноцентризма, национальной гордости. Ум ассоциируется у респондентов с *бизнесменами, предпринимателями* (0,87 %), и людьми, занимающимися политикой (2,61 %), в особенности *руководителем государства* (0,87 %), *президентом* (0,87 %) (в том числе и *Председателем КНР* (0,43 %)) – здесь прослеживается традиционная китайская мысль, о том, что китайские государственные мужи получили свой мандат на власть благодаря своему уму, интеллекту.



Рис.

Были такие единичные ассоциации, как *специалист* (0,43 %), *начальник штаба* (0,43 %), *буддийский монах* (0,43 %) и *поэт* (0,87 %). Данный ряд ассоциаций указывает на широкий диапазон характеристик ума в сознании современных молодых китайцев: поэтический талант, религиозно-философские способности, мышление военного человека, руководителя и т. д.

Были представлены ассоциации, связанные с возрастом (4,78 %). С одной стороны, большим умом обладают *пожилые люди, люди старшего поколения* или даже *древние люди* – в основном все те, кто прожил достаточно долгий период времени и обладает богатым жизненным опытом. С другой стороны, это *дети*, в том числе и *вундеркинды*. Стоит заметить, что указание на старшее поколение (3,04 %) было больше, чем на детей (1,74 %).

Мозг, сознание, умственные процессы (18,26 %) – в данной группе находятся ассоциации, связанные с мышлением (4,78 %), например, *познание, память, логика, рассудок*, а также с его навыками (8,26 %): *понимать, анализировать, приспосабливаться к обстановке, выносить решения, делать вычисления*, а также *глубоко размышлять, рассуждать на философские темы*. Помимо этого, упоминается креативность мышления (2,61 %), например, *изобретать, творить, креативный ум*. Среди других единичных характеристик представлены *высокая развитость мозга* и *иметь мозг* (1,74 %), а также *мгновенно сообразить* (0,87 %).

У китайцев рассматриваемый концепт *чжи* 智 ассоциируется с такими качествами человека, как *быть умным, мысленным, хитрым* (17,39 %), причем наиболее частотной ассоциацией во всем эксперименте стало слово *умный, одаренный* 聰明 (3,91 %), где *цун* 聰 – это умный, способный, чуткий на слух, а *мин* 明 – светлый, ясный, зоркий, т. е., данное слово можно интерпретировать как характеристику человека, который чуток на слух и зорок на глаз – умеет внимательно слушать и подмечать детали, бдительный – такого человека можно назвать умным. Оно встречалось всего 9 раз и все 9 раз оно было ассоциацией, которую респонденты писали самой первой. Помимо этого, данное слово встречалось и в других ответах – в словосочетаниях. Помимо этого, были и такие значения, как *сообразительный, находчивый, хитроумный* (6,09 %), и *сочетание ума и храбрости* (1,3 %).

Понятие *чжи* вызывало у респондентов ассоциации с *учебой, наукой, образованием* (13,91 %): большое значение имеют *старания, усердия* (3,48 %), *учеба* (3,04 %), *экзамены* (1,3 %). Другими ассоциациями были *высшее образование* (1,3 %), а также с *точной технической наукой* (1,3 %) – *математика* (1,3 %), *физика* (0,43 %), *информатика* (0,43 %).

Способности, талант (10,87 %) также являются значимыми ассоциациями. Слово *талант* 天才 (2,17 %), является третьим по частотности после слов *умный* 聰明 (3,91 %) и *стараться* 努力 (3,04 %). За ним следуют *способности* 才智 (1,74 %). В значении последнего упоминается *способность глубоко мыслить* (0,43 %), *способность создавать какие-то вещи* (0,43 %), а также *иметь золотые руки* (0,43 %).

Примечательны ассоциации, связанные с *литературой* (3,04 %), например, *литературный памятник* (0,87 %), *книги* (0,43 %), *китайские книги* или «Ханьшу» («Историческая хроника династии Хань с 260 г. до н. э. по 20 г. н. э. ») (0,43 %) и соответствующие глаголы: *читать много книг, изучать историю*. Упоминается и *грамота, культура* 文化 (1,3 %). Ассоциации *успехи, достижения, результаты* (3,48 %); *богатство* (0,87 %) указывают на рассмотрение ума как средства достижения богатства, успехов. Интересны следующие ассоциации: *спокойный, невозмутимый, сохранять самообладание* (3,48 %) – вероятно, в Китае умные люди отличаются сдержанностью и спокойным нравом, причем данные ассоциации повторяют значения ума в даосских фразеологизмах. Ассоциации *марксизм-ленинизм* и *идеи Мао Цзэдуна* (0,87 %) возможно указывают на то, что молодые китайцы рассматривают данные идеи значимые социально-политические теории, являющиеся частью современной партийной идеологии в КНР [1; 2]. Из антонимичных ассоциаций (1,74 %) встретилось *неспособный, тупой, медлительный*, а также *неизвестный, не знать*.

Анкетируемые в качестве ассоциаций использовали почти в равной степени как глаголы, прилагательные, так и существительные. Всего было насчитано ассоциаций-признаков – 120, а ассоциаций-предметов – 110. Категория *ума* в китайской лингвокультуре ассоциируется в равной степени как с действиями, характеристиками личности, так и с предметами (лицами и предметами, указывающими на источник или результат интеллектуальной деятельности). Активно использовались такие синонимы к слову-стимулу *ум* 智力, как *интеллект* 才智, *талант* 才能, *способности* 才干, *одаренность* 才华. Характер синонимов указывает на то, что китайцы интерпретируют *ум* в основном через категорию *таланта*.

В результате сравнения с данными ассоциативного эксперимента 1994 г. мы выявили ряд совпадений, например, у китайцев в обоих экспериментах одни из самых частотных ассоциаций связаны с характеристикой человека – *умный, талантливый (clever)*. Акцент сделан на самом процессе обучения, при этом мало внимания уделяют формальным показателям *IQ*, многие китайцы считают такие качества как *умный* и *глупый* врожденными, при этом они связывают интеллект с возможностью его *развивать и улучшать*. *Книги* – важный источник знаний. Китайцы связывают интеллект с мозгом или разумом: *памятью, мышлением, умственными способностями и силой воображения*.

В отличие от материковых китайцев тайваньцы сделали значительно больший акцент на формальных показателях *IQ*, а также преимущественно *ум* интерпретируют как *врожденную способность, гениальность*. Материковые китайцы же склонялись к тому, что *ум* приходит через его *развитие*. Заметно то, что материковые китайцы делали больший акцент на *науке*, а тайваньцы – на *философии* (которую китайцы не упоминают вовсе), первые – на *интеллектуальных способностях*, а вторые – на *мудрости*. Обе группы считали *ум, знания важными и полезными*, но у тайваньцев данные характеристики были более частотными. Связь с *мозгом, мыслительными процессами* больше присуща материковым китайцам. Отличается и взгляд на *ум, знания* как на важный компонент социального развития – тайваньцы больше были сфокусированы на *индивидуальном развитии*. Ассоциации *знаний с чем-то дорогим, драгоценным* фигурировали как у материковых китайцев (более 4 %), так и у тайваньцев (около 7 %), но у первых акцент в ассоциациях сделан на *сокровище и богатстве* (т. е. на материальном), а у вторых – на атрибутивной характеристике *ценный*. Интересна такая особенность: обе группы респондентов давали ассоциации связанные с *мудрым торговцем*, что может иметь связь с китайскими народными сказками и традиционной экономической характеристикой Китая как торговой страны.

Из отличий результатов экспериментов 1994 и 2021 гг. можно указать, что в рамках американского исследования и материковые китайцы, и тайваньцы мало упоминали людей (около 4 %): в основном были такие ассоциации, как *дети, одаренный ребенок, я, ученый* и др., но не были широко представлены указания на людей старшего поколения (только единичные *родители, отец*), *древних мыслителей, государственных мужей, политиков* и др. Основной акцент в исследовании 1994 г. делается на такие характеристики человека, как *умный (clever, smart)* (около 30 %). При этом было достаточно много антонимичных ассоциаций, связанных с *глупостью, тупостью (stupid, dumb)* (около 12 %) и т. д., в то время как в эксперименте 2021 г. подобных ассоциаций было выявлено крайне мало (1,74 %). Интересно, что раньше нынешние материковые китайцы в эксперименте 2021 г. приблизились по характеру своих ассоциаций к ассоциациям, которые давали тайваньцы в 1994 г.: стали ассоциировать ум с *философией, мудростью древних, талантом, врожденными способностями*. В исследовании 1994 г. были ассоциации ума с *общественным благом и развитием нации*, которых в эксперименте 2021 г. не наблюдается вовсе. Связь знаний и богатства фигурировала в результатах обоих экспериментов, но она гораздо больше выражена в исследовании 1994 г. (в эксперименте 2021 г. – 0,87 %).

Причина многих отличий в ответах китайских респондентов обоих экспериментов, по нашему мнению, кроется во временном контексте. За 28 лет довольно сильно изменилось политическое, социально-экономическое положение КНР, трансформировалась роль КНР в регионе, установились новые формы взаимовлияния стран и культур [2; 7]. В настоящее время в стране усилилась роль рыночной экономики, бизнеса, индивидуальных предпринимателей; несмотря на коммунистическую идеологию, под влиянием рыночной экономики люди стали больше ориентироваться на индивидуальное развитие, нежели на общественное; вслед за развитием образования, стала больше популяризоваться древняя китайская культура, она стала доступнее, люди чаще обращаются к ней, изучают ее [6, 1]; благосостояние народа улучшилось, что стало следствием грамотных действий политиков, которые в свою очередь стали фигурировать в ассоциациях.

Подводя итог, в результате этимологического анализа знака *чжи* 智 удалось выяснить, что его ядерное этимологическое значение определило первичную бихевиореми (концепт-одобренное поведение) *ума* – знать и научить других стрельбе из лука (предполагает владеть техникой обращения с луком, рассчитывать траекторию полета стрелы, уметь ориентироваться в пространстве, быть сосредоточенным, сильным, храбрым, спокойным) – непосредственно соотносится с более поздними значениями знака – стратегия, находчивость, хитрость, ориентация в меняющихся об-

стоятельствах, старательность, т. е., связанными с практическими навыками. Данная ядерная семантика имела характеристику, связанную с прикладным знанием, что сформировало в лингвокультуре китайцев практико-ориентированный концепт-аксиологему *ума*, сочетающий в себе прагматичность и философскую осмысленность разума, рациональности, ограничивающих осмысление явлений мира. Ум оценивается китайцами больше как некая инструментальная категория, он приносит полезные знания и способствует благосостоянию, он помогает ориентироваться в жизненных обстоятельствах и принимать правильные решения. Сухие знания без умения их использовать считаются бесполезными. Выявленные во фразеологии признаки по большей части остались актуальными для современных китайцев: ум может превращаться в свою противоположность, ум/разум имеет свои границы приложения, обладание умом дает большие возможности, ум требует старания, труда, сочетается с целым рядом ценных качеств (хитрость, смекалка и т. д.), характеристика скромности нивелировалась в современных интерпретациях ума, наоборот, появились ассоциации, указывающие на этноцентричные оценки.

В результате сравнительного анализа ассоциативных экспериментов получилось обнаружить как изменчивые, так и постоянные ассоциации с умом – вторые могут говорить об основных характеристиках концепта у современных китайцев. В первую очередь это характеристика человека – умный, талантливый. Ум необходимо развивать, он связан с накоплением знаний и опыта, а также с умственными процессами, креативным мышлением и способностями. Большую роль играет обучение, приложение усилий, старательность. Книги – важный источник знаний. В остальном, стоит заметить, что в настоящее время представление китайцев об уме стало иметь больше сходств со значениями из фразеологии, появились отсылки на древнюю культуру, философию. Данные показатели мы связываем с социально-экономическими переменами в стране, которые сформировали обновленную идеологию в рамках которых произошла реторизация ряда характеристик, возвращение к традициям.

Литература

1. Баринкова А. В., Кремнев Е. В. Партийная система КНР в типологическом аспекте: однопартийность или неконкурентная многопартийность? // *Crede Experto*: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 3. С. 129–142.
2. История и методология региональных исследований в Азиатско-Тихоокеанском регионе : монография. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. 287 с.
3. Карасик В. И. Слышкин Г. Г., Лингвокультурологический концепт как единица анализа: Методологические проблемы когнитивной лингвистики : науч. изд. / под ред. И. А. Стернина, 2001. С. 75–79.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
5. Китайская мысль / пер. с фр. В. Б. Иорданского ; общ. ред. И. И. Семененко. М. : Рес-публика, 2004. 526 с.

6. Кобжицкая О. Г. Представления о душе в эпоху Инь и Чжоу // Преподавание истории и культуры стран Азии в средней и высшей школе России: исторический опыт и современные проблемы : сб. тр. Междунар. конф. Красноярск, 14–16 марта 2008 г. Красноярск : СФУ, 2008. С. 87–92.
7. Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов : монография. М. : ТЕЗАУРУС, 2011. 352 с.
8. Маслова В. А. Лингвокультурология. Введение. М., 2018. 208 с.
9. Терехова Н. В. Опыт построения модели этимологического анализа китайского иероглифического знака // Вестник КемГУ. 2019. № 1.
10. Хамаева Е. А., Домашевская Д. М. Этимологии базовых знаков китайской письменности // Труды Института востоковедения РАН. 2018. № 19. С. 299–305.
11. American and Chinese Perceptions and Belief Systems / Lorand B. Szalay, Jean B. Strohl, Liu Fu, Pen-Shui Lao.. New York : Springer New York, 1994. 270 p.
12. Chinese Text Project. URL: <https://ctext.org> (дата обращения: 15.10.2021).
13. Dictionary of Chinese Character Variants. URL: <https://dict.variants.moe.edu.tw/> (дата обращения: 25.11.2021).
14. 汉语多功能字库. URL: <http://humanum.arts.cuhk.edu.hk/Lexis/lexi-mf/> (дата обращения: 12.12.2021).
15. 汉语字典. URL: <http://dict.iguci.cn> (дата обращения: 25.11.2021).

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА «ДЕНЬГИ» У РУССКИХ И КИТАЙЦЕВ

Н. В. Терехова

*Старший преподаватель ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

М. Б. Тарбаева

*Студент ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Иркутск*

Социально-экономическая категория деньги отражает культурные ценности, аспекты мировоззрения, общественные отношения, социально-экономические реалии у разных народов. Изучение денег в качестве лингвокультурологического концепта позволит в методологическом плане сформировать и апробировать междисциплинарную многоуровневую модель анализа концепта, выраженного китайскими иероглифами. Данный анализ учитывает с одной стороны особенности китайской письменности, средствами которой выражается понятие денег, преемственность и различия между древним и современным китайским языком и культурой, а с другой – этно-когнитивные характеристики данного понятия. В данной статье в сравнительном аспекте представлены: результаты этимологиче-

ского анализа русской лексемы деньги и наиболее частотных иероглифических знаков, выражающих концепт деньги; результаты изучения семантических характеристик данного концепта в русских и китайских фразеологизмах; определены когнитивные характеристики понятия деньги на основе свободного ассоциативного эксперимента.

В своем исследовании мы вслед за З. Д. Поповой и И. А. Стерниным попытаемся выделить в структуре концепта образный, информационный и интерпретационный компоненты. По мнению З. Д. Поповой и И. А. Стернина, наличие в концепте образного компонента определяется самим нейролингвистическим характером универсального предметного кода: чувственный образ кодирует концепт, формируя единицу универсального предметного кода. Авторы выделяют в чувственном образе перцептивную и когнитивную составляющие. Перцептивный образ формируется в сознании носителя языка в результате отражения им окружающей действительности при помощи органов чувств (тактильные, вкусовые, звуковые, обонятельные образы). Когнитивный образ формируется метафорическим осмыслением соответствующего предмета или явления. Первичный смысло– образ концепта в нашей работе описан на основе этимологического анализа имени концепта [7, с. 94]. Информационное содержание концепта сходно со словарной дефиницией ключевого слова концепта, в него входят только дифференцирующие денотат концепта признаки и исключаются случайные, необязательные, оценочные. Интерпретационное поле включает когнитивные признаки, которые интерпретируют, оценивают концепт и представляют собой некоторое выводное знание. В рамках нашего исследования данное поле описывается на основе парамеологических данных (фразеологизмы, пословицы, поговорки) и данных психолингвистического когнитивного эксперимента [3, с. 203].

Таким образом в системе лингвокультурологического анализа будут описаны во взаимосвязи три языковых слоя: этимологический, письменный (традиционный), современный когнитивный слой. В рамках интерпретационного поля концепта, представленное паремиями и когнитивными ассоциациями, будут выделены ядерные компоненты (наиболее частотные) и периферийные (менее частотные) [5, с. 171]. Данные компоненты будут объединены или обобщены в смысловые сегменты концепта. Кроме того, для каждого концепта осуществляется сравнительный анализ его русского и китайского содержания с выделением ядерных (универсальных) и периферийных (этнокультурных, национально-окрашенных) составляющих [4, с. 274].

В качестве наиболее частотных репрезентантов концепта деньги нами были взяты знаки: цзинь 金, цян 钱, бэй 贝, хо 货, би 币. Перечислим

Паремиологические концептуализации в русском языке составляют сложную сеть оппозиций и взаимоисключающих утверждений, что указывает на осмысление денег в русской лингвокультуре как амбивалентной сущности, которая может проявлять себя совершенно по-разному в зависимости от обстоятельств, контекста, качеств личности. Концепт деньги в русской языковой картине мира имеет антропоцентрическую направленность т. е. относится к человеку, оценивая его внутренние и внешние качества и его отношение к объектам действительности [2, с. 110]. Наблюдается взаимоисключающая концептуализация, ценностно-смысловые характеристики денег преломляются в зависимости от ситуации: человека ценят за деньги, однако они же могут управлять человеком; в деньгах сила, однако они могут стать источником забот и проблем, коррупции и расточительства. В русских примерах в основном

представлены предметные и признаковые описания денег (70 %), меньшая часть примеров посвящена их процессуальному языковому смыслу (30 %). Возможно, это обстоятельство связано с неразработанностью в русском мировоззрении деятельного, прагматичного, рационального отношения к деньгам, а также позитивного образа работающих денег, приносящих пользу не только обладателю, но и обществу в целом. Для сравнения, в китайском языке предметные и атрибутивные описания денег составляют 40 %, а процессульные – 60 %. Отметим, что характерные для китайского языка наиболее частотные процессуальные значения непосредственно коррелируют с этимологическими значениями знаков, передающих значение деньги: плавка металла в печи, торг, дарение шелкового платка вместо изорванного. Деньги являются материальной ценностью, жизнь с ними легка и приятна, однако также прописана идея несправедливого изобилия, проблем, забот и несчастий, приносимых деньгами. Источники денег разнообразны, даже могут быть охарактеризованы как ничьи, и на этом основании могут быть свободно присвоены, при этом отмечается их текучесть, непостоянство, непредсказуемость (внезапное появление и исчезновение), вплоть до присвоения деньгам чудесных характеристик (например, за маленькие деньги – большая выгода). Жизнь без денег горькая и безрадостная, но путей преодоления и борьбы с безденежьем не предложено. Также, деньги часто выступают деятелем, т. е. деньги сами себе хозяева (то приходят, то уходят) и человек не является тем, кто может их контролировать. Отдельно стоит отметить наличие религиозных характеристик денег, которые охраняют и берегут, как Бог, деньги могут избавить от грехов.

Вариативность приведенных фразеологизмов указывают на высокий статус золота и денег в китайском обществе, в 90 % примеров деньги передает положительные значения, устанавливает ассоциативные связи с наиболее значимыми ценностями китайской культуры (богатство, знатность, талант, работа, труд, дружба, статус и др.) [1, с. 98]. Присутствует связь с их первичными характеристиками: твердость, блеск, ценность и т. д. Особенностью китайских фразеологизмов является то, что характеристики денег, золота переносятся на характер человека, чаще они выражают благородство, высокое общественное положение и красоту душевных качеств.

Негативные значения денег проявляются с сопоставлением пути их получения (приобретение денег путем взяточничества, преступления), однако их частотность невелика, такие деньги не считаются хорошим и не являются признаком богатства, в то время как в русских фразеологизмах способ получения денег не имеет значения. Отсюда вспоминается цитата китайского мудреца – философа Конфуция «когда государство

управляется согласно разуму, постыдны бедность и нужда; когда государство не управляется согласно разуму, то постыдны богатство и почести». В целом у китайцев деньги всегда имеют положительное значение, у русских же именно деньги могут быть источником несчастья. Также существуют такие негативные значения как алчность, бедность, расточительство, гнев [1, с. 97]. В обеих культурах деньги выступают средством решения многих проблем и требуют бережливости.

По результатам ассоциативного эксперимента у россиян (рис. 1) отмечаем, что довольно частотные и разнообразные когнитивные признаки монета (37 %), копеечка (17 %), рубль (14 %) непосредственно связаны с первичными этимологическими значениями лексики деньги, их современные варианты банковская карта (66 %), валюта (66 %), кошелек (29 %), доллар (20 %) указывают на то, что в сознании русского человека деньги прежде всего соотносятся с их объективно-воспринимаемым, материально-чувственным предметным образом.

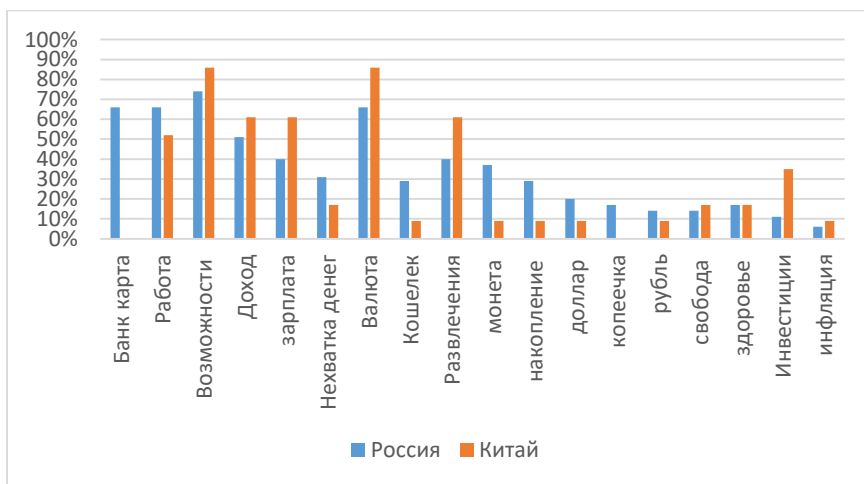


Рис. 1. Частотность ассоциаций россиян

Часть признаков обнаруживает связь концепта деньги с западными финансовыми реалиями. Регулятивная сфера, в рамках которой рассматриваются действия, ситуации, направленные на достижение денег, рассмотрение их источников, представлена следующими признаками: работа (66 %), зарплата (40 %), накопление (29 %), доход (51 %), прибыль (20 %). Отмечаем, что традиционные источники дохода превалируют над таким более современными инструментами – получение прибыли. Прагматические признаки, формирующие утилитарную зону: возможности

(74 %) (этот пункт включает: покупки, средство достижения целей, путешествие, здоровье, свобода). Эмоционально-оценочная сфера представлена одним негативным признаком – нехватка денег (31 %). Отмечаем большую вариативность негативных характеристик денег в русских ассоциациях: инфляция, горе, грязные, бездуховность, дефолт, бумага, взятки, головная боль, долги, жадность, испытание, клоун, коррупция, экономические проблемы, обнуление. В целом во всех сферах так же, как и во втором паремиологическом слое языка преобладают предметные и признаковые признаки. По сравнению с паремиологическим слоем в ассоциативных признаках амбивалентные характеристики представлены в единичных примерах (например, выгода и головная боль; исполнение мечты и испытание), религиозные и нереальные признаки отсутствуют.

Результаты опроса у китайцев (рис. 2) показали, что наиболее частотные ассоциации названий современных денежных форм наличия денег у китайцев – юани (35 %) и акции (61 %). Частотность использования слова золото (52 %) при ассоциации с деньгами выше, чем у опрошенных в России, это также связано с употреблением знака цзинь 金 золото в словах, связанных с деньгами, например, цзинь цян 金钱 – деньги, а также цзинь жун 金融 – финансовый. Источниками получения денег являются: зарплата (61 %), бизнес (17 %), инвестиции (35 %). Прагматическая сфера представлена следующими признаками: благотворительность (70 %), статус (26 %), покупка дорогих машин (43 %), недвижимости (43 %), драгоценностей (43 %), научные исследования, учеба (17 %). Эмоционально-оценочная сфера представлена как негативными, так и позитивными ассоциациями: богатство (70 %), счастье (17 %), выгода (26 %), расчетливость и жадность (52 %). Использование в ассоциациях фразеологизмов, связанных с деньгами является особенностью китайской речи, например, ю цян 有钱有势 – богатый и влиятельный; цян 见钱眼开 при виде денег глаза раскрываются (обр. в знач. быть жадным, алчным к деньгам, богатству); при виде денег глаза загораются. Русские респонденты не используют в своей речи паремий.

У русских и китайских респондентов широко представлены ассоциации, непосредственно связанные с этимологией концепта деньги. Это означает, что первичные, базовые характеристики денег в данных лингвокультурах являются устойчивыми. Диахронический анализ концепта «деньги» в русском и китайском языках, показал, что первичное этимологическое значение у них пересекается, связано с металлом. Данное значение сохраняется на протяжении истории развития концепта и является

ядерным семантическим маркером концепта – в сознании русских и китайцев деньги прежде всего соотносятся с их объективно-воспринимаемым, материально-чувственным предметным образом «металл или брякающая монета в кошельке или кармане». Общими источниками доходов является заработная плата. Прагматичная сфера у обеих опрошенных сторон представлена развлечениями (покупки, путешествия и другие возможности).

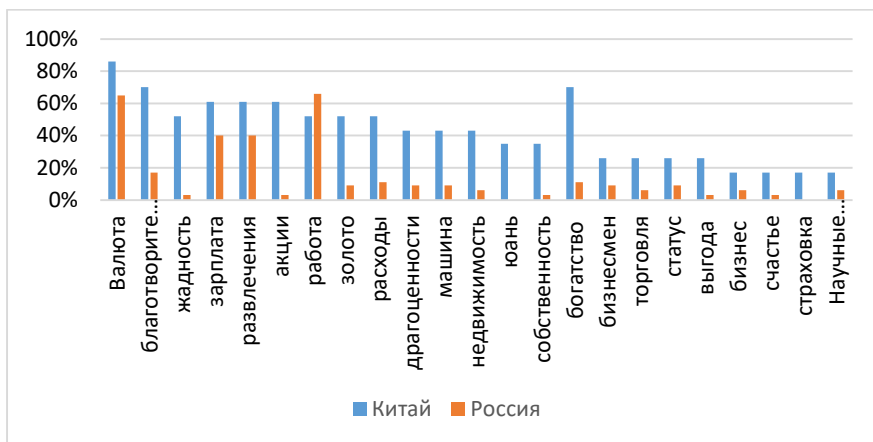


Рис. 2. Частотность ассоциаций китайцев

Китайский взгляд на деньги представлен большим, чем у русских количеством положительных признаков. Вариативность отрицательных характеристик у китайцев ниже, однако частотность отрицательных характеристик у них выше, чем у русских. Данный результат в сочетании с преимущественно признаковыми характеристиками концепта у китайцев, по нашему мнению, указывает на наличие у китайцев более оживленного финансового сектора, «жизнь китайских денег» более насыщенная и разнообразная, поэтому в сознании респондентов присутствуют более устойчивые и частотные характеристики денег. А представленная у русских высокая вариативность и низкая частотность отрицательных характеристик и их значения как раз указывает на пока неустойчивые процессы в финансовой сфере. У китайцев частотными негативными ассоциациями являются алчность и расчетливость (52 %), предполагаем, что они являются отрицательной реакцией респондентов на стремление у современных китайцев получить как можно больше выгоды и прибыли. У россиян же было только одно значимое негативное значение – нехватка денег (31 %).

Отметим, что у китайских молодых людей актуализированы такие современные формы экономической деятельности как акции (61 %), бизнес (17 %), благотворительность (70 %), инвестиции (35 %), в то время как у российской молодежи представлены традиционные формы экономической активности. Отдельно отметим, что у китайских студентов одним из самых значимых прагматических признаков стали научные исследования и учеба (17 %), китайцы всерьез рассматривают образование как одну из актуальных форм вложения денег либо как возможность их заработать. У россиян среди прагматических характеристик нет связанных со сферой образования, акценты сделаны на здоровье, покупках и широком понятии возможности. У китайских респондентов широко представлены ассоциации, непосредственно связанные с этимологией знаков цзинь金 и цянй钱 золото, серебро (10 %), драгоценности (43 %). Китайцы традиционно покупают большое количество золотых изделий в России и других странах. Данная особенность экономического поведения/мышления китайцев проявилась и у китайской молодежи. Среди перечисленных в ассоциациях денежных знаков у китайцев абсолютно превалирует юань (35 %), у русских превалируют доллар и рубль, юань не упоминается вовсе. При этом все респонденты с большой частотностью назвали обобщенный нейтральный денежный термин – валюта (кит. 86 % / русс. 66 %), судя по всему указывая на высокое значение любых национальных денег. Такие частотные китайские ассоциации как торговля (26 %), выгода (26 %), страховка (17 %) в совокупности указывают на высокое значение торговли в сознании молодых китайцев, что в свою очередь непосредственно коррелирует с этимологией знаков, выражающих концепт деньги. У русских респондентов данной характеристики мы не выявили. Обобщенное понятие работа (кит. 52 % / рус. 66 %) как источник денег в равной степени выражено у обоих этносов.

Литература

1. Лугинина А. Ю. Концепт «деньги» в китайской культуре (на материале китайских фразеологизмов). URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/61124/1/978-5-7996-2423-1_15.pdf (дата обращения: 10.02.2022)
2. Кобжицкая О. Г. Перевод китайских фразеологизмов с precedentными именами (антропонимами) // Казанская наука. 2016. № 12. С. 107–112.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М. : АСТ: Восток-Запад, 2007. 314, [6] с. (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).
4. Терехова Н. В. Опыт построения модели этимологического анализа китайского иероглифического знака // Вестник Кемеровского государственного университета. 2019. Т. 21, № 1. С. 270–284.
5. Экономическое самоопределение предпринимателя : монография / Т. А. Терехова, О. Г. Озерникова, Е. Л. Трофимова, Н. В. Терехова. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2021. 172 с

6. 5-тысячелетняя история китайской письменности (с иллюстрациями). 图说汉字五千年 С. 222

7. Шишмарева Т. Е. Из опыта построения этимологической модели в рамках проекта «Этимологии базовых знаков китайской письменности» // IV Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона в контексте трансдисциплинарного знания : материалы Междунар. науч. конф. Иркутск, 7–9 дек. 2020 г. / [отв. ред. Е. Ф. Серебrenникова]. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2020. С. 93–96.

8. Этимология китайских иероглифов: современное толкование происхождения иероглифов // 汉字字源：当代新说文解字.pdf 2005. С. 552.

9. URL: <http://dict.iguci.cn/> (дата обращения: 04.03.2022)

10. 细说汉字：1000个汉字的起源与演变 . С. 1–610.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ КОРРУПЦИИ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ, ПРИ НАЗНАЧЕНИИ СОТРУДНИКА НА РУКОВОДЯЩУЮ ДОЛЖНОСТЬ

Е. А. Трегубова

*Преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин
ФКОУ ВО СЮИ ФСИН России, г. Самара*

В настоящее время коррупционные проявления в России затрагивают широкий спектр правоотношений, в том числе связанных и с исполнением наказаний. Не является исключением и деятельность органов и учреждений уголовно-исполнительной системы (далее по тексту – УИС), где коррупция в различных ее формах проявляется достаточно часто. Коррупция в УИС является одним из факторов дестабилизации нормальной деятельности всей системы исполнения наказаний.

Служба в УИС связана с обеспечением безопасности государства, общественного порядка, законности и свобод граждан и сопряжена с опасностью и риском для жизни и здоровья сотрудников, находящихся в контакте с осужденными. Лица, несущие такого рода службу, выполняют конституционно значимые функции, чем обуславливается их правовой статус. Коррупционные проявления со стороны сотрудников УИС вызывают большой общественный резонанс и всеобщее недовольство. Несмотря на громкие скандалы по поводу коррупции в УИС, проводимые мероприятия по увольнению сотрудников из органов и учреждений ФСИН России, совершающих правонарушения и преступления коррупционного характера, коррупции остается на достаточно высоком уровне,

что порождает недоверие граждан РФ на справедливое исполнение наказаний. Противодействие коррупции – одно из приоритетных направлений в работе ФСИН России, в том числе и ее территориальных органов. На руководителей структурных подразделений возложена персональная ответственность за реализацию ведомственных плановых антикоррупционных мер по различным направлениям деятельности УИС.

В качестве одной из причин возникновения коррупционных проявлений в УИС можно связывать с пробелами в работе кадровых подразделений при организации и проведении работы по противодействию коррупции в отношении сотрудников, назначаемых на руководящие должности. Указанная проблема довольно распространена, объективно обусловлена недостатками в подборе и расстановке кадров, стремлением укомплектовать свободные штатные единицы в кратчайшие сроки.

В настоящее время требования, предъявляемые к сотрудникам, назначаемым на руководящие должности, предусмотрены в Федеральном законе 2018 г. № 197-ФЗ «О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» (далее – Закон о службе) [1], в котором содержится большое количество отсылочных норм к другим федеральным законам и ведомственным нормативным правовым актам.

Для замещения руководящих должностей из числа должностей среднего и старшего начальствующего состава создаются кадровые резервы учреждений и органов УИС. В норме Закона о службе предусмотрено, что вакантные должности руководителей из числа среднего и старшего начальствующего состава замещаются по решению руководителя федерального органа УИС или уполномоченного руководителя сотрудниками, состоящими в соответствующем кадровом резерве. То есть, на вакантную руководящую должность кадровые подразделения должны назначать сотрудников только из соответствующего резерва. Законодатель указывает, что только в исключительных случаях при отсутствии возможности замещения вакантной должности сотрудником, состоящим в кадровом резерве, данная должность может быть замещена путем назначения, в том числе и по результатам конкурса, в порядке, который установлен Законом о службе. При этом законодатель не раскрывает, что следует считать исключительным случаем, когда назначение возможно не из кадрового резерва.

Принятый в 2020 г. приказ Министерства юстиции РФ раскрывает порядок формирования кадрового резерва, уделив внимание и коррупционному вопросу [2]. Так в п. 19 данного приказа предусмотрено, что в случае привлечения сотрудника к дисциплинарному взысканию за кор-

рупционное правонарушение он подлежит исключению из кадрового резерва. Здесь возникает вопрос: «А может ли в последующем сотрудник снова включаться в резерв кадров, после того как пройдет год со дня наложения дисциплинарного взыскания, если в течение этого времени он более не был подвергнут дисциплинарному взысканию?» В настоящее время отсутствуют основания, которые препятствовали бы его включению в резерв кадров. Следовательно, в последующем существует возможность его назначения на руководящую должность. Какие либо ограничения по назначению сотрудника ранее привлеченного к дисциплинарной ответственности за коррупционные правонарушения отсутствуют и в Законе о службе.

Считаем, что личные качества сотрудника, ранее привлеченного к дисциплинарной ответственности за коррупционные правонарушения, должны более подробно изучаться при включении его и в резерв руководящих кадров, а уж тем более при назначении на руководящую должность. Возможно, что данное положение можно было бы рассмотреть на законодательном уровне как основание для ограничения в дальнейшем данной категории сотрудников быть назначенными на руководящую должность ни при каких обстоятельствах. Данная мера могла бы стать превентивной по отношению к большинству сотрудников УИС, ведь в случае совершения коррупционного правонарушения сотрудником, который когда то привлекался к дисциплинарной ответственности за коррупционное правонарушение, но при этом в последующем был назначен на руководящую должность, может негативным образом отразиться на службе в целом.

Хочется обратить внимание на еще один момент, которому уделяется мало внимания при включении в резерв руководящих кадров, а также при назначении на руководящую должность – это изучение сотрудника психологом по вопросу наличия личностных особенностей, которые в последующем могут способствовать совершению коррупционных правонарушений. Данному вопросу не уделяется должного внимания ни в рассматриваемом нами приказе, ни в Законе о службе. Как правило, характеристики, предоставляемые психологами в отношении сотрудника, при рассмотрении вопроса о включении его в резерв кадров или на руководящую должность, в большинстве содержат формальные данные. Конечно, сотрудник при включении его в резерв кадров или назначении на руководящую должность подвергается исследованию со стороны психолога, что в основном направлено на изучение психотипа личности, типа темперамента и т. п. Проведение исследований с целью выявления особенностей личности, которые в последующем могут способствовать совершению коррупционных правонарушений данным сотрудником, как правило не проводятся.

Также нами был осуществлен опрос сотрудников кадровых подразделений территориальных органов ФСИН России о проведении психофизиологических исследований с применением полиграфа в УИС (далее по тексту – СПФИ) при назначении на должности. Анализ полученных данных показал, что исследования проводятся при назначении сотрудника на руководящие должности и должности, которые относятся к коррупционным. Однако результаты исследования показали, что заключения СПФИ носят рекомендательный характер и не являются основанием для принятия решения о назначении либо не назначении сотрудника на руководящую должность. Согласно данным, поступившим из территориальных органов ФСИН России, только в некоторых случаях сведения, полученные в результате проведенного СПФИ, стали основанием для принятия отрицательного решения о назначении сотрудника на руководящую должность. В остальных же случаях указывается, что по результатам исследования СПФИ не было принято отрицательного решения о назначении сотрудника на руководящую должность, так как они носят рекомендательный характер и используются только как дополнительная информация о личности, которая подвергалась исследованию.

Таким образом, мероприятия, проводимые психологами, которые направлены на противодействие коррупции в уголовно-исполнительной системе при назначении сотрудника на руководящую должность, не должны быть формальными. Это не приведет к полному искоренению коррупции в УИС, но будет способствовать снижению ее уровня.

Литература

1. О службе в уголовно-исполнительной системе Российской Федерации и о внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы»: федер. закон от 19.07.2018 № 197-ФЗ. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 10.04.2022).
2. Об утверждении Порядка формирования кадровых резервов учреждений и органов уголовно-исполнительной системы Российской Федерации : приказ Министерства юстиции РФ от 23.09.2020 № 212. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 10.04.2022).

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ, АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА И ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА У СОТРУДНИКОВ ОВД

О. М. Макушкина

*Доцент кафедры возрастной и социальной психологии Башкирского
государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, г. Уфа*

Д. В. Федоров

*Магистрант Башкирского государственного педагогического университета
имени М. Акмуллы, г. Уфа*

Введение. Проблема стрессоустойчивости является актуальной проблемой для современной социальной и организационной психологии, а также психологии здоровья, так как стресс является одним из значимых факторов снижения эффективности профессиональной деятельности, формирования профессиональных деформаций и нарушений здоровья у работников. Профессия социального сотрудника МВД относится к экстремальному профилю, для которого характерен высокий уровень профессионального стресса и эмоциональной истощаемости вследствие высокого риска для жизни, здоровья, а также часто негативного характера профессиональной информации.

Очевидно, что стрессоустойчивость связана и индивидуальными и типологическими свойствами личности, так как известно, что каждый человек по-своему реагирует на стресс в зависимости от типа нервной системы, темперамента, характера и т. д.

Исследованию стрессоустойчивости и стресса посвящены Г. Селье, Р. С. Лазаруса, А. А. Баранова, В. В. Величковского и др. ; исследования темперамента В. М. Русалова, А. И. Крупнова, В. С. Мерлина, В. Д. Небылицына, Я. Стреляу, Б. М. Теплова и др. ; исследования акцентуации характера – К. Леонгард, А. Е. Личко и др.

Целью эмпирического исследования было выявить Взаимосвязь стрессоустойчивости, акцентуации характера и особенностей темперамента у сотрудников ОВД, проходящих службу в оперативных подразделениях.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ОВД, в нем приняли участие сотрудники одного оперативного подразделения (40 чел.), мужчины в возрасте 22–37 лет, средний стаж службы – 8,2 года.

В качестве основного метода сбора эмпирической информации было использовано тестирование. В качестве психодиагностических методик

были использованы следующие: методика «Прогноз-2», шкала профессионального стресса Р. Фонтана, тест акцентуации характера Леонгарда-Шмишека, тест структуры темперамента Русалова.

Основная часть. В общем виде понятие «стрессоустойчивость» можно обозначить как сопротивляемость стрессу. Низкая сопротивляемость стрессу в условиях стрессонасыщенной профессиональной деятельности приводит к эмоциональному выгоранию работника, редукции профессиональных качеств, снижению эффективности работы, возникновению соматических заболеваний, нарушению психологического здоровья человека [2; 4].

Акцентуация характера представляет собой не просто набор каких-то определенных черт личности, тип характера, а вычленение доминантных, заостренных характеристик, поэтому акцентуации первоначально начали изучать в психиатрии в попытке определить границы нормальных и патологических состояний. В. М. Бехтерев в связи с этим говорил о «переходных состояниях между психопатией и нормальным состоянием», а отечественный психиатр П. Б. Ганнушкин рассматривал акцентуации в связи с «латентными», т. е., скрытыми «психопатиями». Только ближе к концу XX в. об акцентуациях стали говорить как о крайней норме [1].

Темпераментом в науке принято называть динамическую характеристику психической деятельности индивида принято называть. По мнению С. Л. Рубинштейна, темперамент – «это динамическая характеристика психической деятельности индивида» [5, с. 121]. Говоря о темпераменте, обычно «имеют в виду в первую очередь динамическую сторону личности, выражающуюся в импульсивности и темпе психической деятельности» [5, с. 128].

Рассмотрим результаты исследования взаимосвязи стрессоустойчивости, акцентуации характера и особенностей темперамента у сотрудников ОВД, проходящих службу в оперативных подразделениях.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей стрессоустойчивости и акцентуации характера сотрудников ОВД

Показатель	Гипер.	Риг	Эмот.	Пед.	Тр.	Цик.	Дем.	Вз	Дис	Экз
Нервно-психическая устойчивость	0,54**	-0,43*	-0,54**	0,51**	-0,49**	-0,41*	-0,55**	-0,49**	0,22	-0,56**
Профессиональный стресс	-0,45**	0,44**	0,53	-0,49**	0,55**	0,51**	0,41*	0,59**	0,11	0,61**

В результате корреляционного анализа было получено значительное количество положительных и отрицательных значимых взаимосвязей между компонентами стрессоустойчивости и типами акцентуации характера:

– нервно-психическая устойчивость положительно связана с показателями гипертимного ($r = 0,54$ при $p \geq 0,01$) и педантичного типов ($r = 0,51$ при $p \geq 0,01$), представители этих акцентуаций имеют хорошую устойчивость; отрицательно – с показателями ригидного ($r = -0,43$ при $p \geq 0,05$), эмотивного ($r = -0,54$ при $p \geq 0,01$), тревожного ($r = -0,49$ при $p \geq 0,01$), циклотимного ($r = -0,41$ при $p \geq 0,05$), демонстративного ($r = -0,55$ при $p \geq 0,01$), возбудимого ($r = -0,49$ при $p \geq 0,01$) и экзальтированного типов ($r = -0,65$ при $p \geq 0,01$), чем выше показатели этих акцентуаций, тем ниже нервно-психическая устойчивость.

– показатели подверженности профессиональному стрессу положительно связаны с ригидным ($r = 0,44$ при $p \geq 0,01$), эмотивным ($r = 0,53$ при $p \geq 0,01$), тревожным ($r = 0,55$ при $p \geq 0,01$), циклотимным ($r = 0,51$ при $p \geq 0,01$), демонстративным ($r = 0,41$ при $p \geq 0,05$), возбудимым ($r = 0,59$ при $p \geq 0,01$), экзальтированным типом ($r = 0,61$ при $p \geq 0,01$), чем выше выраженность этих акцентуаций, тем выше подверженность профессиональному стрессу; отрицательные связи – гипертимный ($r = -0,45$ при $p \geq 0,01$), педантичный ($r = 0,49$ при $p \geq 0,01$), чем выше выражена акцентуация, тем меньше подверженность стрессу;

Таким образом, гипертимный и педантичный типы являются наиболее стрессоустойчивыми, низкая стрессоустойчивость может быть характерна для ригидного, эмотивного, тревожного, циклотимного, экзальтированного и возбудимого типов, эти типы акцентуации объединяют такие черты характера, как высокий уровень тревожности, эмоциональной чувствительности, значительная эмоциональная неустойчивость, слабая саморегуляция, склонность к аффективным реакциям, эти черты следует считать нежелательными для сотрудников оперативных подразделений МВД.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа показателей стрессоустойчивости и свойств темперамента сотрудников ОВД

Показатель	ЭРП	ПП	СП	ЭП	ЭРС	ПС	СС	ЭС
Нервно-психическая устойчивость	0,56**	0,11	0,11	-0,45**	0,54**	0,58**	0,12	-0,45**
Профессиональный стресс	-0,45**	0,17	0,09	0,49**	-0,63**	-0,49**	0,17	0,52**

В результате корреляционного анализа было получено значительное количество положительных и отрицательных значимых взаимосвязей между компонентами стрессоустойчивости и темпераментными характеристиками сотрудников:

– нервно-психическая устойчивость положительно связана с предметной эргичностью ($r = 0,56$ при $p \geq 0,01$), социальной эргичностью ($r = 0,54$ при $p \geq 0,01$), социальной пластичностью ($r = 0,58$ при $p \geq 0,01$); отрицательно – с предметной эмоциональностью ($r = -0,45$ при $p \geq 0,01$), социальной эмоциональностью, чем выше показатели этих характеристик, тем ниже нервно-психическая устойчивость.

– показатели подверженности профессиональному стрессу положительно связаны с предметной эмоциональностью ($r = 0,49$ при $p \geq 0,01$), социальной эмоциональностью ($r = 0,52$ при $p \geq 0,01$), чем выше выраженность этих показателей, тем выше подверженность профессиональному стрессу; отрицательные связи – предметная эргичность ($r = -0,45$ при $p \geq 0,01$), социальная эргичность ($r = -0,63$ при $p \geq 0,01$), социальная пластичность ($r = -0,49$ при $p \geq 0,01$), чем выше выражены эти характеристики, тем меньше подверженность стрессу;

Таким образом, на основе данных корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что наиболее стрессоустойчивыми сотрудниками являются сотрудники с высоким уровнем социальной и предметной эргичности, т. е. активные, деятельные, вовлеченные в процесс деятельности и коммуникации сотрудники, обладающие высокой работоспособностью и выносливостью, обладающие высоким уровнем гибкости стиля деятельности и общения, но при этом имеющие низкий уровень эмоциональности как реакции на неудачи в деятельности и общении.

Выводы. В ходе исследования было показано, что существует взаимосвязь стрессоустойчивости, акцентуации характера и особенностей темперамента у сотрудников ОВД, проходящих службу в оперативных подразделениях, поэтому такие особенности личности как уровень нервно-психологической устойчивости, сопротивляемости стрессу, тревожности, эмоциональной чувствительности, эмоциональной устойчивости, саморегуляции являются профессионально-значимыми для сотрудников МВД.

Значимыми для стрессоустойчивости особенностями темперамента являются предметная и социальная эргичность, пластичность и социальная эмоциональность.

Литература

1. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб. : Речь, 2010. 256 с.
2. Петросян Е. Ю. Диапазон пластичности темпераментальных свойств при воздействии на человека различных факторов : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Томск, 2007. 35 с.
3. Пономаренко В. А. Экстремальность и проблема отношения к профессиональной деятельности и в профессиональной жизнедеятельности // Мир психологии. 2006. № 4. С. 38–46.
4. Рогозян А. Б. Индивидуальная устойчивость к стрессу при различных сочетаниях свойств социальной адаптивности личности // Человеческий капитал (РГСУ). 2012. № 3 (9). С. 41–56.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2015. 718 с.

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГОВ

Л. А. Фомина

*Аспирант ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Иркутск*

В современных реалиях предъявляются высокие требования к профессиональной деятельности педагогов, к их способности преодоления жизненных трудностей, к выработке конструктивных стратегии поведения, позволяющих адаптироваться к быстро меняющимся условиям. Эффективность выполнения педагогов своих задач в различных сферах жизни зависит от гибкого умения регуляции своего поведения. Отсутствие данного навыка, либо недостаточная его сформированность, может стать причиной не только ухудшения качества работы, но и качества жизни в целом, и даже привести к проблемам со здоровьем. Исходя из озвученной проблематики актуальным становится анализ тенденций выбора педагогами стратегий защитно-совладающего поведения с целью повышения их эффективности.

Впервые термин «coping» от английского языка «to cope» (преодолевать, справляться, совладать) был введен Л. Мерфи [10]. Совладающая стратегия или копинг представляет собой форму поведения, позволяющую человеку приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, предполагающая выработанное умение использовать имеющиеся ресурсы с целью преодоления стресса, что имеет высокую значимость для преподавателей.

Анализ литературы показал, что данная тема вызывает определенный интерес в научном сообществе и нашла отражение в работах исследователей разных стран, представителей различных подходов.

Среди зарубежных авторов, исследовавших проблематику совладания, наиболее известны такие авторы как С. Фолкман и Р. Лазарус. В трудах этих исследователей звучит потребность изучения влияния ежедневных, даже незначительных неприятностей, микро-стрессов на трудовую деятельность и здоровье педагогов [7]. Данными авторами был создан опросник, ставший одним из первых инструментов измерения совладающего поведения «Опросник способов копинга», который пользуется огромной популярностью во всем мире [5].

Д. Амирханом составлена классификация копинг – стратегий и методика диагностики их, изучена связь между выбором стратегий копинг – поведения и личностными и социальными факторами [6].

Анализ взаимосвязи выбора стратегий преодоления различного уровня – «семейства копингов» и возрастных переменных показательно отражен в работах М. Циммер-Гембек и Э. Скиннера [11]. В этих трудах определена и охарактеризована увеличивающаяся с возрастом динамика к выбору более эффективных стратегий совладания: увеличение копинг-потенциала – от инертного поиска внешней поддержки окружения до активной тенденции принимать самостоятельные решение при столкновении с проблемой. Так же проведенное исследование выявило то, что с течением времени у педагогов к поведенческим стратегиям добавляются когнитивные, а способы решения возникающих проблем изменяются от инструментальных действий до стратегии планирования решений [2].

Дж. Коннор-Смит и Ч. Карвер также указывают на влияние возраста по отношению к индивидуальным различиям и зависимости выбора копинг-стратегий, а также влияние уровня стресса [4].

Х. Вебер, изучая копинг-нормы и рассматривая ситуационный контекст совладания, описал социальные и индивидуальные негативные реакции на нарушающие социальные нормы копинг-поведения [3]. По результатам проведенных исследований четко прослеживается необходимость учета социальных предикторов при анализе тенденций выбора стратегий копинг-поведения преподавателями, таких как степень их профессиональной включенности и ориентированность на социальные нормы и предписания, предъявляемые к работе, которые способны определить выбор не всегда самых эффективных, но одобряемых социумом совладающих стратегий.

Анализ трудов отечественных авторов, занимающихся разработкой проблематики совладающего поведения, показывает, что психологи по-разному формулируют копинг-стратегии и копинг-поведение. По мнению Е. А. Рассказова копинг-поведение направлено на уменьшение стрессового воздействия проблемной ситуации и овладение ею [1]. В работах Л. И. Уманского, К. К. Платонова, Б. М. Теплова копинг-поведение определяется как стрессоустойчивость [6].

В работах В. А. Ташлыкова Р. М. Грановской, А. В. Либина, Б. Д. Карвасарского, И. М. Никольской копинг является конструктивным, осознанным и целенаправленным способом реагирования, нацеленным на эффективное преодоление сложной ситуации, с направленностью действий на внешние условия или внутрь себя [9]. В то время как в трудах В. А. Бодрова, Л. И. Анцыферовой, В. С. Мерлина копинг исследуется с точки зрения эмоциональной устойчивости [11].

М. С. Мищенко выделяет четыре вида преодоления:

1. Поведенческое– преобразование поведения, модификация задач деятельности, стратегий и планов, активизация поведения или бездейственность.

2. Когнитивное– понимание причины стресса, осмысление ситуации, включение отрефлексированного образа в представление личности о себе, окружении, возникающих связей с ними.

3. Социально-психологическое– пересмотр значимых приоритетов и жизненных ценностей, смена вектора направленности человека, расширение вариативности социальных ролей и межличностных отношений.

4. Эмоциональное– понимание и принятие потребностей и чувств, желаний, освоение социально приемлемых форм для их выражения, исключение неполного отреагирования и застревания в них [9].

М. В. Борисов выделяет показатели, по которым можно оценить успешность преодолевающего поведения:

- уменьшение физиологических и психологических выражений напряжения;

- создание вероятности восстановить активность предшествующую стрессу;

- освобождение человека от психологического истощения, профилактика возникновения побочных последствий стресса [1].

Проанализировав вышеизложенное, можно отметить, что несмотря на имеющиеся работы по вопросу защитно-совладающего поведения педагогов, данная тема изучена недостаточно. Это связано с тем, что зачастую исследователи отдают предпочтение изучению характеристик данных стратегий у людей, работающих в условиях стресса, например, сотрудников подразделений МВД, МЧС, военнослужащих, медицинских работников. Крайне мало публикаций, посвященных изучению совладающего поведения у педагогов школ (Г. Ж. Болотова, Р. Н. Башилов, А. А. Бойко, Н. В. Калинина, Т. В. Володина, Д. М. Никифорова, О. С. Мирошникова, Е. Г. Шубникова В. Н. Поникарова, и др.). По имеющимся данным исследований особенностей защитно-совладающего поведения педагогов общеобразовательных школ, у каждого третьего педагога ярко выражены признаки невроза, отмечается низкий уровень жизнестойкости, доминирование стратегий непродуктивного совладания и неконструктивной психологической защиты. Педагоги нередко демонстрируют невротичное, виктимное защитно-совладающее поведение [8].

Все это обуславливает актуальность и необходимость исследования тенденций выбора копинг-стратегий педагогами для последующей разработки программы коррекции деструктивных копинг-стратегий и обучения ей педагогов на разных этапах их профессионального становления.

Литература

1. Балакшина Е. В., Башилов Р. Н., Башилова С. М. Исследование совладающего поведения педагогов общеобразовательных школ как фактора профессиональной деятельности // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 4. С. 15–20.

2. Бочарова Е. Е. Стратегии совладающего поведения личности различных возрастных групп // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 5. С. 580–689.
3. Брагина В. Д., Поникарова В. Н. Особенности копинг-поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального становления личности // Вестник ЛГУ имени А. С. Пушкина. 2008. № 6. С. 94–102.
4. Калинина Н. В., Володина Т. В. Психологические факторы жизнестойкости педагога // Известия Самарского науч. центра РАН. 2009. Т. 11, № 4. С. 398–403.
5. Крюкова Т. Л., Куфтык Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
6. Кружкова О. В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура // Вестник ЛГУ имени А. С. Пушкина. Серия: Психология. 2012. Т. 5, № 1. С. 36–49.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции. М., 2006. 167 с.
8. Мишин А. А. Задачи виктимологии совладания в профессиональном развитии педагога // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация : материалы V Всерос. науч.-практ. конф.(Ростов-на-Дону, 14–15 дек. 2017 г. / под общ. ред. А. В. Черной. Ростов н/Д ; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. С. 565–569.
9. Осадчая, Е. А. Особенности копинг-стратегий педагогов // Молодой ученый. 2018. № 30 (216). С. 154–157.
10. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 82–118.
11. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи : Талант, 1996. 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ СОТРУДНИКОВ СЛЕДСТВЕННОГО КОМИТЕТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

О. Н. Хмелева

*Магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО
«Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

В современных условиях возрастает роль правоохранительных органов, в частности следственного комитета, в обеспечении конструктивного функционирования и развития государства и всех его подструктур. В том числе государство возлагает на правоохранительные органы в целом, и на Следственный комитет Российской Федерации в частности, задачи по улучшению результатов деятельности за счет профессионального мастерства. Совершенствование же профессионального мастерства невозможно без необходимого набора личных качеств. Поскольку эффективность работы следственного комитета определяется не только организационным аспектом, уровнем компетенций сотрудников и уровнем развития у них тех личностных качеств, которые непосредственно влияют на эффективность их труда.

Учитывая экстремальный характер деятельности сотрудников, включая выполнение своих обязанностей на территории военных действий, чрезвычайных ситуаций, контакт с асоциальными элементами, ненормированный режим рабочего времени и др., можно выделить в качестве такого значимого свойства уровень тревожности в широком его понимании – и ситуативный и личностный.

Так как тревожность сотрудников следственного комитета исследована недостаточно, то нами было проведено исследование по данной проблеме.

Цель исследования заключается в получении актуальной психологической картины распределения показателей тревожности на репрезентативной выборке сотрудников следственного комитета.

Теоретический анализ литературы по проблеме тревожности и профессиограмм сотрудников следственного комитета позволил нам выделить следующие показатели тревожности, отражающие характер их службы: решительность, умение рационально анализировать ситуацию в экстремальных условиях, контролировать аффективный контекст ситуации, иметь устойчивую собственную индивидуальную позицию, отражающую значимость правовых норм и принципов, принимать на себя ответственность за принятие решений и лидерскую позицию, справляться с угрозами в профессии и своими страхами [1–3].

Кроме того, для нашего исследования важно дифференцировать тревожность сотрудников на ситуационную, возникающую на короткое время как реакция на проблемы в служебной деятельности, на профессиональные стрессы, и личностную, отражающую устойчивую склонность сотрудника к восприятию профессиональных событий как угроз, независимо от их объективной опасности. Исследование уровня тревожности сотрудников следственного комитета в совокупности – ситуативная и личная, позволило прийти к выводам относительно ее влияния, в том числе, на эффективность работы сотрудников [2; 3].

Исследование проводилось в 2022 г. на базе следственного управления Следственного комитета Российской Федерации по Иркутской области. В исследовании приняли участие 24 сотрудника. Проходили исследование следователи следственного управления со сроком службы: 11 испытуемых до 6 месяцев, 11 – до 1 года, 2 – до 3 лет. Из 24 сотрудников – 13 женщин и 11 мужчин.

Для диагностики тревожности сотрудников были использованы следующие методики, максимально отражающие те показатели, которые были выделены выше: «Индивидуально-типологический опросник Л. Собчик» (<http://psy.1sept.ru/article.php?ID=200101709>), и «Шкала Спилберга – Ханина».

Обработка результатов тестирования в следственном управлении проводится на компьютере с помощью программного обеспечения ИНТЕГРАТОР 2. 5, который представляет собой модульный программный комплекс автоматизированных психодиагностических методик, включающий в себя базу данных для хранения информации о психодиагностических исследованиях, модули тестирования и интерпретации результатов, а также средства статистического анализа полученных данных.

Сводные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сводные данные по результатам диагностики тревожности сотрудников (ИТО(Тр) – ИТО Л. Собчик, шкала «тревожность», С-Х – Шкала Спилбергера – Ханина, ситуативная и личностная тревожность)

№ п/п	ИТО (Тр)	С– Х (РТ)	С-Х (ЛТ)
1	2	24	40
2	2	12	31
3	2	17	42
4	2	31	51
5.	2	30	45
6	2	17	42
7	2	29	40
8	2	38	48
9	2	17	32
10	2	20	37
11	2	18	39
12	2	39	52
13	2	31	46
14	2	18	42
15	2	14	39
16	2	21	35
17	2	15	33
18	2	28	37
19	2	17	38
20	2	51	59
21	2	11	23
22	2	22	43
23	2	46	43
24	2	22	48

Показатель «тревожность» при умеренных значениях (3–4 балла) выявляет осторожность в принятии решений, ответственность по отношению к окружающим, социальную созвучность среде. При этом однотипная характеристика по показателю тревожности (2) у всех тестируемых,

может свидетельствовать о возможной подавленности собственной эмоциональности и незащищенности с учетом социальной среды, в которой находятся исследуемые (прохождение службы в следственном управлении, стаж работы до 3 лет), а также о не ярко выраженных особенностях характера. При этом одинаковый результат у всей группы исследуемых, в том числе может свидетельствовать об определенном типе характера лиц, имеющих желание проходить службу в системе следственного комитета, а также имеющих похожие личностные характеристики, сформированные при осуществлении испытуемыми своего профессионального выбора.

Подтверждением некоторой подавленности состояния тревожности также может являться анализ результатов ситуативной тревожности по шкале Спилберга – Ханин, поскольку предполагается, что ситуативная тревожность обусловлена работой (прохождением службы в следственных органах). При этом низкую ситуативную тревожность показало 75 % исследуемых, средний уровень ситуативной тревожности показал 16 % исследуемых и высокий уровень ситуативной тревожности наличествует лишь у 8 % исследуемых.

Низкая тревожность сигнализирует о том, что испытуемый нуждается в повышении чувства ответственности и осознании реальных мотивов собственной деятельности. При этом очень низкая тревожность является свидетельством активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете» (представлено в 8 % случаев от всех исследованных). Желание представить себя в лучшем свете в целом характерно для молодого сотрудника, со сроком службы до 3 лет, который еще не в полной мере обладает необходимыми служебными компетенциями, и не желает проявлять сведения об этом.

Анализ результатов личной тревожности по шкале Спилберга – Ханина (так называемой обычной тревожности) несколько отличается от показателей ситуативной тревожности и показывает, что средняя (71 %) и высокая (29 %) личная тревожность, обычно свидетельствующая о склонности восприятия угрозы своей самооценки и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций с реакцией выраженного состояния тревожности и также может свидетельствовать о некоторой подавленности тревожности, связанной с ситуацией (в том числе службой) в целом.

Обобщая результаты проведенного исследования можно сделать следующий вывод. Для сотрудников следственного комитета на этапе профессиональной адаптации (до 3 лет службы) характерны показатели тревожности ниже среднего, что позволяет предполагать определенную степень подавленности собственной эмоциональности и слабой выраженности в службе собственной индивидуальности. При этом низкая тревож-

ность в большей степени проявляется в ситуационной форме, т. е. по отношению к ситуациям, возникающий в профессии (75 % выборки по методике Спилберга – Ханин), что подтверждает неполную профессиональную адаптацию, повышенную тревожность по отношению к профессиональным задачам. При этом личностный аспект тревожности сотрудников как стабильный ресурс преодоления ситуативной тревожности и потенциал успешной профессиональной адаптации проявляется в пределах нормы.

Представленное исследование носит пока еще локальный пилотный характер и на следующих этапах предполагается более детальный анализ тревожности, определение оптимального профиля сотрудника следственного комитета и разработка технологий психологического обеспечения этого оптимального профиля.

Литература

1. Айзенк Х. Психологические теории тревожности // Тревога и тревожность : хрестоматия. СПб., 2010. С. 224–247.
2. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Тревога и тревожность : хрестоматия : [учеб. пособие] / сост. В. М. Астапов. СПб. : Пер Сэ, 2008. С. 85–99.
3. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы личностной и реактивной тревожности. Л., 1976.

РАЗДЕЛ 6

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОХРАНЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

А. В. Аверина

*Педагог-психолог МБОУ «Одинцовская Средняя общеобразовательная
школа № 17 с УИОП, дошкольное отделение
«Детский сад № 14», г. Москва*

Происходящие новые изменения в системе образования внедряют и такое новое понятие как инклюзия, детей со статусом ОВЗ интегрирует в общество, социализируют и осваивают новый гуманистический подход зарубежных коллег на практике. Основной из задач ФГОС дошкольного образования, является обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в дошкольном детстве, не зависимо от его статуса психического, физического или социального.

Актуальность внедрения «инклюзии», т. е. обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями, безусловно, является важным и своевременным в обществе. Наравне с привитием навыков бытового уровня, особенным детям нужна социализация, что само по себе является системой коррекционной помощи. Полная интеграция в общество считается, как конечна цель инклюзивного образования.

Само понятие «инклюзия» предполагает определенные условия и требования, предъявляемые к системе образования и воспитания детей с ОВЗ. На практике педагоги сталкиваются с рядом затруднений.

Во-первых изучая данный вопрос и внедряя его в повседневную рабочую систему, педагоги, методисты сталкиваются с отсутствием нормативно-правовой базы по таким категориям, как: допустимая численность детей с особенностями в одной группе, время нахождения ребенка в массовой группе, необходимость тьютора и медицинского сопровождения в зависимости от состояния и возможностей ребенка, оборудования для обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Во-вторых, отсутствуют методические рекомендации, литература коррекционного вида, которая способствовала бы полноценной организации НОД. Сюда же входит и обучение педагогов, отсутствует опыт и готовность принять ребенка с ОВЗ, страх и не понимание. Требуется четкая необходимость обучающих семинаров практическим навыкам работы с детьми ОВЗ. Показать педагогам, как можно и нужно организовывать работу с детьми с нормотипичным статусом и со статусом ОВЗ совместно, не разделяя, не разграничивая, а в полной интеграции. Это одна из серьезных проблем образования в целом, ведь педагог должен создать благоприятные условия всем детям, не зависимо от его статуса. Но дети, имеющие разные стартовые возможности требует заведомо разное количество времени и внимания от педагога, и вследствие чего ресурс воспитателя истощается, создаются не равные условия для всех детей и образовательная среда трансформируется в формальную, приспособленческую.

Следующее на что затрачивается ресурс педагога и, как правило, является психолого-педагогической проблемой – это работа с родителями воспитанников. Как показывают многочисленные опросы в разных детских садах, родители здоровых детей хотели бы, что бы дети с ОВЗ обучались в специализированных группах или садах. Родители зачастую настроены негативно, они не видят для своего ребенка перспектив полноценного воспитания и обучения. Необходимо привлекать родителей к проблемам инклюзивного образования, создавать родительские сообщества, где будут обозначены основные векторы развития дошкольного образования, показывать значимость принятия обществом детей с ограниченными возможностями, развивать общую культуру наследия и ценностей современного общества.

С другой перспективы и отдельной проблемой выступает непринятие собственными родителями статуса ребенка. Зачастую это усугубляет процесс коррекционного воздействия и своевременной помощи ребенку. Существуют свои причины у родителей, формы и стадии непринятия ребенка. В данной статье мы обозначаем ее как отдельной проблемой психолого – педагогического инклюзивного образования, но данная тема является достаточно глубокой и имеет ряд своих особенностей, которые здесь отображать мы не будем.

Исходя из утверждения выше, мы сталкиваемся с проблемой ранней помощи детям с ОВЗ, а точнее с ее отсутствием. Нет четкого регламента медицинских заключений, дети с явными отставаниями в развитии приходят в детский сад абсолютно не диагностированными, что замедляет процесс коррекции, ведь именно в дошкольном возрасте ребенок развивается настолько динамично, как ни в одном другом. Нехватка специалистов медицинского, дефектологического профиля, нехватка специализированных служб поддержки и сопровождения детей с ОВЗ, все это способствует затруднению в инклюзивном образовании.

Главное в инклюзивном образовании – это дети, они должны приобретать позитивный опыт взаимодействия с детьми разного статуса, проявлять заботу, толерантность. Педагогам в частности и всем взрослым надо помочь создать ту среду, при которой данное условие будет выполняться, здесь речь идет даже не о безбарьерной среде (это материально-техническая база), а о работе технологий процесса обучения и воспитания. Самым простым механизмом здесь представляется разработка индивидуальных образовательных маршрутов для ребенка с ограниченными возможностями. В его маршруте могут сочетаться элементы домашнего обучения и воспитания при участии детских садов, так называемые семейные группы. Сочетание индивидуальных занятий со специалистами, воспитателями и обучающих занятий со всей группой. Необходимы занятия в разных центрах поддержки и сопровождения. Полное внедрение инклюзивного образования, как показывает практика, еще не реализовано. Ряд затруднений, которые указаны в данной статье и по сей день остаются актуальными. Преодоление психолого-педагогических проблем возможно при реализации условий грамотного подхода со стороны министерства образования и просвещения, административного аппарата управления, специалистов, педагогов и родителей совместно.

Литература

1. Борисова Н. В., Прушнинский С. А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М. : Инфра-М, 2011. 205 с.
2. Буковцова Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы. М. : МГППУ, 2011. 286 с.
3. Инклюзивное образование. Вып. 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / отв. ред. Т. Н. Гусева. М. : Центр «Шк. кн.», 2010. 56 с.

ТИПОЛОГИЯ ПРАРОДИТЕЛЕЙ КАК СУБЪЕКТОВ РЕАБИЛИТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С АЛАЛИЕЙ

Л. Ю. Александрова

*Доцент кафедры психологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, кандидат педагогических наук
г. Великий Новгород*

С. В. Ваторопина

*Доцент кафедры педагогики Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, кандидат педагогических наук,
г. Великий Новгород*

Значимость междисциплинарных исследований семьи как среды речевого развития дошкольников, с одной стороны, обуславливается ростом количества нарушений детской речи, с другой – усложнением структуры речевых нарушений (Т. Н. Волковская, Е. В. Шереметьева и др.).

Влияние семейной речевой среды на становление вербальной функции ребенка широко изучается в ряде научных отраслей. Оно является предметом исследования в онтолингвистике (А. Н. Байкулова, С. Н. Цейтлин и др.), языкознании (К. В. Нилова, Э. А. Салихова и др.), психологии (К. Н. Белогай, М. В. Булыгина, Л. С. Русанова и др.), психиатрии (А. В. Леонова, И. Б. Фирсова и др.), социологии (М. А. Груздева, О. Н. Калачикова и др.), педагогике (Н. В. Обухова и др.), дефектологии (В. А. Ковшиков, Е. В. Шереметьева и др.).

В качестве субъектов вербальной идентификации рассматривались мать, отец, сиблинги. В значительно меньшей степени изучены ресурсы прародителей [1; 2; 4; 8]. Можно предположить, что значительные просодические, произносительные и лексические различия инпутов матери, отца, сиблингов и прародителей выступают фактором эффективности присвоения дошкольником речевого опыта [2; 4].

Прародители рассматриваются как важные субъекты воспитания, обучения и развития детей. Разработаны эффективные технологии взаимодействия образовательного учреждения с прародителями (Т. А. Данилина Н. В. Соснина и др.). В последние годы значительный интерес приобретает изучение влияния прародителей на психическое и личностное развитие внуков. Так в работах Дж. Замберлетти, Дж., Каврини, С. Томасини отмечено, что неформальное детско-прародительское взаимодействие способно оказать существенное влияние на формирование индивидуальных и личностных особенностей детей [1; 4].

Однако влияние прародителей на речевое развитие детей и их роль в минимизации тяжелых нарушений речи детей до сих пор не выступали предметом специального исследования.

Очевидно, что преодоление вербальной дефицитарности ребенка с алалией – языковым расстройством, характеризующимся нарушением усвоения инвентаря языковых единиц и правил их функционирования – требует значительных психологических и личностных ресурсов прародителей [6; 7].

Наше опытно-экспериментальное исследование, проведенное в 2015–2022 гг. на базе областного автономного учреждения социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей с ОВЗ», расположенного в деревне Юрьево Новгородской области было посвящено изучению ресурсов прародителей дошкольников с алалией.

В исследовании приняли участие 297 прародителей, сопровождающих дошкольников с моторной алалией. Среди них 205 бабушек, 47 дедушек, 34 прабабушки, 11 прадедушек. Они представляют семьи, постоянно проживающие в девяти районах Новгородской области и в областном центре – Великом Новгороде.

В данной статье будут структурированы результаты лишь одного из направлений лонгитюдного исследования, посвященного изучению ресурсов прародителей в реабилитации дошкольников с алалией. Мы представим типологию прародителей в зависимости от их ролей в семейном воспитании дошкольников с алалией.

Уточним, что нами были типологизированы роли лишь определенной группы прародителей, а именно тех, кто сопровождал внуков во время ежегодной комплексной реабилитации в Реабилитационном Центре.

Статистическая обработка материалов исследования позволила определить, что в зависимости от роли в семейном воспитании дошкольников с алалией прародители представляют собою неоднородную выборку и могут быть поделены на четыре типологические группы. Первая группа – прародители из нуклеарных семей, проживающие отдельно от внуков. Вторая – прародители из расширенных семей, проживающие вместе с внуками. Третья – прародители, выполняющие обязанности опекунов в связи со смертью, недееспособностью родителей или их нахождением в местах лишения свободы. Четвертая немногочисленная группа – прародители из приемных семей. Пятая группу – прародители из нуклеарных и расширенных семей в ситуации развода родителей. Шестая – прародители из семей, где родители не состоят в официальном браке.

Начнем с характеристики первой типологической группы. Было выяснено, что из 187 прародителей, представляющих нуклеарные семьи, 62 чел. проживает в том же населенном пункте, что и семья с ребенком.

Из них имеют возможность ежедневных (или почти ежедневных) контактов – 9 прародителей, еженедельных контактов – 34; ежемесячных – 19 чел. В качестве видов помощи семье в воспитании и социализации детей прародители называли такие формы участия, как: «отвожу в детский сад» «сижу с ним, когда заболел», «вожу в поликлинику», «ходим с внуком бассейн, в кружок, на развивающие занятия», «беру в выходные на дачу, в огород, в лес», «езжу с внучкой в отпуск к моей родне», «езжу с ним на реабилитацию», «выполняю задания логопеда по домашней тетради», «книжки ему только я и читаю, матери всегда некогда».

Оказалось, что 125 прародителей, представляющих нуклеарные семьи, проживают в других населенных пунктах, не совпадающих с местом проживания ребенка и родителей. Из них в селах Новгородской области проживают – 68, в районных центрах Новгородской области – 36, в областном центре Великом Новгороде – 7, в других областях РФ – 11, в других государствах (Белоруссия, Узбекистан, Германия) – 3 чел. На вопрос о частоте и формах взаимодействия с ребенком, 65 респондентов сообщили, что детей привозят к ним «на все лето», «на праздники», «чуть не каждые выходные», «в отпуск». В то же время 70 прародителей сообщили, что видятся с внуками редко, «от силы два раза в год». В этих случаях для прародителей существенно возростала доля виртуальных видов взаимодействия с использованием телефонных и видеоконтактов через системы видеоконференций. Интересно, что 22 прародителя специально приезжают из других областей, чтобы сопровождать ребенка в период комплексной реабилитации в ОАУСО «Реабилитационный центр для детей с ОВЗ».

Вторую типологическую группу составили прародители из расширенных семей.

Третью типологическую группу составили прародители из опекунских семей.

В четвертую группу вошли бабушки из приемных семей. Дети были приняты в семьи из дома ребенка (2) или детского дома (1). Приемные родители являются дочерьми или сыновьями наших информантов. Семьи полные. Лишь в одной из семей есть кровные дети, в двух других принятые малыши являются единственными. Во всех трех семьях прародители проживают отдельно, но сопровождают детей в поездках, в том числе на реабилитацию в Центр.

В качестве еще одной типологической группы могут быть представлены прародители, поддерживающие внуков в ситуации развода родителей.

Последнюю типологическую группу составили прародители из семей, где супруги не состоят в официальном браке. Поскольку вопрос о

зарегистрированности/незарегистрированности брака родителей прародителям не задавался, то у нас нет возможности поручиться за точность подсчетов численности семей данной категории. По собственной инициативе об этом сообщили 12 прародителей. Например, Алексей Рахманович, дедушка Рината Г. из Батецкого района очень переживает, что его сын (отец мальчика) не женат «по правилам». Он считает мальчика «незаконным внуком», хотя очень любит и заботится о нем.

Учет отнесенности прародителей к одной из типологических групп оказался в ходе исследования одним из значимых социально-психологических факторов успешности применения реабилитационной стратегии преодоления алалии и был положен в основу разработки позитивных сценариев семейного воспитания дошкольников с алалией.

Литература

1. Булыгина М. В, Комарова С. В. Прародители и внуки (обзор зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 97–105.
2. Калачикова О. Н., Груздева М. А. Участие прародителей в воспитании внуков как форма личной самореализации // Демографическая и семейная политика в контексте целей устойчивого развития : сб. ст. Урал. демогр. форума : в 2 т. / Институт экономики, УРО РАН. Екатеринбург, 2018. С. 522–527.
3. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления текст. СПб. : КАРО, 2006. 304 с.
4. Кузьмина Т. Л. Особенности эмоционального взаимодействия дошкольника с прародителями в современной семье // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4, Т. 2 : Психолого-педагогические науки. С. 249–253.
5. Обухова Н. В. Семейное воспитание детей с нарушением речи : учеб.-метод. пособие. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2019. 128 с.
6. Русанова Л. С. Внутрисемейное общение как фактор речевого развития ребенка // «Актуальные вопросы организации обучения детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья : материалы межрегион. науч.-практ. конф. Ярославль, 26–27 окт. 2016 г. Ярославль : Изд-во ГОАУ ИРО, 2016. С. 56–61.
7. Шереметьева Е. В. Логопедия. Алалия как системное недоразвитие речи : учеб.-метод. пособие. Челябинск : Челяб. гос. пед. ун-т, 2017. 106 с.
8. Шубат О. М., Багирова А. П. Продолжительность прародительства в России: статистические оценки и возможности управления в рамках национального проекта «демография» // Вопросы управления. 2020. № 6 (67). С. 142–155. <https://doi.org/10.22394/2304-3369-2020-6-142-155>.
9. Фирсова И. Б. Методика исследования родительской рефлексии по вопросу развития речи как ресурса в решении речевых проблем ребенка // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 1 (46), т. 2. С. 107–110.

ВОСПРИЯТИЕ ОТЦАМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

М. Ф. Байгильдина

*Магистрант Башкирского государственного педагогического
университета имени М. Акмуллы, г. Уфа*

Грубое нарушение в развитии или тяжелое заболевание всегда оказывает влияние на жизнь всей семьи, в которой он появился. Неминуемым атрибутом вести о том, что у появившегося в семье ребенка есть заболевание или нарушение в развитии становится личный кризис родителей или кризис всей семейной системы. Хронический стресс, переживаемый семьей в связи с появлением особенного ребенка, сопровождается рядом эмоциональных состояний, ведущими среди которых является тревожность, вина, стыд, страх потерять ребенка, гнев и депрессия. Перечисленные эмоции и их переживание оказывают значительное влияние на отношения родителей и ребенка, на восприятие родителями своего особенного ребенка, зачастую вызывая педагогические и психологические проблемы, о чем пишут В. В. Коваленко и И. К. Шац [4; 5].

На известие о том, что родился ребенок с каким-либо нарушением или заболеванием, родители всегда реагируют по-разному, пишут Т. Н. Брызгун, В. В. Ткачева. Для матерей характерны яркие эмоциональные реакции, переживания относительно того, смогут ли они справиться с теми проблемами, которые перед ними встанут в связи с рождением особенного ребенка. Для отцов на первый план выходит стремление понять, насколько сильны имеющиеся нарушения и каковы будут последствия этих нарушений. Другими словами, для матерей характерен кризис эмоционального характера, для отцов – рационального [1].

Другая особенность восприятия отцами своих особенных детей связана с озабоченностью тем, сможет ли ребенок демонстрировать социально приемлемое поведение, сможет ли добиться определенного социального статуса, построить карьеру. Все это приводит к тому, что отцы в большей степени озабочены тем, является ли заметным для окружающих внешнее проявление заболевания/нарушения. Отцы обязательно обращают внимание на долгосрочность последствий нарушений у своего ребенка. Сложнее складываются отношения у отцов с сыновьями, имеющими какие-либо проблемы со здоровьем, поскольку часто отцы именно от своих сыновей ждут особенных достижений. Имеющаяся особенность восприятия отцами сына с особенными возможностями здоровья может

принимать две возможных формы. Один возможный вариант – это воспитание по типу доминирующей гиперпротекции, когда отец максимально включен в процесс воспитания, стремится контролировать, развивать, тренировать своего ребенка. Другая крайность – это гипопротекция или эмоциональное отвержение, когда родитель отстраняется от воспитания своего сына. В крайних случаях это может приобрести форму жестокого обращения с ребенком. При воспитании дочерей с особыми возможностями здоровья отцы таких крайних вариантов воспитания обычно не проявляют, хотя в сравнении с отцами здоровых дочерей отмечаются заниженная самооценка и неуверенность в своей отцовской роли. Кроме того, они получают от своих детей меньше радости, чем отцы здоровых детей [1].

Значимые исследования были проведены Е. В. Устиновой, показавшей, что на известие о болезни ребенка у отцов чаще всего возникает внутренняя напряженность, поскольку отцы считают себя ответственными за то, что у ребенка присутствуют какие-либо проблемы со здоровьем. Отцы чутко реагируют на уровень и особенности проявления интеллектуальных, двигательных, речевых проблем у своих детей. Другая особенность, выявленная автором, говорит о том, что отцы в отличие от матерей часто стремятся к тому, чтобы ребенок делал то, что ему по силам, был самостоятельным в меру своих возможностей, что говорит о том, что отцы не склонны инфантилизировать своего ребенка с ОВЗ [3].

У отцов детей-инвалидов чаще проявляется следующая позиция: стремление скрыть существование больного ребенка, желание «не видеть» и не замечать наличие отклонений в его развитии, в некоторых случаях даже отсутствие желания обсуждать эту проблему. Такие отцы чаще всего закрыты и не желают идентифицировать себя с больным ребенком.

Включенность отца в воспитание очень влияет на психологическое самочувствие ребенка-инвалида. Таким образом, если отец не участвует в воспитании ребенка-инвалида, то тот может испытывать дискомфорт в семейных отношениях.

Переживания отца, вызванные проблемами ребенка, направляются чаще на сокрытие тяжести проблемы. Затем этот процесс у некоторых отцов трансформируется в отчуждение от переживаемого, далее в отчуждение от проблемы и может завершиться полным отчуждением от самого ребенка. Такие отцы, считают П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева, чаще приходят к выводу, что им необходимо исправлять личную жизнь. В таком случае выделяют два варианта исправления жизненной ситуации: рождение другого ребенка или другой брак [2].

Е. Б. Щетининой были получены несколько иные результаты, согласно которым отцы ведут себя по-другому. Часто они не принимают ребенка с ОВЗ и постепенно отдаляются от семьи, отказывая в любви и

поддержке и своим игнорированием или избеганием объективной реальности усугубляют сложившуюся ситуацию, лишая семью возможных ресурсов развития и жизненных перспектив. Ответственные отцы часто разделяют бремя забот и обязанностей по уходу за ребенком. Активно участвуют в его развитии, повышают уровень собственного образования в этой сфере. Дав женщине необходимые заботу и уверенность, сами часто нуждаются в восполнении своих жизненных ресурсов [6].

Проведенный теоретический анализ по проблеме исследования показывает, что отцам присущи некоторые особенности при восприятии своих детей с ограниченными возможностями здоровья, которые могут проявляться в двух направлениях, либо максимальной заботы о ребенке и поддержки семьи в целом, либо стремлении скрыть ребенка и ухода из семьи. Тем не менее имеющиеся данные не исчерпывают всех особенностей восприятия отцами своих детей с ОВЗ подросткового возраста.

Литература

1. Бразгун Т. Н., Ткачева В. В. Семья ребенка с синдромом Дауна сквозь призму изучения особенностей межличностных отношений // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7, № 1. С. 28–39.
2. Кисляков П. А., Шмелева Е. А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 146–164.
3. Устинова Е. В. Особенности родительской позиции отцов, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. № 4 (70). С. 55–69.
4. Шац И. К. Психологические и социально-педагогические проблемы родительства в современных условиях образования // Психолого-педагогическое сопровождение и социальная адаптация обучающихся в образовательных организациях различного вида: современные подходы и пути решения. СПб., 2018. С. 68–87.
5. Шац И. К., Коваленко В. В. Социально-психологические детерминанты негармоничного воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 3, № 3. С. 93–101.
6. Щетинина Е. Б. Родительские ожидания в семьях, воспитывающих детей-инвалидов // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018 : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. О. Е. Нестеровой, Р. М. Шамионовой, Е. С. Пяткиной, Ю. В. Селивановой, М. Д. Коноваловой. 2018. С. 212–222.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Л. И. Бархолова

*Педагог-психолог МБОУ «Боханская средняя общеобразовательная
школа № 2», Иркутская область, п. Бохан*

Л. И. Мардвина

*Педагог-психолог МБОУ Боханская «Средняя общеобразовательная
школа № 2», Иркутская область, п. Бохан.*

Юность является важным и ответственным этапом развития личности. В этот период происходит становление психологических механизмов, которые оказывают влияние на процессы развития и самореализации. Именно в этом возрасте начинается раскрытие всех аспектов личности, развитие личностных возможностей, расширяется совместная деятельность с другими людьми, заканчивается подготовка к включению в самостоятельную жизнь как полноправного члена общества. Все это создает необходимые предпосылки для самореализации. В этом возрасте идет активный процесс формирования, усложнения личности, изменения иерархии потребностей.

Возраст юношества сенситивен для формирования психологической готовности к личностному, профессиональному и жизненному самоопределению, внутренне связан с построением жизненных планов, с определением дальнейшего пути. Но пагубное влияние компьютерных технологий, а именно интернета, затормаживают и препятствуют раскрытию личности юношей и девушек, а также ограничивают их социальное развитие в обществе посредством зависимости от интернет-технологии. Многие юноши и девушки из-за влияния интернет-технологии считают ненужным выбор будущей профессии, по причине того, что они живут в своем виртуальном мире.

Проблема интернет-зависимости имеет большое значение в связи с интенсивным развитием и постоянным использованием компьютерных технологий (в частности – интернет-сетей), которые становятся причиной разрыва и утраты социальных связей между молодыми людьми, в свою очередь предпочитающих online-общение реальному общению со своими сверстниками и разрешению конфликтных ситуаций при непосредственном взаимодействии друг с другом. Эмпирических исследований на эту тему очень мало, в основном статьи и монографии направлены на теоретический аспект проблемы (определение, признаки, виды зависимостей).

Многогранность функций, которые интернет способен предоставить, и является причиной его популярности, и, как следствие, причиной

появления интернет-зависимости у его пользователей. Благодаря интернету люди перестают вербально общаться. Но было бы неверным говорить, что как интернет влияет на всех людей – есть какие-то аспекты психологического восприятия, которые заставляют личность отказываться от реальной жизни в пользу жизни в сети. Интересно выяснить, какие психологические особенности влияют на формирование интернет-зависимости в юношеском возрасте. Студенты-психологи или юноши, не поступившие в вузы более подвержены зависимости от Сети?

Основные задачи исследования:

- 1) изучение психологических особенностей интернет-зависимости в юношеском возрасте;
- 2) выявление психологических особенностей интернет-зависимости в юношеском возрасте.

Гипотеза исследования: в исследовании присутствуют допущения, что психологические особенности интернет-зависимости в юношеском возрасте имеют свою специфику. Предполагается, что для юношеского возраста юноши и девушки интернет-зависимые и интернет-независимые будут иметь значительные отличия по уровню тревожности, силы воли, уровню проявления агрессии, мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху, общей самооценки, а также иметь разный уровень ощущения субъективного одиночества.

В качестве теоретических основ выступают труды А. Голдберга, А. Е. Войкунского, А. Е. Жичкиной, А. Ю. Егорова, Ц. П. Короленко, К. Янг и других специалистов об интернет-зависимости как последствии применения компьютерных технологий.

Применяемые методы исследования: анализ научной литературы по проблеме психологические особенности интернет-зависимости в юношеском возрасте, «шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханин), тест «самооценка силы воли» (автор Н. Н. Обозов), опросник Басса-Дарки, методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, методика изучения общей самооценки (автор Г. Н. Казанцева), методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, краткий тест Кимберли Янг, Тест на интернет-зависимость (автор Лоскутова В. А.).

Практическая значимость: результаты данного исследования могут быть полезны для педагогов-психологов в рамках психологического консультирования пользователей интернета и для профилактики интернет-зависимости в юношеском возрасте.

С помощью статистической обработки по критериям Манна – Уитни, коэффициента ранговой корреляции Спирмена и диагностики можно выявить особенности в юношеском возрасте интернет-зависимых и склонных к интернет-зависимости.

По результатам диагностики в группе интернет-зависимых (21 респондент) было выявлено 24 % испытуемых с начальным уровнем интернет-зависимости и 76 % юношей и девушек интернет-зависимых, в группе интернет-независимых (21 респондент) было также выявлено 14 % юношей и девушек, у которых есть проблемы. Была выявлена интернет-зависимость у большей части группы интернет-зависимых. Анализ результатов диагностики позволяет утверждать, что интернет-зависимым юношам и девушкам присущ низкий уровень самооценки, потенциал агрессии и высокий уровень тревожности.

По проведенному исследованию и статистической обработке по критериям Манна – Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена исходим из того, что тест «Самооценка силы воли» (автор Н. Н. Обозов) и методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса попали в зону незначимости, так как оценка была субъективной, поскольку испытуемые хотят показать более высокую самооценку и высокий уровень к избеганию неудач, искусственно завышая эти критерии. Так же у этих двух методик по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена не выявилась взаимосвязь с интернет-зависимостью.

Важно также и то, что проблема интернет-зависимости не только не теряет своей актуальности, но и приобретает большее значение с течением времени. Сравнив данные с данными, полученными в ходе изучения данной проблемы до исследования, было выяснено, что признаки интернет-зависимости стали проявляться гораздо более интенсивно. Так, количество юношей и девушек, испытывающих дискомфорт в отрыве от интернета, увеличилось в 2 раза. Более того, количество любителей долго сидеть в интернете также удвоилось.

Обобщая сказанное, можно отметить, что исходная гипотеза подтвердилась. Интернет-зависимые и интернет-независимые юноши и девушки в возрасте от 17–25 лет будут иметь значительные отличия по уровню тревожности, самооценки, силы воли, уровню проявления агрессии, мотивации к избеганию неудач и мотивации к успеху, общей самооценки, а также иметь разный уровень ощущения субъективного одиночества. Важно и то, что исследование показало, что проблема виртуальной зависимости стоит очень остро и набирает новые обороты из года в год.

Литература

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородский. Самара : Бахрам-М, 2001. 672 с.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб. : Питер, 2000. 385 с.

НАСТАВНИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О. В. Бережная

*Педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4
имени Д. М. Перова», Иркутская область, г. Саянск*

Наиболее уязвимая группа населения – это семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Такие семьи нуждаются в социальной поддержке, а это целый комплекс проблем: выживание, лечение, образование, социальная адаптация и интеграция в общество.

Семья – это ближайшее и первое социальное окружение, с которым сталкивается ребенок. Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья влияет на родителей удручающе. Если появление здорового ребенка приносит в жизнь радость, гордость, нежность, то рождение ребенка родители принимают как катастрофу.

В семье, где растет ребенок с ОВЗ, множество проблем: родители не знают, как может проявиться отклонение в развитии, как будет развиваться ребенок, они боятся за его судьбу, в то время, когда не смогут его уже опекать. С появлением такого ребенка в семье могут появиться много проблем самого разного характера: от материального и социального статуса родителей до взаимосвязи семьи и общества. Заметно ухудшает ситуацию отсутствие поддержки со стороны общества и государства. Поэтому очевидна необходимость создания условий для просвещения родителей с помощью наставнической деятельности. Узкие специалисты (педагог-психолог и логопед) школы являются наставниками для таких родителей.

Наставничество содействует развитию личности, способной раскрывать свой потенциал в новых условиях. Наставничество в работе педагога-психолога представляет перспективную технологию, отвечающую на потребность образовательной системы переходить от модели трансляции знаний к модели формирования адекватного отношения родителей со своим детям с ОВЗ.

Наиболее эффективна такая работа с опорой на следующие принципы:

- принцип научности предполагает применение научно обоснованных и проверенных технологий;
- принцип системности предполагает разработку и реализацию плана наставничества с максимальным охватом всех необходимых родителей;
- принцип стратегической целостности определяет необходимость единой целостной стратегии реализации программы наставничества;

– принцип легитимности, требующий соответствия деятельности по реализации программы наставничества законодательству Российской Федерации и нормам международного права; – принцип обеспечения суверенных прав личности предполагает честность и открытость взаимоотношений, не допускает покушений на тайну личной жизни, какого-либо воздействия или взаимодействия обманным путем;

– принцип аксиологичности подразумевает формирование у наставляемого ценностей законопослушности, уважения к личности, государству и окружающей среде, общечеловеческих ценностей;

– принцип индивидуализации и индивидуальной адекватности, направленный на сохранение индивидуальных приоритетов в создании для наставляемого собственной траектории развития, предполагает реализацию плана наставничества с учетом возрастных особенностей наставляемого с целью развития целостной, творческой, социально адаптированной, здоровой личности.

Наставничество представляется универсальной моделью построения отношений внутри учреждения как технология интенсивного развития личности, передачи опыта и знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей родителям которые нуждаются в помощи.

Взаимодействие осуществляется через неформальное общение и эмоциональную связь педагога-психолога с родителями. Все эти факторы способствуют ускорению процесса передачи социального опыта, быстрому развитию новых компетенций, органичному становлению полноценной личности.

Наставник способен стать для наставляемого человеком, который окажет комплексную поддержку на пути становления личности обучаемого ребенка, поиске индивидуальных жизненных целей и путей их достижения, в раскрытии потенциала и возможностей саморазвития. В основе наставнических отношений лежат принципы доверия, диалога и конструктивного партнерства и взаимообогащения, а также непосредственная передача личностного и практического опыта от человека к человеку.

Наставничество над родителями способствует решению следующих задач:

- раскрытие индивидуального потенциала каждого ребенка;
- формирование жизненных ориентиров;
- адаптация молодых мам в новом учебном коллективе;
- формирование семейных ценностей и активной гражданской позиции наставляемого;
- развитие гибких навыков, метакомпетенций – как основы успешной самостоятельной и ответственной деятельности в современном мире в том числе готовность учиться в течение всей жизни.

Наставничество становится неотъемлемым компонентом современной системы образования в силу следующих ключевых причин.

Создание такого сообщества стало возможным благодаря построению новых взаимообогащающих отношений с помощью технологии наставничества.

Для сообщества наставничество представляет собой канал обогащения опытом. Наставничество – необходимый шаг на пути к тому, чтобы учреждение превратилось в центр помощи для родителей, и они не были одиноки со своей проблемой.

Технология наставничества позволяет получать опыт, знания, формировать навыки, компетенции и ценности быстрее, чем другие способы передачи (учебные пособия, урочная система, самостоятельная и проектная работа, формализованное общение), а это критически важно в современном мире. Высокая скорость обусловлена тремя факторами:

- 1) непосредственная передача живого опыта от человека к человеку,
- 2) доверительные отношения,
- 3) взаимообогащающие отношения.

Планируемые результаты реализации наставничества:

- рост числа учащихся с ОВЗ, принявших участие в мероприятиях различного уровня;
- улучшение психологического климата, связанное с выстраиванием долгосрочных и коммуникаций на основе партнерства;
- практическая реализация концепции построения индивидуальных образовательных траекторий и личностного подхода к обучению;
- пополнение методической копилки специалистов.

Результатом правильной организации работы наставничества является высокий уровень включенности родителей в работу, культурную жизнь учреждения, усиление уверенности в собственных силах и развитие личного, творческого и потенциала. Это оказывает положительное влияние на уровень образовательной подготовки и психологический климат в учреждении.

В рамках наставнической деятельности создан сайт для поддержки родителей, ведутся индивидуальные консультации, мастер-классы, совместные коррекционно-развивающие занятия, выступление на родительских собраниях, онлайн консультации, лектории для родителей.

Все это позволит увидеть, как повлияла технология наставничества на участников, и спрогнозировать их дальнейшее развитие. Другим результатом мониторинга будут данные анализа и внесенные на их основании корректировки в рекомендации наиболее целесообразного объединения участников в пары наставник – наставляемый.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. Бутакова

Педагог-психолог МБДОУ «Детского сада № 40», г. Иркутск

Значительный рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и дошкольного возраста, говорит о необходимости организации своевременной психолого-педагогической помощи и поддержки данной категории детей в системе дошкольного образования. Наряду с этим внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дошкольного образования призвано решить и ряд проблем обеспечивающие равные возможности для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от социального статуса, психофизиологических и личностных особенностей.

Инклюзивное обучение в детских учреждениях делает возможным оказание необходимой психолого-педагогической и медико-социальной помощи большому количеству детей, позволяет максимально приблизить ее к месту жительства ребенка, обеспечить родителей консультативной поддержкой, а также подготовить общество к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное обучение предполагает совместное образование детей с особыми образовательными потребностями и нормально развивающихся сверстников в пределах одной группы по разным образовательным маршрутам. Преимущества получают все дети. В работе используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные программы, формы и методы обучения и воспитания, адекватные потребностям, возможностям и способностям детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения в дошкольном учреждении строится на нескольких принципах:

1. Непрерывность. Психолого-педагогическое сопровождение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса сопровождения.

2. Системность. Значимость и продуктивность сопровождения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации.

3. Обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса. На всех этапах инклюзивного образования сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие воспитанников, положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия детей.

Технология социально-эмоционального взаимодействия предполагает работу с педагогами, «нормально» развивающимися детьми и их родителями в системе инклюзивного образования, нацеленную на преодоление отрицательных установок, формирование принятия «особых» детей, понимание их особых потребностей.

В этих условиях у детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и других формируется определенная степень социальной зрелости и понимание факта (одного из главных признаков инклюзивного образования), что ребенок с ОВЗ не хуже и не лучше других – он такой же, как все.

4. Индивидуальный подход. Важный принцип, которым руководствуются специалисты психолого-педагогического сопровождения – индивидуальный подход к каждому ребенку и его семье.

5. Междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения. То, насколько сотрудники объединены идеей инклюзивного образования, насколько понимают друг друга и придерживаются единого подхода к сопровождению «особого» ребенка и его семьи, других участников образовательного процесса, напрямую влияет на эффективность работы, успешность сопровождения ребенка и эмоциональный климат в коллективе.

Междисциплинарный подход выражается и в таких конкретных вещах, как: опора на единую научно-методологическую концепцию в понимании нормативного и нарушенного развития ребенка; общего междисциплинарного языка в трактовке тех или иных результатов диагностики; разработка взаимодополняющей коррекционно-развивающей программы; открытость информации о ребенке для всех специалистов, которые работают с ним и его семьей; единое календарно-тематическое планирование; проведение специалистами коррекционно-развивающих занятий на материале, включенном в содержание общеобразовательной программы.

Инклюзивное образование развивает у дошкольников толерантность, терпимость, милосердие и взаимоуважение. Участники воспитательно-образовательного процесса учатся видеть возможности, которыми обладают дети с ОВЗ, несмотря на имеющиеся у них нарушения.

При организации работы с детьми с ОВЗ особое внимание уделяется:

- разработке и введение адаптированной программы для детей с ОВЗ;

- обязательное создание доброжелательной атмосферы общения педагога с детьми, детей между собой и с педагогами (педагоги учат детей в группе с заботой относиться к детям, вовлечение их в совместную деятельность, игры и т. п.);

- широкое использование на занятиях с детьми игровых приемов, сюрпризных моментов, дидактических игр с целью поддержания интереса к процессу деятельности и к получению заданного результата (подбираем такие дидактические игры, которые несут положительную эмоциональную окраску, развивают интерес к новым знаниям, вызывают у детей желание заниматься умственным трудом);

- построение индивидуальных маршрутов по спирали: на каждом следующем этапе усложняются задачи работы и в каждом виде деятельности навыки не только закрепляются, но и усложняются;

- продолжительность занятия в зависимости от степени сложности его содержания и от состояния ребенка в данный день;

- тесное сотрудничество с родителями; проведение целенаправленной и систематизированной работы с семьей, что способствует осознанию родителями своих функций и роли в воспитании ребенка.

Несмотря на все имеющиеся возможности реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях ДООУ имеются ограничения с точки зрения возможностей и эффективности:

- раннее выявление нарушений и проведение коррекционной работы с первых месяцев жизни;

- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми, их стремление и готовность помогать ребенку в процессе его обучения;

- наличие возможности оказывать ребенку с ОВЗ квалифицированную помощь;

- создание условий для реализации вариативных моделей интегрированного обучения.

- психологическая готовность к интегрированному обучению.

Таким образом, можно отметить, что для успешной инклюзии необходим комплексный подход с распространением его на систему всех социально-экономических и общественных отношений. Необходимо активно и всесторонне оценивать возможности каждого ребенка, улучшение и обогащение оснащенности групп оборудованием и различными пособиями, создание в каждом учреждении команды специалистов, помогающей педагогам приспособить методы к особенностям ребенка и т. д.

Литература

1. Баенская Е. Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Книжное приложение № 4. М. : ИКП РАО, 2001.
2. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. 2004. № 7. С. 127–132.
3. Ратнер Ф. Л., Юсупов А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М. : Владос, 2006.
4. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении : метод. пособие / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М. : РУДН, 2010.

СИНДРОМ РАННЕЙ РЕПОЛЯРИЗАЦИИ ЖЕЛУДОЧКОВ И КОНТРОЛЬ САХАРА В КРОВИ: СОЦИАЛЬНО-ДИСПЕТЧЕРСКАЯ ПОМОЩЬ В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ ЛЕТАЛЬНЫХ СЛУЧАЕВ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

С. В. Зинин

*Педагог-психолог, учитель-дефектолог МКОУ для детей,
нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи
«Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции»;
учитель-дефектолог МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25,
Иркутская область, г. Нижнеудинск.*

Ежегодно на уроках физкультуры в Российской Федерации умирает большое количество несовершеннолетних. В частности, в 2016 г. умерло 211 детей, в том числе по причине различного рода сердечных патологий [10].

Автором статьи с осени 2018 г. по февраль 2022 г. проводился анализ амбулаторных карточек обучающихся, которые были обследованы в рамках деятельности психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) МО «Нижнеудинский район» и школьного психолого-педагогического консилиума (ППк) МКОУ «СОШ № 25 г. Нижнеудинск». Было изучено 84 электрокардиограммы (ЭКГ) несовершеннолетних с интеллектуальными нарушениями (смешанными специфическими расстройствами психологического развития, умственной отсталостью легкой и умеренной степенью). Определено, что у 16 (19 %) воспитанников имеется синдром ранней реполяризации желудочков (СРРЖ) без последующего заключения медицинских специалистов о том, является ли это состояние сердца возрастной нормой или патологическим процессом.

В связи с тем что внезапная смертность от этого состояния фиксируется в пределах 139 чел. на 100 тыс. населения [11], СРРЖ настоятельно предлагается рассматривать всем специалистам, обеспечивающих комплексное психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение в рамках психолого-медико-педагогических комиссий и школьных психолого-педагогических консилиумов как неблагоприятный фактор риска, требующий тщательного изучения и сопровождения.

Анализ общей и специальной литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. СРРЖ может быть признаком метаболического синдрома – нарушения липидного обмена [3].

2. Признаком нарушения липидного обмена являются резкие повышения сахара в крови у человека в течение суток [9].

3. По данным ВОЗ к 18 годам в пределах 17 % детей получают диагноз сахарный диабет [5].

4. Последствия повышения сахара в крови, когда существенно начинает страдать нервная и сердечно-сосудистая система, а также органы зрения, до сих пор диагностируется на очень поздних сроках заболевания, когда уже ничего невозможно сделать, кроме того, чтобы признать ребенка-инвалидом [2; 6; 7; 8].

5. Повышенная концентрация сахара в крови неблагоприятно воздействует на нервную систему, провоцирует интеллектуальные нарушения (от легких когнитивных до деменции) [1].

6. При выявлении СРРЖ медицинским специалистам предписан для исполнения алгоритм соответствующих клинических обследований, включающий мониторинг ЭКГ в течение суток, а также изучение состояния сердечно-сосудистой системы при физической нагрузке [12].

На основании выявленного фактора риска, с целью предупреждения летальных случаев в МО «Нижеудинский район» среди несовершеннолетних обучающихся с интеллектуальными нарушениями, у которых по данным ЭКГ регистрируется СРРЖ, было составлено соответствующее обращение общественному представителю уполномоченного по правам ребенка Иркутской области в Нижнеудинском районе Т. В. Станиславчик. Благодаря активному и равнодушному участию Татьяны Владимировны организовано и проведено конструктивное межведомственное взаимодействие. По итогам делового обсуждения приняты соответствующие решения, получены со стороны медицинских работников одобрения на проведение социально-диспетчерской и профилактической работы педагогами. В частности, при выполнении своих функциональных обязанностей, регламентированных, в том числе, в Методических рекомендациях

об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации [4] и обнаружении СРРЖ специалисты ПМПК и ППк направляют обучающихся на консультации к педиатрам. Врачи проводят соответствующую работу и уточняют для образовательных организаций:

- является ли СРРЖ вариантом нормы для конкретного ребенка;
- какую группу по физической культуре ребенок может посещать без вреда для своего здоровья в связи с СРРЖ – основную, подготовительную, специальную А или Б.

Полученные медицинские рекомендации, в частности, школьным консилиумом МКОУ «СОШ № 25 г. Нижнеудинск», находят свое полное отражение в охранительных клинико-педагогических режимах, индивидуальных образовательных маршрутах, адаптированных образовательных программах, их исполнение контролируется непосредственно заместителем директора, руководителем ППк.

Вопрос о возможно высоких концентрациях сахара в крови у несовершеннолетних с интеллектуальными нарушениями при сопутствующем СРРЖ остается открытым. Целенаправленного изучения медицинскими специалистами этой проблемы в настоящее время не планируется. Однако подобное качественное исследование позволило бы обогатить медицинскую, психологическую и дефектологическую науки, признать это направление работы либо стратегически важным, либо исключить этот фактор риска из комплекса психолого-педагогических беспокойств с целью предупреждения летальности среди несовершеннолетних с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Конструктивное и продуктивное межведомственное взаимодействие позволит создать эшелонированную защиту для сохранения жизни и здоровья юных граждан нашей Родины!

Литература

1. Аметов А. С. Сахарный диабет 2 типа. Основы патогенеза и терапии. М., 2003.
2. Эпидемиология инсулинзависимого сахарного диабета / И. И. Дедов, Ю. И. Сунцов, С. В. Кудрякова, С. Г. Рыжкова // Проблемы эндокринологии. 1998. № 2. С. 47–51.
3. Игнатова Т. Б. Синдром ранней реполяризации желудочков как маркер развития сердечно-сосудистой патологии в будущем // *Perinatologiya i Pediatriya*. 2015. № 4 (64). С. 77–81.
4. Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации : утв. замминистра просвещения РФ 14 окт. 2019 г., первым замминистра здравоохранения РФ 17 окт. 2019 г.
5. Никитина И. Л. Детская эндокринология. Ростов-на-Дону, 2006. 223 с.
6. Пузин С. Н., Лаврова Д. И. Основные причины формирования инвалидности у детей // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2004. № 2. С. 25–27.
7. Распространенность инсулинзависимого сахарного диабета и частота сосудистых осложнений среди детей и подростков Москвы / И. Г. Сичинава, Э. П. Касаткина, Е. А. Олуд, А. М. Лобанова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 1998. № 2. С. 35–38.

8. Смычек В. Б., Бузенкова Т. Н., Яковлев А. Н. Инвалидность детского населения в Республике Беларусь // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2004. № 1. С. 6–9.

9. Суркова Е. В., Майоров А. Ю., Мельникова О. Г. Сахарный диабет 2 типа: руководство для пациентов. М. : ФармМедиа, 2016. 116 с.

10. Цикулина С. 211 погибших на уроках физкультуры школьников: почему так много // Московский комсомолец. 2017. URL: <https://www.mk.ru/social/2017/10/09/211-pogibshikh-na-urokakh-fizkultury-shkolnikov-pochemu-tak-mnogo.html> (дата обращения: 12.04.2021).

11. Стратификация риска внезапной сердечной смерти при синдроме ранней реполяризации желудочков / Н. В. Шпак, В. А. Снежицкий, А. В. Ардашев, Т. П. Гизатулина // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2019. Т. 17, № 5. С. 486–494.

12. Шуленин С. Н., Бойцов С. А., Бобров А. Л. Клиническое значение синдрома ранней реполяризации желудочков, алгоритмы обследования пациентов // Медицина неотложных состояний. 2013. № 1 (48). С. 117–124.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ

М. Н. Каешко

*Студент УО «Гомельский государственный университет имени
Франциска Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь*

А. Н. Крутолевич

*Доцент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», кандидат психологических наук, доцент,
г. Гомель, Республика Беларусь*

В современных реалиях распространенной проблемой, наряду с такими феноменами, как депрессия, стресс, выступает проблема созависимого поведения. Данную проблему усугубляет то, что в обыденном сознании людей не сформировано четкое представление о созависимости. Если в ситуации с депрессией человек может четко осознать свою проблему и необходимость получить профессиональную помощь в ее решении, то созависимость может не восприниматься и не идентифицироваться как проблема, которую необходимо решать. Между тем доказано, что проблема созависимого поведения является достаточно серьезной и достигает широких масштабов в мировом сообществе. Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд приводят данные, согласно которым 98 % американцев имеют высокий уровень созависимости [1, с. 12]. На постсоветском пространстве подобных исследований не проводилось, но можно предположить, что данная проблема также актуальна и в нашем социуме.

Созависимость представляет своего рода вид дисфункциональных отношений, в которых человек потворствует проявлению аддикций, психического нездоровья, незрелости, безответственности своего партнера.

Среди основных характеристик созависимости наиболее распространенной является чрезмерная включенность во взаимоотношения с другими людьми, используемая для самоутверждения и самоидентификации [2, с. 11]. Созависимый человек полностью поглощен тем, чтобы управлять поведением другого человека, и совершенно не заботится об удовлетворении своих собственных жизненно важных потребностей. Симптомами созависимости могут считаться напряженные и нестабильные межличностные отношения, неспособность стойко переносить одиночество, хроническое чувство скуки и пустоты, подчинение своей жизни нуждам другого человека, всепоглощающее желание близости и принятия, отсутствие честности и отрицание проблем во взаимоотношениях, низкая самооценка [1, с. 34].

Созависимый человек находится в тесной взаимосвязи от человека с аддикцией, его настроение и поведением полностью зависят от настроения и поведения аддикта, он испытывает трудности в отделении своего психологического состояния от состояния зависимого. Подобные ситуации предполагают, что созависимый человек регулярно пребывает в состоянии стресса, обусловленного беспокойством за аддикта и желанием изменить его поведение и жизнь. Стрессовая ситуация предполагает, что человек определенным образом будет реагировать на нее эмоционально, выстраивать когнитивные интерпретации данного события и формировать поведенческие ответы на него. Поведение, являющееся результатом взаимодействия личности и трудной жизненной ситуации, называют поразному: преодолевающее, совладающее, адаптивное, также используют термин «копинг-поведение», что означает «совладать, справляться»). Т. Л. Крюкова считает совладающим поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией при задействовании осознанных стратегий действия [3, с. 98]. Предположения о наличии взаимосвязи созависимости и копинг-стратегий и обусловило наш интерес к данной проблематике.

Цель исследования: выявить и охарактеризовать взаимосвязь созависимого поведения и копинг-стратегий.

База исследования: УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Выборочную совокупность составили 65 чел. в возрасте от 20 до 27 лет.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы: теоретические: анализ и обобщение научной и методической литературы по теме исследования, метод структуризации фактического материала, сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация, аналогия, синтез, обобщение; эмпирические: опросник; методы обработки и интерпретации

данных: методы количественного и качественного описания данных; методы математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и цель исследования определили состав психодиагностического инструментария:

- тест на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд);
- методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана).

Для выявления взаимосвязи созависимого поведения и копинг-стратегий у студентов, полученных по методикам: тест на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд); методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана) был осуществлен корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона. Результаты данного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционный анализ взаимосвязи созависимого поведения и копинг-стратегий у студентов, полученных по методикам: тест на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд); методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана) ($n = 65$)

Фактор	Коэффициент корреляции r		
	Разрешение проблемы	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Созависимое поведение	-0,142 $p = 0,132$	-0,177 $p = 0,081$	-0,001 $p = 0,496$

Анализ данных, представленных в табл. 1 показал, что в ходе корреляционного анализа с помощью коэффициента корреляции Пирсона, получены следующие результаты:

– между созависимым поведением и копинг-стратегией «разрешение проблемы» получен коэффициент корреляции $r = 0,142$ при $p = 0,132$, что свидетельствует об отсутствии взаимосвязи между этими параметрами;

– между созависимым поведением и копинг-стратегией «поиск социальной поддержки» получен коэффициент корреляции $r = 0,177$ при $p = 0,081$, что означает прямую пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами (чем выше уровень созависимого поведения, тем выше уровень использования копинг-стратегии «социальная поддержка» и наоборот, чем ниже уровень созависимого поведения, тем ниже уровень использования копинг-стратегии «социальная поддержка»);

– между созависимым поведением и копинг-стратегией «избегание проблем» получен коэффициент корреляции $r = 0,001$ при $p = 0,496$, что свидетельствует об отсутствии взаимосвязи между этими параметрами.

Полученные результаты указывают на то, что прослеживается незначительная, но все же есть, взаимосвязь между созависимым поведением

и копинг-стратегией «поиск социальной поддержки». Это означает, что чем выше уровень созависимого поведения, чем более студенты поглощены и зависимы в эмоциональном, социальном или даже физическом плане от другого человека, чем более они не способны отличить свои мысли и чувства от мыслей и чувств других, чем более они ищут внимания и одобрения со стороны окружающих, чем более они обеспокоены и переживают чувство вины за проблемы других людей, чем более они стремятся угодить другим, даже когда им самим этого не хочется, тем более выражено они используют копинг-стратегию «поиск социальной поддержки». Созависимые студенты при столкновении с проблемными ситуациями разрешают проблемы, привлекая внешние (социальные) ресурсы, прибегая к информационной, эмоциональной и действенной поддержке со стороны окружающих. При столкновении с проблемной ситуацией они стремятся к взаимодействию с другими людьми, нуждаются во внимании, поддержке, совете. Они могут обращаться за советом к лицам, которые, по их мнению, владеют необходимой информацией по интересующему их вопросу. В случае необходимости эмоциональной поддержки они стремятся выговориться кому-то, получить эмпатичный отклик, поделиться своими переживаниями. В случае нужды в действенной поддержке они ищут людей, которые смогут помочь конкретными действиями. Однако данная взаимосвязь является не совсем значительной, что может быть обусловлено недостаточным объемом и нерепрезентативностью выборки, поскольку в выборочной совокупности у большей части студентов выявлен высокий уровень созависимого поведения, низкий уровень созависимого поведения выявлен лишь у 6 %. Это свидетельствует о необходимости дальнейшей разработки данной проблемы. В дальнейшем мы планируем увеличить объем выборки, сделать ее более репрезентативной.

Литература

1. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А. Г. Чеславской. М. : Класс, 2003. 224 с.
2. Кузьмин Б. В., Потапова Ю. В. Созависимость как предиктор формирования копинг-поведения в юношеском возрасте // Вестник Омского университета. 2016. № 1. С. 10–14.
3. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Куфтяк Е. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. СПб. : Речь, 2005. 240 с.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ: СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ

Н. А. Колпакова

*Педагог-психолог МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 69»,
г. Иркутск*

К. С. Дианова

*Педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным
изучением отдельных предметов № 14», г. Иркутск*

Интернет в наши дни стал для многих уже не только рабочим инструментом, он захватил практически все сферы нашей жизни. Аудитория пользователей увеличивается с каждым днем, причем это пополнение наблюдается не только среди населения взрослого, но и среди детей. Дети в интернете никого не удивляют, теперь это воспринимается как норма жизни.

По статистике профессиональных исследований [3]:

- 80 % детей имеют аккаунты в социальных сетях.
- 10 лет – это средний возраст, с которого начинается самостоятельное использование социальных сетей.
- 75 % детей считают себя уверенными интернет-пользователями.
- 70 % детей самостоятельно учились пользоваться интернетом.
- 49 % детей предпочитают сами справляться с негативными ситуациями в интернете, без помощи родителей.
- 80 % людей доверяют мнению своих онлайн-друзей больше, чем своих реальных товарищей.
- В социальных сетях и группах дети проводят в неделю: 7–14 часов – 23 %, 14–12 часов – 57 %, более 21 часа – 20 %

Масштабное исследование вопросов, связанных с использованием интернет-ресурсов детьми, было проведено компанией RUметрика. Вот некоторые выводы, которые были получены: статистика указывает на почти девятимиллионную детскую аудиторию интернета, причем учтены только дети младше 14 лет, а также среди этой детской аудитории есть пользователи младше пяти лет. Из них 75 % пользуются интернет-ресурсами без контроля со стороны родителей, получая поток «нефильтрованной» информации, несоответствующей их возрасту.

Данная информация не оказывает положительного влияния на психическое здоровье детей. Растет количество обращений к специалистам по поводу столкновения детей с травмирующей информацией: угрозы педофилии, виртуальное насилие (троллинг), виртуальное мошенничество

и преступность, пропаганда экстремизма и вовлечение в различные неформальные группировки, сцены насилия и т. п. Дети с самого раннего возраста допускаются к технике, взрослое поколение не выходит из онлайн, передавая функции воспитания интернету.

Кроме этого, в последнее время отмечается рост обращений, связанных с так называемым техническим следом. Речь идет о нехимических видах зависимости. Нехимическими называются аддикции, где объектом зависимости становится какая-либо форма влечения или поведенческий акт, а не психоактивное вещество. В МКБ-10 им соответствует раздел «Расстройство привычек и влечений» (F 63.0). Но даже данная классификация не учитывает новые формы зависимости, которые сейчас появились: гаджет-зависимость, зависимость от социальных сетей; селфитис/селфимания; геймер-зависимость.

В язык разговорный и околону научный активно внедряются новые термины, которые в дальнейшем смогут составить терминологическую основу проблемы, такие как: фейсбук-депрессия, номофобия, веб-серфинг, лайкозависимость.

С точки зрения профессиональной деятельности школьного психолога группой риска в отношении нехимической зависимости становятся дети старше 10 лет. В этом возрасте дети проявляют большую самостоятельность, снижается контроль со стороны родителей. В подростковом возрасте, отстраняясь от родителей, ребята чаще ищут ответы на свои проблемы в интернете.

В рамках исследования реалий взаимодействия современных детей с гаджетами на базе СОШ № 14 и СОШ № 69 г. Иркутска нами было проведено анкетирование среди учащихся 3-х классов. В опросе приняли участие 364 чел.

Вопросы, которые были заданы детям:

1. Сколько времени в день ты проводишь, используя гаджеты?
 2. Чем ты чаще всего занимаешься, используя гаджеты (назови виды деятельности)?
 3. В какие игры ты предпочитаешь играть?
 4. Родители ограничивают время твоего пользования гаджетами?
 5. Знают ли твои родители, чем ты занимаешься, используя гаджеты?
- Результаты анкетирования представлены в табл. 1–5.

Из табл. 1 видно, что в пределах нормативно допустимого времени с гаджетами находятся 47 % детей 9–10-летнего возраста, а 53 % – превышают временной норматив.

70–87 % детей заняты развлекательной деятельностью: просмотр видео (Tik Tok, Youtube), игры. Наиболее популярные среди учащихся игры представлены в табл. 3.

Таблица 1

Количество времени, которое учащиеся 3-х классов проводят, используя гаджеты

Время пользования гаджетами	До 2 часов	3 часа	4 часа	5 часов	Более 5 часов
Количество учащихся (%)	166 (47 %)	68 (19 %)	45 (13 %)	24 (7 %)	51 (14 %)

Таблица 2

Основные виды деятельности учащихся 3-х классов в интернете

Виды деятельности	Звонки, переписка	Учусь	Играю в игры	Смотрю видео	Другое
Количество учащихся (%)	117 (17 %)	47 (7 %)	224 (33 %)	251 (37 %)	38 (6 %)

Таблица 3

Компьютерные игры, наиболее популярные среди учащихся 3-х классов

Игра	Краткое описание	Количество выборов
Roblox	Платформа, которая позволяет игрокам создавать свои собственные игры, содержит созданные пользователями игры и виртуальные миры, охватывающие широкий спектр жанров, от традиционных гонок и ролевых игр до симуляторов и полос препятствий	113
Minecraft	Игрок путешествует по безграничному 3D-миру, состоящему из блоков, которые он может создавать и разрушать. В игре нет каких-либо конкретных целей или сюжета. Персонаж перемещается по миру пешком, преодолевая различные естественные препятствия	65
Brawl Stars	Цель игрока – продвигаться по игровой трофейной дороге, участвовать в боях с другими игроками, а также открывать и улучшать новых игровых персонажей с уникальными способностями и характеристиками	64
Toka boka	Создание собственных сюжетов в рамках привычных ежедневных дел (завтрак с семьей, поход в школу или встреча с друзьями и т. п.)	33
Standoff	Игра моделирует стрельбу в школе и позволяет игрокам взять на себя роль либо активного стрелка (убийцы), либо члена SWAT, реагирующего на происшедшее событие	24

Окончание табл. 3

Игра	Краткое описание	Количество выборов
Fortnite	Борьба с наступающими зомби	14
Fnif	Игрок управляет ночным охранником, работающим в пиццерии Freddy Fazbear's Pizza, который должен пережить свою смену, длящуюся с 12 часов ночи до 6 часов утра	12
Buble Kvas	Цель игры – открывать ящики с новыми персонажами и помогать своему герою в сборе монет. Герой может двигаться по горизонтали, перепрыгивая через машины в попытках собрать как можно больше монет, или по вертикали, поднимаясь на платформах вверх на фоне панельных домов. Скорость действий постепенно увеличивается	10
Другие игры	Головоломки, раскраски, выращивание питомцев, гонки, танки и дре	134
Не играю в игры		8

Таблица 4

Ограничение родителями времени использования интернета учащимися 3-х классов

Наличие/отсутствие ограничений	Наличие ограничений	Частичное / непостоянное ограничение	Отсутствие ограничений
Количество учащихся (%)	158 (45 %)	80 (23 %)	113 (32 %)

Таблица 5

Информированность родителей о содержании контента, которым пользуются учащиеся 3-х классов в интернете

Информированность родителей	Информированы	Частично информированы	Не информированы	Дети затруднились ответить, знают ли родители
Количество учащихся (%)	233 (65 %)	47 (13 %)	50 (14 %)	28 (8 %)

Анализируя выбор игр учащимися, можно сделать вывод, что ребят привлекают игры, в которых игрок сам создает мир и сюжет, сражается с противниками (занимая различные позиции), а также игры, моделирующие повседневную жизнь человека и направленные на взаимодействие с виртуальным другом – «питомцем».

Данные, представленные в табл. 4 и 5, заставляют задуматься. Родительский контроль в виде ограничения времени либо использования контролирующих программ, настроек диагностирован у 45 % школьников, принявших участие в анкетировании. У 23 % данная функция родителей носит несистемный эпизодический характер, а у 32 % какие-либо ограничения отсутствуют. Кроме этого выявлено, что только 65 % родителей знают, чем именно занимаются их дети при использовании гаджетов: что смотрят, во что играют.

Когда мы говорим о детском благополучии, то имеем в виду следующие его аспекты:

- 1) состояние здоровья ребенка;
- 2) эмоциональное благополучие ребенка;
- 3) поведение ребенка;
- 4) состояние взаимоотношений ребенка с семьей и сверстниками;
- 5) включенность ребенка в жизнь группы, сообщества;
- 6) образовательные достижения ребенка;
- 7) экономическое/финансовое благополучие семьи.

Сложно говорить об эмоциональном благополучии и включенности ребенка в жизнь группы, если 53 % детей проводят с гаджетами от 3 часов и более в день. Далее, анализируя состояние эмоционального благополучия в свете благополучия взаимоотношений в семье, контролирующая функция родителей диагностирована у 45 % детей. Данная функция родителей является основной в формировании произвольной сферы ребенка. А об открытости и доверии во взаимоотношениях, понимании внутреннего мира ребенка и его интересов мы можем судить, в том числе, и по информированности родителей о том, чем дети занимаются, используя интернет (65 %).

Одним из эффективных и полезных способов борьбы с распространением нехимических зависимостей является ее первичная профилактика, направленная на просвещение родителей по данному вопросу. Когда мы видим детей 3–5 лет в поликлиниках, сидящих в планшетах, детей начальной школы, которые на переменах сидят, не отрываясь от телефонов или детей, которые идут по дороге с телефоном в руке, не замечая происходящего вокруг, то понимаем степень захваченности детской популяции новыми цифровыми продуктами. Скорость распространения новых веяний в интернете и социальных сетях показывает, что взрослые зачастую оказываются не готовы к происходящему. Кроме того, родители забывают, что всему свое время. В детском возрасте закладываются основы коммуникации, социальные навыки, речевое развитие, и в этот период нужно быть очень осторожным с использованием ребенком гаджетов.

Анализируя многочисленные рекомендации по профилактике компьютерной зависимости, можно ответить на закономерный вопрос «КАК с этим бороться?» следующим образом: К – контроль (родительский, эмоциональный, временной, технический); А – альтернатива (спорт, искусство, занятия по интересам, учеба, живое общение); К – культура (свод правил и поведения общения с техническими средствами; обязателен для всех членов семьи и родственников).

Литература

1. : Афанасьев Ю. В., Матвеева Ю. А. Нехимическая зависимость : метод. Пособие. Череповец, 2017. 58 с.
2. <https://securelist.ru/children-report-2020/97018/>
3. <https://www.sites.google.com/site/kyrsbez/26-1>
4. <https://adindex.ru/news/researches/2019/02/19/269987.phtml>

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Е. А. Кедярова

*Заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
кандидат психологических наук, г. Иркутск*

Н. С. Кондрашова

*Старший диспетчер факультета психологии психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

К. С. Литвиненко

*Специалист по УСП факультета психологии психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск*

Н. И. Чернецкая

*Профессор кафедры возрастной и педагогической психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
доктор психологических наук, г. Иркутск*

Написание данного обзора обусловлено необходимостью обеспечения гармоничного развития личности на всех этапах получения образования. Проблема психологической безопасности в образовательной среде была поднята еще в начале 2000-х гг., однако осознаться в полной мере в нашей стране начала лишь в последние годы. Первые исследования данного феномена принадлежат И. А. Басовой, Г. В. Грачеву и др., чьи труды показали, что на эффективность образовательного процесса оказывают

чрезвычайное влияние показатели психологической безопасности образовательной среды. Так, только при поддержании психологической безопасности создаются условия, которые способствуют личностному и профессиональному развитию [7, с. 133]. Иначе субъекты образовательного процесса будут реализовать оборонительные тенденции, сопротивление, поскольку ресурса личности недостаточно для развития в такой атмосфере, в таком случае образовательное учреждение как формирующая среда перестает выполнять свою главную функцию – развивающую [8, с. 46].

Психологическая безопасность образовательной среды характеризуется свободой от проявлений психологического насилия в отношениях между субъектами образовательного процесса, способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении и создает референтную значимость среды, обеспечивая психическое благополучие и прогрессивное развитие включенных в нее участников.

Большинство исследований, поднимающих данную проблематику, на современном этапе становления науки направлены на изучение психологической безопасности среды общего образования как в строго научном, так и в прикладном аспектах: разработаны теоретические концепции, опросники для изучения данного феномена в рамках школ, разрабатываются тренинги [3, с. 9], в последние годы в некоторых школах даже планируются и реализуются специальные программы сопровождения [2, с. 23]. В то время как стратегии изучения психологической безопасности образовательной среды вуза разрабатывается лишь несколькими исследовательскими коллективами нашей страны без наличия целостного и глубокого теоретического подхода к данной проблематике. Особенную актуальность данный вопрос приобретает при рассмотрении именно инклюзивного образования в среде вуза. Инклюзивная образовательная среда – это разновидность образовательной среды, обеспечивающая всем субъектам учебного процесса равные возможности для эффективного личностного саморазвития с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Стратегия инклюзивного образования подразумевает непрерывность, последовательность и систематичность, развитую толерантность по отношению к людям. В мировом сообществе на данный момент инклюзия является ведущей тенденцией в развитии системы образования. На международном уровне право инвалидов на инклюзивное образование на всех его уровнях было закреплено 13 декабря 2006 г. Резолюцией Генеральной Ассамблеи [1, с. 15].

В России принципы реализации инклюзивного обучения в организациях высшего образования закреплены Федеральным законом «Об обра-

зовании в Российской Федерации». В соответствии с данным законом образовательными организациями высшего образования должны быть созданы специальные условия для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Однако, к сожалению, спустя 8 лет после принятия данного закона инклюзивный вид образования все еще находится на начальных стадиях формирования, в виду многих выявленных противоречий и проблем. Так, например, отечественная теоретико-методологическая база еще не может в полной мере обеспечить процесс инклюзивного образования, особенно в части психологической безопасности среды, а зарубежный опыт не так просто адаптировать к специфическим условиям нашей страны.

На данный момент основной упор делается на создание архитектурной и информационной доступности, программно-методического обеспечения, тогда как одним из основополагающих факторов эффективного конструирования инклюзивного образовательного процесса является, прежде всего, обеспечение психологической безопасности образовательной среды.

Данная проблема приобретает большую остроту в виду следующего факта: в настоящее время основные усилия отечественных психологов сфокусированы на изучении психологической безопасности инклюзивной среды общего образования. При этом наблюдается острый дефицит данных исследований применительно к системе высшего образования, в виду чего нами было принято решение исследовать именно психологическую безопасность инклюзивного образования в вузе.

Хотя некоторые немногочисленные исследования на данную проблематику существуют, каждое из них изучает только конкретную сторону феномена, не формируя и не освещая при этом его целостную картину, не выявляются закономерности, не составляются программы для высшей ступени образования, не изучается обилие рисков и новых требований, предъявляемых средой вузов к обучающимся в инклюзивном пространстве.

При этом важно отметить, что даже при развитии всех условий инклюзивной образовательной среды, кроме психологической безопасности, учебное заведение не только перестает способствовать развитию субъектов, но даже может оказать негативное влияние, в крайних формах даже травмировать. Так, обучение в вузе формирует у студента с ОВЗ конкурентоспособность, в то время как недостаток общения между инвалидами и сверстниками без нарушений здоровья может негативно сказаться при последующем нахождении в трудовом коллективе [4, с. 47]. С другой стороны, инклюзивная среда смешанного обучения благоприятно влияет на психологическое благополучие здоровых студентов, которые,

сталкиваясь с яркими примерами опыта преодоления жизненных трудностей студентов с инвалидностью, обретают способность к соучастию, сопереживанию, что стимулирует более глубокое осознание жизненных целей и смыслов, выстраивание позитивных отношений с другими, использование конструктивных стратегий преодоления [10, с. 33]. Д. В. Зайцев доказал, что дети без отклонений в здоровье, обучавшиеся совместно с детьми с ОВЗ, впоследствии не подвержены «психологии расизма», им присущ высокий уровень толерантности.

Таким образом, можно сделать вывод, что включенное обучение студентов с ОВЗ с их здоровыми сверстниками имеет позитивное влияние на личностное становление всех учащихся при соблюдении определенных мер безопасности.

Однако в исследовании Э. Б. Дунаевской психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды имеет более низкие значения психологической комфортности, удовлетворенности и отношения в образовательной среде, чем в среде, не реализующей инклюзивную практику обучения [6, с. 274]. Аналогичные данные были получены С. В. Чебарыковым, К. В. Степановым: часто отмечается неприятие, пренебрежение, отчуждение, обособление, либо – снисхождение, опека в инклюзивной образовательной среде [12, с. 552]. Данные ситуации можно даже отнести к разряду психотравмирующих.

Вышеизложенные данные свидетельствуют о том, что в целом инклюзивное образование направлено на более эффективное раскрытие личностного потенциала всех студентов, однако в ситуациях, где психологическая безопасность образовательной среды не соблюдается, данный вид образования становится опасным для всех субъектов процесса обучения.

Так, инновационное инклюзивное образование бесспорно несет в себе риски, которые необходимо предвидеть. Обеспечение психологической безопасности невозможно без четкого понимания угроз, которые уже существуют, либо могут возникнуть в инклюзивной образовательной среде университета.

Одним из факторов риска может выступить готовность тех или иных субъектов образовательной среды к построению эффективного взаимодействия: педагогов, студентов с разным психофизиологическим статусом, их родителей (законных опекунов) и административных работников.

Одна из серьезнейших проблем связана с психологической и профессиональной неготовностью преподавательского состава вуза к взаимодействию с разнородным составом студентов. Инклюзивное образование предъявляет педагогу новые специфические требования: достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, повышения квалификации в данных областях. Также выделяются

следующие профессионально важные качества, необходимые работнику в инклюзивном образовательном учреждении: ценностное отношение к другому человеку, высокий уровень толерантности, готовность к пониманию и принятию студента, эмоциональная стабильность, сознательность, оптимизм. Ю. В. Скоробогатова, выделяя педагогическую толерантность как одно из важнейших профессиональных и личностных качеств преподавателя, подчеркивает, что ее сформированность значительно возрастает в условиях инклюзивного образования.

Другая проблема представляет еще большую угрозу – неготовность обеспечить студентам с ОВЗ вуза социально-психологическое сопровождение [11, с. 68]. Так, в исследовании Л. М. Волосниковой, Г. З. Ефимовой и О. В. Огородной из 2181 опрошенных преподавателей профессионально готовыми к работе со студентами с ОВЗ ощущают себя лишь 25 % [5, с. 39]. В другом исследовании готовность в полной мере к инклюзивному образованию проявили только 4 % педагогов [9, с. 179].

Данные проблемы могут быть обусловлены страхом перед неизвестным, страхом вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативными установками и предубеждениями, профессиональной неуверенностью педагога, нежеланием изменяться и т. д. Таким образом, формируются психологические барьеры, которые вызывают серьезные трудности в установлении психологического партнерства и принимающих отношений с субъектами образовательного процесса [13, с. 226]. Возникающие психологические барьеры взаимодействия в инклюзивной образовательной среде могут быть объективными и субъективными. Первые обусловлены тяжестью нарушения развития студента с ОВЗ, а последние – личностными особенностями субъектов среды [11].

Итак, подробный анализ имеющихся исследований позволяет заключить, что одно из главных противоречий современного развития сферы образования заключается в том, что, хотя в инклюзивной образовательной среде проблема психологической безопасности стоит особенно остро, рассматривается она неоправданно мало. Студенты с ОВЗ, как мы видим из приведенных выше исследований, особенно психологически уязвимый контингент, поэтому игнорирование данной проблематики и отсутствие понимания ее психологических закономерностей может привести к тому, что инклюзивное образование станет не «шагом в будущее», плодотворно влияющим на все субъекты образовательного процесса, а небезопасной и даже психотравмирующей средой, невыполняющей своих главных функций. При этом особенно важно адаптировать модели оценки психологической безопасности образовательной среды вуза под инклюзивное образование, включать в имеющиеся измерительные ин-

струменты соответствующие шкалы, оценивая психологическую безопасность в вузе студента с ОВЗ не только методом стандартизированных самоотчетов, но и по внешним критериям. Таким образом, данная тема очень значима, поскольку имеется противоречие между признаваемой важностью мониторингов психологической безопасности образовательной среды, постоянно декларируемой значимостью инклюзивного образования в вузе и крайне малым количеством разработок по психологической безопасности инклюзивного образования вуза. Исследования по этой комплексной тематике, несомненно, обогатят как теорию психологической безопасности образования, так и практику инклюзивного образования в вузе.

Литература

1. Конвенция о правах инвалидов. Равные среди равных. М. : Алекс, 2008.
2. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб. : Речь, 2002. 137 с.
3. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб. : Речь, 2005. 305 с.
4. Воеводина Е. В. Адаптационные стратегии в российских вузах: от сегрегации к инклюзии // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. 2013. № 4. С. 44–51.
5. Волосникова Л. М., Ефимова Г. З. Инклюзия в вузе: опыт регионального исследования // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Социально-экономические и правовые исследования. 2016. № 2. С. 30–43.
6. Дунаевская Э. Б. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор реализации инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 4. С. 272–275.
7. Психологическая безопасность локальной образовательной среды для студентов-психологов / Е. А. Кедярова, Н. С. Кондрашова, К. С. Литвиненко, Н. И. Чернецкая // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития. 2020. С. 130–134.
8. Психологическая безопасность студентов-психологов в образовательной среде вуза в условиях дистанционного обучения / Е. А. Кедярова, Н. С. Кондрашова, К. С. Литвиненко, Н. И. Чернецкая // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2021. Т. 38. С. 36–47.
9. Лушпаева И. И. Проблемы сопровождения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды // Инклюзия в образовании. 2016. № 1 – С. 174–182.
10. Одинцова М. А., Одинцова М. А. Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения // Психолого-педагогические исследования. 2019. № 2. С. 30–42.
11. Слюсарева Е. С. Психологические барьеры взаимодействия субъектов инклюзивной образовательной среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, социокинетика. 2019. № 3. С. 66–72.
12. Чебарыкова С. В., Степанов К. В. Готовность учреждений различного типа к реализации инклюзивного подхода в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2015. № 5 (85). С. 551–554.
13. Щелина Т. Т. Подготовка преподавателей к реализации социально-психологического сопровождения студентов с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде // Социальная работа: современные проблемы и технологии. 2020. № 1. С. 222–230.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ СУИЦИДАЛЬНЫХ РИСКОВ

Н. А. Крупенникова

*Педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8
имени М. И. Бусыгина», Иркутская область, г. Усть-Илимск*

Одним из наиболее трагических видов девиантного поведения среди подростков является суицид. Самоубийство, суицид – целенаправленное лишение себя жизни, как правило, добровольное и самостоятельное.

Некоторые причины суицидов среди подростков

Что заставляет молодых, физически здоровых и с виду благополучных людей резать вены, глотать смертельные дозы таблеток, вешаться и прыгать с крыш высотных домов?

1. Потери:

- 1) разрыв романтических отношений;
- 2) смерть любимого человека;
- 3) смерть домашнего животного;
- 4) развод родителей.

2. Давления:

- 1) в школе;
- 2) со стороны сверстников;
- 3) со стороны родителей.

3. Низкая самооценка:

- 1) физическая непривлекательность;
- 2) второсортность;
- 3) сексуальность;
- 4) одежда;
- 5) физическое бессилие;
- 6) неуспешность в учебе;

4. Недостаток общения, бесперспективность и безнадежность.

5. Другие причины.

Таким образом, изучив все аспекты подросткового суицида, можно сделать вывод о том, что предотвратить трагедию возможно зачастую только через профилактические мероприятия.

Работа педагога-психолога по профилактике суицидального риска проводится в системе взаимодействия всех участников образовательного процесса. Она проводится системно и комплексно на протяжении всего учебного года.

В рамках разработанного и утвержденного плана работы по профилактике риска суицидального поведения детей и подростков педагог-психолог взаимодействует с администрацией школы, социальными педагогами, классными руководителями, учителями по предметам.

Основной целью профилактической работы, является: оказание психолого-педагогической и социальной поддержки в плане предотвращения, устранения или ограничения негативных влияний на учащихся и процесс их развития. Оптимизировать условия обучения и воспитания, способствующих полноценному развитию личности учащихся

Задачи:

1) выявление детей, нуждающихся в незамедлительной помощи и защите оказание экстренной первой помощи, обеспечение безопасности ребенка, снятие стрессового состояния;

2) изучение особенностей психолого-педагогического статуса учащихся группы риска: опекаемых, находящихся в социально-опасной ситуации; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение;

3) повышение осведомленности педагогического коллектива и родительской общественности о признаках возможного суицидального поведения, факторах риска и путях действия в этой ситуации;

4) привлечение специалистов межведомственного взаимодействия и общественных объединений для оказания помощи и защиты прав и законных интересов ребенка;

5) способствование групповой сплоченности в классных коллективах и школе в целом;

6) организация квалифицированной просветительской работы в области профилактики социально-обусловленных зависимостей среди учащихся.

Также при разработке системы профилактики, педагоги– психологи проводят комплекс диагностических процедур, который состоит из нескольких этапов:

1. Массовый скрининг в котором обследуются все учащиеся 5–11 классы, направленный на изучение уровня депрессивного настроения (опросник детской депрессии М. Ковач), факторов наличия кризисной ситуации, межличностных отношений (социометрия Дж. Морено) [4].

2. Селективный скрининг, проводится в случае, если в рамках массового скрининга были выявлены учащиеся «группы риска» суицидального поведения, который направлен на изучение состояний тревоги, тревожности, страхов, интровертности, экстравертности, демонстративности, отстраненности, агрессивности, негативизма, асоциальности, антисоциальности, признаков возможной психической патологии, который состоит из методик: «Шкала надежды и безнадежности», А. А. Горбатков, проективная методика «Рисунок человека» руководство под редакцией

А. Л. Венгер, патохарактерологический опросник для подростков Н. Я. Иванов, А. Е. Личко [2; 3].

На начальном этапе, работа ведется совместно с классными руководителями по заполнению факторов наличия кризисной ситуации у обучающихся. Также классными руководителями заполняется анкета «Карта класса», где они указывают, более подробную и важную для психолога информацию по классу, такую как:

- учащиеся, у которых произошли изменения в семье (развод, болезнь, смерть близких, алкоголизм, наркомания);
- учащиеся «группы риска», семьи, находящиеся в социально опасном положении и т. д. Полученная информация от классных руководителей анализируется педагогом-психологом, создается банк данных учащихся, требующих повышенного психологического внимания.

С начала учебного года особое внимание уделяется вновь прибывшим учащимся и учащимся 1-х, 5-х и 10-х классов, данная категория детей проходит процесс школьной адаптации. За данной категорией учеников ведется наблюдение за течением адаптационного периода, оказывается психологическая поддержка через индивидуальные и групповые консультации, адаптационные классные часы. Также с этой категорией детей проводится групповое обследование с целью изучения степени и особенностей приспособления детей к новой социальной ситуации, уровни школьной тревожности и мотивации к учебе. Далее проводится психолого-медико-педагогический консилиум, где озвучиваются результаты группового обследования, психологом даются рекомендации классным руководителям и педагогам по дальнейшей работе с учащимися. Педагог-психолог проводит дальнейшее сопровождение через наблюдение, индивидуальные и групповые консультации с учащимися и их родителями.

Если обратиться к причинам подросткового суицида, то основными составляющими неблагополучия подростков являются: эмоциональное состояние подростка и коммуникативная сфера. С этой целью проводится профилактический массовый скрининг, включающий тотальное изучение депрессивного настроения и межличностных отношений в классных коллективах (5–11-е классы). В рамках проведения массового обследования, выявляются учащиеся, которые имеют тревожные показатели по отдельным направлениям: с низким уровнем социометрического статуса в коллективе, с высоким уровнем депрессивного настроения и некоторыми факторами, относящимися к неблагополучию – ситуационные, поведенческие, коммуникативные, когнитивные, эмоциональные.

Следующим этапом работы педагогов-психологов по профилактике суицидального риска является проведение с учащимися углубленной диагностики по выявлению причин неблагополучия. Проводятся индивидуальные консультации, даются рекомендации ребенку, учителю и родителю по

таким проблемам как: низкая самооценка подростков, конфликты в семье, конфликты со сверстниками, с учителями, не успешность в учебе, высокая тревожность перед сдачей экзаменов, высокий уровень агрессии.

В качестве просвещения педагогами-психологами проводятся групповые классные часы с элементами тренинга по темам:

5-е классы – «Я +мы»; «Что такое дружба?»; «Мы пятиклассники»;

6-е классы – «Мы разные, но мы вместе», «Семейные ценности»; «Жизненные ценности»; «Мои достоинства и недостатки»

7-е классы – «Конфликты и способы их разрешения»; «Жизненные ценности»; «Типы темперамента»

8-е классы – в рамках областных профилактических акций проводятся классные часы «Скажи НЕТ вредным привычкам!», «Способы выхода из конфликтных ситуаций»; В рамках недели профилактики наркозависимости «Независимое детство», посвященная Всемирному дню борьбы с наркотиками и наркобизнесом, проведены классные часы по темам: «Развитие коммуникативных навыков», «Моя жизнь, мои правила!»

9-е классы – «Стрессоустойчивость», «Ресурсы личности»; «Мои планы на будущее», «Мир профессий»

10-е классы – «Жизненные ценности»; «Мое счастливое будущее»

11-е классы – Стрессоустойчивость»; «Жизненные ценности», «Мои интересы, склонности, предпочтения», ««Кем быть?»

Особое внимание уделяется учащимся 9-х и 11-х классов. В течение года с этими учащимися педагогом-психологом проводятся систематические мероприятия по снятию тревожности и повышению стрессоустойчивости, а также по повышению знаний о мире профессий, склонностях, интересах учащихся. С учащимися проводится диагностические обследования, направленные на изучение уровня школьной тревожности, уровня учебной мотивации, уровня интеллектуального развития, интересов, склонностей. Учащимся и их родителям даются рекомендации, тем самым осуществляется психологическая поддержка не только во время подготовки к экзаменам, но и во время дальнейшего самоопределения.

Также в школе обучаются такие категории учащихся как: «опекаемые» и «группа риска» (учащиеся состоящие на различных видах учета отделе по делам несовершеннолетних, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, семьи находящиеся в социально опасном положении).

С опекаемыми детьми педагогом-психологом ведется систематическая индивидуальная работа. Проводятся индивидуальные консультации по темам: «Я и мой внутренний мир», «Жизненные ценности», «Все в твоих руках!». С законными представителями консультации проводятся по темам: «Общаться с подростком, как?», «Родителям о правах ребенка», «Имеет ли Ваш ребенок вредные привычки», «Личностные особенности

ребенка» по результатам консультаций даются необходимые рекомендации. Работа по сопровождению опекаемых детей и их семей ведется совместно с классным руководителем и социальным педагогом. Ученики постоянно находятся под наблюдением всех специалистов школы. Они отслеживают эмоциональное состояние опекаемых детей, круг их общения, посещаемость в школе, круг интересов, успеваемость. Через наблюдения, а также углубленную диагностику. Педагогом-психологом по результатам проведенной работы с опекаемыми детьми два раза в год составляется психологическое заключение (характеристика), и отправляется в отдел опеки и попечения граждан.

С учащимися «группы риска», проводится совместная работа как групповая, так и индивидуальная. На каждого ученика составляется совместный социально– психолого-педагогический план сопровождения, ведется совместное наблюдение, посещение семей, составляются акты посещения.

Педагогом-психологом проводятся консультации по темам: Общаться... как?, «Как вести себя в конфликтной ситуации», «Я и мои поступки», «Поступки и их последствия». Через углубленную диагностику с целью выявления неблагополучия изучается:

- особенности семейного воспитания опросник социализации для школьников «Моя семья».

- особенности межличностного взаимодействия в классе используются: социометрия, методика предрасположенности к конфликтному поведению К. Томаса.

- особенности психических состояний и свойств личности применяются: методика самооценки психических состояний Г. Айзенка, методика диагностики показателей и форм агрессии А. Баса и А. Дарки, методика определения акцентуаций характера К. Леонгарда.

Для выявления проблем учебного характера используются: методики «Школьная мотивация, как показатель качества образования» М. Лукьянова, диагностика уровня школьной тревожности Филипса.

Все результаты групповых психодиагностических процедур, вручаются классным руководителям, где даются рекомендации по дальнейшей работе с учениками. Также результаты некоторых диагностик доводятся до сведения самих учеников 5–11-х классов, где им также даются рекомендации. Очень высокий интерес со стороны учащихся проявляется к результатам социометрического исследования и интеллектуального развития. На таких встречах ребята узнают о своих личностных особенностях, анализируют, делают выводы.

В целях сохранения психологического здоровья у подростков, педагогами –психологами используются различные социально-психологические методы: информирование, групповые дискуссии, арттерапия, игровая терапия, сказкотерапия, ролевые игры, тренинги и т. д.

Особую эффективность в коррекционной работе хотелось бы отметить занятия в сенсорной комнате, которые способствуют улучшению эмоционального состояния у учащихся, снижению беспокойства и агрессивности, снятию нервного возбуждения и тревожности, нормализации сна, активизации мозговой деятельности, ускорению восстановительных процессов после заболеваний.

Школа информирует учащихся о телефоне доверия. Информация размещается на стендах школы, у каждого ребенка имеется в дневнике информация о телефонах доверия, на классных часах даются инструкции, как и в каких случаях необходимо пользоваться телефоном доверия.

Хочется отметить, что применяя все формы и методы работы по данной проблеме не всегда оказываются действенными и эффективными т. к. на сегодняшний день дети и подростки находятся под большим влиянием различных информационных средств связи, поэтому некоторые учащиеся суицидального риска, выявляются не через диагностику и наблюдения, а через информацию извне. В данных ситуациях специалисты школы ведут мониторинг социальных сетей, и если выявляется случай, демонстрации суицидального поведения в интернете, педагоги-психологи незамедлительно ставят в известность директора школы и далее руководствуются его указаниями, потому что в таких случаях необходима оперативность и своевременность принятия необходимых решений и только во благо ребенка. Если те или иные проблемы не удастся решить в рамках образовательного учреждения, тогда система комплексной помощи выстраивается во взаимодополняющую цепочку от педагогической поддержки к сопровождению и специализированной помощи. Учащиеся направляются на консультацию к врачу психиатру, клиническому психологу, специалистам городских структур.

Сложившаяся система социально-психолого-педагогической профилактики в школе дает положительные результаты. Как позитивный результат следует отметить тот факт, что на момент 01.12.2022 педагогами-психологами выявлено 3 ученика в группу риска суицидального поведения через диагностическую деятельность, за этот же период прошлого учебного года таких учащихся было выявлено 5 человек.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2000. 376 с.
2. Рогов Е. И. Общая психология. М., 1995. 448 с.
3. Столяренко Л. Д. Психология. Ростов-на-Дону, 2003. 448 с.
4. Шишковец Т. А. Справочник социального педагога. М., 2005. 208 с.
5. <https://infourok.ru/doklad-na-temu-profilaktika-suicida-763085.html>

АСПЕКТЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Ю. А. Кугаева

*Педагог-психолог ГБПОУ ИО «Ангарский техникум рекламы
и промышленных технологий», Иркутская область, г. Ангарск*

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

С каждым годом происходит увеличение числа людей с ограниченными возможностями здоровья. В России сложилось представление о том, что детям с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) необходимо обучаться в специализированных учреждениях, где будет разрабатываться индивидуальный подход к каждому в соответствии с его возможностями. В настоящее время в России идет становление новой современной системы образования, которая ориентирована на вхождение в мировое образовательное пространство. При этом происходят существенные процессы изменения в педагогической теории, подходах и тактике обучения детей с ОВЗ.

Конституцией РФ закреплено право каждого на получение образования без ограничения по состоянию здоровья [1, с. 11]. Дальнейший механизм реализации конституционной нормы раскрывается в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 5 «Право на образование») гарантируется право каждого человека на образование. В п. 4 Закона 273-ФЗ сказано: «В Российской Федерации создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [4, с. 18]. В процессе получения образования не

только происходит развитие обучающегося и усвоение им определенных знаний, но и формирование жизненных компетенций, необходимых в условиях современной действительности. На сегодняшний день в системе СПО обучение инвалидов и лиц с ОВЗ осуществляется с применением дистанционных технологий.

Дистанционное обучение – это способ обучения на расстоянии, при котором преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах.

Дистанционное обучение становится популярным с каждым днем, но хорошо это или плохо?

Потребности общества в образовании, стремительные технологии и концепция ФГОС требуют нового подхода к образовательному процессу.

Как реализуется дистанционное обучение лиц с ОВЗ?

В современных условиях дистанционное обучение показало свою актуальность, ведь оно строится в соответствии с теми же целями, что и очное обучение, с тем же содержанием. Но форма подачи материала, форма взаимодействия педагогов и лиц из числа ОВЗ между собой будут иными. Технология дистанционного обучения заключается в том, что обучение и контроль за усвоением материала происходят с помощью компьютерной сети Интернет при использовании технологий on-line и off-line.

Рассмотрим плюсы и минусы данного вида обучения.

К плюсам дистанционного образования для обучающихся с ОВЗ можно отнести:

- обучение в индивидуальном темпе;
- свобода и гибкость; обучающийся может самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий;
- доступность; независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях;
- мобильность; реализация обратной связи между педагогом и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения;
- технологичность; использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий;
- социальное равноправие; равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого;
- творчество; комфортные условия для творческого самовыражения обучаемого.

Несмотря на все преимущества дистанционного обучения, получение профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ сталкивается с рядом проблем. Выделим основные, по нашему мнению.

1. Группа детей с ограниченными возможностями здоровья достаточно неоднородна, так как к ней относятся учащиеся с разными нарушениями. Это могут быть нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, выраженные расстройства эмоционально-волевой сферы и др. К приоритетным направлением в работе с такими детьми является индивидуализация процесса обучения. Педагог создает для ребенка с помощью интернет-технологий (Skype) безбарьерную информационно-образовательную среду и помогает в ней ориентироваться.

2. В ГБПОУ «Ангарский техникум рекламы и промышленных технологий» в основном обучаются лица с легкой степенью умственной отсталости. Отсутствие очного общения между обучающимися и педагогом приводит к исключению всех моментов, связанных с индивидуальным подходом и воспитанием. Для дистанционного обучения необходима самодисциплина обучающихся с ОВЗ, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности обучающегося. К сожалению, эти качества характера у обучающихся развиты недостаточно. Поэтому их необходимо развивать.

3. Необходимость доступа к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащенность: компьютер и выход в интернет. В техникуме большинство обучающихся из числа лиц с ОВЗ проживают в поселковых местностях, где доступ в интернет ограничен или отсутствует техническая возможность.

4. Как правило, обучающиеся ощущают недостаток практических занятий. Такие профессии, как «Маляр», «Слесарь механосборочных работ» больше требуют практического навыка.

5. Отсутствует постоянный контроль над обучающимися, который является мощным побудительным стимулом.

6. В дистанционном образовании основа обучения лиц с ОВЗ только письменная. Для некоторых отсутствие возможности изложить свои знания также и в словесной форме может превратиться в камень преткновения.

7. Также среди проблем дистанционного обучения инвалидов и лиц с ОВЗ можно выделить недостаточную сформированность у педагогических работников готовности к обучению данной категории.

8. Использование ИКТ наладило очное общение педагога и обучающегося, но при этом не решило задачу психолого-педагогического взаимодействия. Во многих случаях нужно личное, живое общение, чтобы задать мотивацию, уловить психологическое состояние, провести рефлекссию.

9. Слабая мотивация родителей на психолого-педагогическое сотрудничество в период дистанционного обучения.

Решению вышеуказанных проблем поможет реализация Дорожной карты с включением следующих мероприятий:

1. Организация прохождения педагогами курсов повышения квалификации по нескольким направлениям; психологического просвещения педагогического коллектива, при этом обращаем внимание на психологические аспекты организации и реализации дистанционного образования; особенности общения в условиях отсутствия сигналов невербальной коммуникации; предотвращение панических настроений среди детей и родителей, психологическую поддержку семей, находящихся в условиях временной изоляции и т. д.

2. Следующим шагом по организации дистанционного обучения будет проведение семинаров с педагогическим коллективом по разработке электронных учебно-методических материалов. При обучении лиц из числа ОВЗ проявляются специфические трудности, связанные с их психофизическими особенностями. Обучающиеся, как правило, медленно осваивают новый материал, у них наблюдается малоподвижность, инертность мыслительных процессов, скованность, уход от первоначально найденных способов действия, заметные трудности они испытывают каждый раз при переключении от одной операции на другую. Поэтому учебно-методические комплексы для таких обучающихся требуют дополнительной работы – адаптации учебного материала, включая психолого-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса дистанционного обучения, здоровьесбережение и концепцию стандарта для детей с ОВЗ.

Таким образом, дистанционное образование необходимо в современное время, но образование таким способом важно получать только в том случае, если по каким-то причинам обучающимся с ОВЗ не доступен традиционный вариант обучения.

Литература

1. Конституция Российской Федерации : принята всенарод. голосованием 12 дек. 1993 г. (с поправками от 30 дек. 2008 г., 5 февр., 21 июля 2014 г.) // СПС «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения: 18.04.2022).
2. Овсянников В. И. Структура дистанционного образования // Дистанционное образование в России. Постановка проблемы и опыт организации. М. : Альфа : МГОПУ им. Шолохова, 2001. 51 с.
3. Теоретические основы формирования государственных (специализированных) образовательных стандартов для лиц с ограниченными возможностями здоровья / С. Б. Патрушев [и др.] // Среднее профессиональное образование. 2009. № 1. С. 60–62.
4. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 27.06.2018 № 170-ФЗ) // СПС «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/> (дата обращения: 18.04.2022).
5. Яковлева А. И. О современных подходах к профессиональному образованию инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2016/08/05/o-sovremennyh-podhodah-k-professionalnomu> (дата обращения: 19.04.2022).

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ ЛИШНЕГО ВЕСА У ЖЕНЩИН

А. Ф. Кузнецова

*Магистрант Башкирского государственного педагогического
университета имени М. Акмуллы, г. Уфа*

О. М. Макушкина

*Доцент кафедры возрастной и социальной психологии
Башкирского государственного педагогического университета
имени М. Акмуллы, г. Уфа*

Лишний вес – проблема, которая в последние 35 лет приобрела масштабы неинфекционной эпидемии. Согласно данным мировой статистики, число людей с ожирением в мире составляет 1,9 миллиарда, людей с полнотой – 640 миллионов. И с годами эта цифра только увеличивается. Ожирение – серьезная системная патология, клиническая картина которой характеризуется избыточной массой тела, на фоне разрастания жировой ткани сверх нормы [2, с. 235]. Нередко сопровождается хронической усталостью, психоэмоциональными расстройствами, повышением артериального давления крови, повышенным риском развития атеросклероза, метаболического синдрома, артроза и т. д.

Причинами появления лишнего веса у женщин и мужчин могут выступать самые разнообразные факторы. Мы в своем исследовании стараемся сосредоточиться на психологических причинах появления лишнего веса именно у женщин. При этом важно заострить внимание на том, что у женщин предрасположенность к появлению лишнего веса выше по сравнению с мужчинами, что связано с особенностями их организма.

В качестве одной из причин лишнего веса у женщин психотерапевты и психологи (А. С. Зеньков, Л. Г. Пономарева) называют внутрличностный конфликт, суть которого сводится к возникновению напряжения вследствие того, что разные стороны личности не могут «договориться» между собой [4, с. 248; 6, с. 351]. Конфликт может быть личностью не понят, либо не решается, т. е. исчезает из сферы осознанного восприятия человека, но сохраняет свое присутствие в бессознательном. Возникают «качели», т. е. периодически побеждает то одна сторона, то другая, но проблема при этом не решается, вследствие чего и возникает внутреннее напряжение. Как правило, такой конфликт частей у человека далеко не единственный, раздвоенность может выражаться в следующем: «хочу – нельзя», «активность – пассивность», «жажда действий – лень».

Другая причина набора лишнего веса – вторичная выгода. Часто женщинам необходим лишний вес, поскольку он позволяет спастись от

других проблем – чрезмерного внимания со стороны других людей или, напротив, от его отсутствия, взятия ответственности за свою жизнь на себя, необходимости совершения активных действий и т. п. [5, с. 297]. Лишний вес может также позволять уйти от обременительных обязанностей и работы, получить любовь и заботу близких, оправдать свои жизненные неудачи, уйти от нежелательных мыслей, чувств и эмоций. То есть, доставляя определенные неприятности, лишний вес в то же время оберегает нас от еще большего ущерба. Таким образом, избыточный вес имеет не только минусы, но и плюсы. Именно это и называют «вторичной выгодой».

Часто встречаемой причиной лишнего веса могут выступать семейные установки и убеждения [3, с. 237]. Истоки полноты часто берут свое начало в далеком детстве. Это и низкая культура питания в родительской семье (привычка есть за компанию, расслабляться после напряженного дня едой, есть перед телевизором, есть от скуки, и т. д.), и семейные традиции с возведением еды в ранг культа, и привычка «заедать» стресс. Результатом таких установок становится то, что после взросления такая девочка продолжает питаться неправильно, что и приводит к проблемам с весом. Важно отметить, что такая женщина, став матерью, передает паттерны поведения своим детям, в результате чего проблема ожирения может передаваться из поколения в поколение.

Не менее значимый фактор появления у женщин лишнего веса – это наличие психотравмирующего события в жизни, которое могло произойти как в детстве, так и в более взрослом состоянии [5, с. 297]. Суть данной причины заключается в том, что женщина, столкнувшаяся с какими-либо проблемами в отношениях с мужчинами, бессознательно может начать стремиться быть полной, чтобы не привлекать мужское внимание к себе. Среди таких событий можно отметить физическое и психологическое насилие в детстве, тяжелое расставание или развод, предательство, разочарование. Также это актуально для дочери, мать которой была несчастна со своим мужем или партнерами. Негативный опыт матери, может повлиять на ее бессознательный уход от отношений с мужчинами, на избегание возможного несчастливого замужества.

Интересный вариант возникновения лишнего веса – это подражание кумиру. В первую очередь девочки и девушки идентифицируют себя со своими мамами и бабушками, в их речи можно встретить фразы «моя мама была полной и бабушка тоже» [4, с. 250]. Такая установка говорит о том, что полная девушка как бы говорит «я хочу быть такая же, как мои предки и это нормально». Другой вариант проявления данного фактора – это подражание каким-либо актерам, певицам и т. п. Люди склонны находить себе кумиров в чем бы то ни было. При этом они могут бессознательно стремиться быть похожими на него полностью – как в его достоинствах, так и в недостатках.

Еще одна психологическая причина лишнего веса – это чувство вины, о чем пишет Е. А. Васильева [1]. Женщина, имеющая вымышленную или реальную причину для возникновения чувства вины, подсознательно начинает наказывать себя. Возникновение психосоматического расстройства, в том числе, проблемы с лишним весом, могут быть следствием этого переживания. Непринятие себя, нелюбовь, и даже ненависть к своему телу – это также повод себя наказывать. Некоторые женщины выбирают в качестве наказания ненужные жировые отложения, чтобы терпеть насмешки и принятие со стороны окружающих. А это еще больше подкрепляет негатив по отношению к себе – в результате возникает замкнутый круг.

Проведенный теоретический анализ показывает, что в качестве психологических причин лишнего веса могут выступать самые разные – от установок, берущих свое начало в детстве, до чувства вины, возникающего в более взрослом состоянии. Это говорит о необходимости разбираться в каждом конкретном случае при консультировании и психокоррекции женщин с лишним весом.

Литература

1. Васильева Е. А. Базисные убеждения личности с компульсивным перееданием // Научный альманах. 2016. № 3. С. 203–206.
2. Вознесенская Т. Г. Типология нарушений пищевого поведения и эмоционально-личностные расстройства при ожирении и их коррекция // Ожирение / под ред. Дедова И. И., Мельниченко Г. А. М. : МИА, 2004. С. 234–271.
3. Жедунова Л. Г. Границы психологического пространства личности как фактор нарушений пищевого поведения // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2, № 4. С. 237–241.
4. Зеньков А. С. Особенности в психологических защитах, базисных убеждениях и coping-стратегий у женщин с лишним весом, сформировавшимся в результате нарушений пищевого поведения // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2019. № 1 (37). С. 248–254.
5. Михайлова М. А. Психологические особенности женщин с нарушением пищевого поведения // Молодой ученый. 2020. № 3 (293). С. 296–298.
6. Пономарева Л. Г. Особенности эмоционально-ценностного компонента самосознания у женщин с признаками нарушений пищевого поведения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 4 (29). С. 351–354.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Лаврентьева

*Старший преподаватель Казанского федерального университета,
кандидат психологических наук, г. Казань*

Э. Ф. Абрарова

Студентка Казанского федерального университета, г. Казань

С 2014 г. с введением федерального стандарта в России у детей с ограниченными возможностями здоровья появилась возможность обучаться со здоровыми сверстниками в условиях инклюзивного образования. В реализации инклюзивного образования отмечаются недостатки, связанные с педагогическими моментами (усложнение учебного процесса, увеличение объема методической работы, необходимость дополнительного образования в сфере коррекционной педагогики и психологии), с психологическими моментами (негативная реакция участников образовательного процесса) [2]. При этом недостаточно исследований, раскрывающих психологические особенности реализации инклюзивного образования [3–5; 8].

В соответствии с идеями Л. С. Выготского, психика ребенка развивается в процессе общения со взрослыми и сверстниками [1], а в подростковом возрасте межличностное и интимное общение становится ведущей деятельностью, определяя потребность в тесном общении и поддержке со стороны сверстников [7]. Ментальные нарушения обуславливают трудности развития межличностных отношений, связанные с эмоциональной и интеллектуальной незрелостью, инфантильностью, тревожностью, неуверенностью, слабым осознанием своего «Я», конфликтностью, агрессивностью подростков с задержкой психического развития (ЗПР) [7; 9]. Поэтому важным фактором становится социальная ситуация развития [1], от которой зависят возможности компенсации или усугубления дефекта [1; 6]. В единичных исследованиях указывается на низкий социометрический статус подростков с ЗПР в коллективе здоровых сверстников и трудности в межличностных отношениях [3; 8]. Учитывая важность социально-психологических условий развития и общения для подростков, ак-

туальным становится вопрос, как развиваются межличностные отношения и как складывается социально-психологическая адаптация подростков с ЗПР в условиях инклюзивного и специального образования.

В целях выявления типов межличностных отношений, их взаимосвязи с социально-психологической адаптацией подростков с ЗПР в специальной и общеобразовательной школе использовался теоретический анализ литературы, эмпирические методы сбора данных: социометрия (в адаптации Г. А. Карпова) и тестирование: методика диагностики межличностных отношений Лири, опросник социально-психологической адаптации Даймонда – Роджерса в адаптации Т. В. Снегиревой, шкала реактивной и личностной тревожности Спилберга – Ханина. Для статистической обработки данных использовался критерий Манна – Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 15 подростков с задержкой психического развития (ЗПР), из них одиннадцать подростков обучаются в специальной школе и четверо подростков – в трех классах общеобразовательной средней школы с условно здоровыми подростками в условиях инклюзивного образования, при этом в классах о диагнозе подростков с ЗПР не знают. Также в исследовании приняли участие 60 подростков с нормой психического развития общеобразовательной школы. Возраст испытуемых – от 13 до 15 лет.

Анализ социометрии показал, что в специальной школе коэффициент взаимности в формальных отношениях составил 18,1, а в неформальных – 11,7, что соответствует низкой сплоченности группы и низкому уровню эмоциональных контактов в обоих случаях. Из 11 учащихся четверо находятся в категории пренебрегаемых и четверо – в категории изолированных, как в формальных, так и в неформальных отношениях. Коэффициенты взаимности в классах общеобразовательной школы, в которой обучаются и подростки с ЗПР в условиях интеграции, также низкие – 4,4/4,4; 24,1/2,59; 8,8/1,1 (формальные/неформальные отношения в трех классах соответственно). Подростки с ЗПР в инклюзивных классах оказались в категории изолированных и пренебрегаемых, при этом число отрицательных выборов у них в несколько раз больше, чем у здоровых сверстников, что соотносится с данными исследований о низком социометрическом статусе подростков с ЗПР [Шешуковой, Гребенникова]. Подростки с ЗПР не удовлетворены своим положением, межличностные отношения построены не с теми сверстниками, с кем бы хотелось.

Причины отрицательных выборов подростков с ЗПР здоровыми сверстниками прослеживаются в результатах методики диагностики межличностных отношений Лири. У подростков с ЗПР в сравнении с подрост-

ками с нормой психического развития в общеобразовательной школе преобладает авторитарный ($U_{\text{эмп}} = 7,5, p \leq 0,01$) и эгоистичный тип межличностных отношений ($U_{\text{эмп}} = 31,5, p \leq 0,01$). При этом при сравнении подростков с ЗПР в условиях специальной школы и общеобразовательной тоже выявились различия. В специальной школе у подростков с ЗПР преобладает авторитарный тип межличностных отношений ($U_{\text{эмп}} = 0, p \leq 0,01$), а в общеобразовательной школе – альтруистический тип межличностных отношений ($U_{\text{эмп}} = 0,5, p \leq 0,01$). То есть в условиях инклюзивного обучения подростки с ЗПР в большей степени развивают альтруистический тип отношений, чем сверстники из специальной школы.

Результаты опросника социально-психологической адаптации Даймонда – Роджерса показали, что подростки с ЗПР, обучающиеся в специальной школе, по сравнению со сверстниками с ЗПР из общеобразовательной школы чувствуют себя более адаптированными ($U_{\text{эмп}} = 0, p \leq 0,01$), больше принимают себя и других ($U_{\text{эмп}} = 0, p \leq 0,01$), чувствуют больший эмоциональный комфорт ($U_{\text{эмп}} = 2,5, p \leq 0,01$) и менее дезадаптированы ($U_{\text{эмп}} = 2,5, p \leq 0,01$).

По результатам корреляционного анализа в группе подростков с ЗПР в общеобразовательной школе авторитарный и эгоистичный типы отношений, которые преобладают у них в сравнении со здоровыми сверстниками, связаны с личностной тревожностью, при этом авторитарный тип – прямой связью ($r_s = 1, p \leq 0,001$), а эгоистичный – обратной связью ($r_s = -1, p \leq 0,001$). Альтруистический тип отношений, преобладающий у подростков с ЗПР в условиях инклюзии по сравнению со сверстниками из специальной школы, связан прямой сильной связью с принятием себя, с эмоциональным комфортом и внутренним контролем ($r_s = 1, p \leq 0,001$ во всех трех случаях), в то время как у подростков с ЗПР в специальной школе он связан с доминированием ($r_s = -0,69, p \leq 0,05$).

Авторитарный тип отношений у подростков с ЗПР в специальной школе не связан ни с одним параметром, однако идеальные представления об отношениях у данных подростков связаны с авторитарным типом, который положительно связан с принятием себя ($r_s = 0,67, p \leq 0,05$) и отрицательно – с неприятием себя ($r_s = -0,82, p \leq 0,01$), т. е. для подростков с ЗПР в специальной школе авторитарный тип является предпочтительным. Проявилась взаимосвязь между дружелюбным типом и принятием себя ($r_s = 0,78, p \leq 0,01$) и эскапизмом ($r_s = -0,74, p \leq 0,01$). Также у подростков с ЗПР в специальной школе наблюдается отрицательные взаимосвязи агрессивного и подозрительного типа межличностных отношений с эскапизмом ($r_s = -0,63$ и $r_s = -0,74, p \leq 0,05$ соответственно), т. е. подростки с данными типами отношений чувствуют себя более адаптированы. Кроме того, у подростков с ЗПР в обеих школах проявились общее: отрицательные связи между подозрительным типом межличностных

отношений и дезадаптивностью ($rs = -0,65$, $p \leq 0,05$ – в специальной школе; $rs = -1$, $p \leq 0,001$ – в условиях инклюзии), т. е. данный тип отношений обеспечивает большую адаптацию. Но в общеобразовательной школе у подростков с ЗПР подозрительный тип также связан с эмоциональным дискомфортом ($rs = 1$, $p \leq 0,001$).

Таким образом, в условиях инклюзивного образования подростки с ЗПР развивают более конструктивные типы межличностных отношений (альтруистический), что способствует большему принятию себя, в то время как подростки с ЗПР в специальной школе предпочитают менее конструктивные типы отношений (авторитарный, агрессивный, подозрительный, но также и дружелюбный). При этом подростки в условиях инклюзии чувствуют себя менее адаптированными, меньше принимают себя и других, в меньшей степени испытывают эмоциональный комфорт, имеют низкий социометрический статус, что высвечивает слабые места в инклюзивном образовании и требует дальнейшего совершенствования. Кроме того, в формировании межличностных отношений нуждаются подростки и с ЗПР, и с нормой развития независимо от типа школы. В исследовании выявлен низкий уровень развития эмоциональных отношений и сплоченности классов специальной и общеобразовательной школ, подростки с ЗПР находятся в категории пренебрегаемых и изолированных не только в общеобразовательной школе, в специальной школе их тоже оказалось большинство.

Литература

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527с.
2. Горайнова, А. Р. Инклюзивное образование: общественное мнение и опыт инсайдеров / А. Р. Горайнова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 453. С. 98–110. doi: 10.17223/15617793/453/12
3. Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л., Лялина И. И. Межличностное общение как маркер эффективной социализации подростков с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 1(11). С. 26–30.
4. Жаринова Н. Д. Дети с задержкой психического развития в общеобразовательном классе // Вестник ТОГИРРО. 2011. № 1. С. 2–130.
5. Конева И. А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7).
6. Позднякова И. О., Иванова Е. С. Осознание межличностных отношений подростками с разным уровнем интеллектуального развития как фактор их коммуникативной компетентности // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 12(92). С. 192–197. doi: 10.24158/spp.2021.12.28.
7. Рунова А. В. Общетеоретический анализ психологических особенностей межличностных отношений у подростков с ЗПР // Казанская наука. 2010. № 8. С. 806–808.
8. Шешукова Н. Н. Влияние разных условий обучения на межличностные отношения младших подростков с задержкой психического развития // Специальное образование. 2007. № 4(8). С. 59–61.
9. Шешукова Н. Н. Особенности межличностных отношений со сверстниками у младших подростков с проблемами в развитии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3-3. С. 168–172.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА ОСНОВЕ ПИРАМИДЫ ОБУЧЕНИЯ М. УИЛЬЯМС И Ш. ШЕЛЛЕНБЕРГ

Е. В. Малахова

*Педагог-психолог МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 70»,
Иркутская область, г. Ангарск*

В течении последних лет в нашей стране отмечается стремительный рост численности детей с особенностями познавательного развития в системе дошкольного образования. Сюда относятся дети с разными формами умственной отсталости, задержкой психического развития, ранний детский аутизм, нарушения эмоционально-волевой сферы и т. д.

Часто педагоги дошкольных образовательных учреждений сталкиваются с трудностями обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Так как некоторые из них отстают в развитии от нейротипичных детей от несколько эпикризных периодов до несколько лет. Многие воспитатели при обучении ребенка не учитывают уровень его развития, особенности зон актуального и ближайшего развития, а ориентируются преимущественно на возраст.

Еще Л. С. Выготский говорил, что все психические функции проходят строго определенный, генетически запрограммированный путь развития. Пропуск какого-либо из этих этапов на этом пути нарушает гармоничное развитие психики.

Необходимо отметить, что нередко дети с особенностями познавательной сферы имеют фрагментарное развитие. Под фрагментарным развитием понимается неточное, замедленное восприятия, когда анализаторы функционируют полноценно, но ребенок испытывает трудности при создании целостных образов окружающей среды. То есть у них наблюдаются признаки дисфункций разных анализаторных систем.

В настоящее время исследователи выделяют несколько профилей сенсорного реагирования, характерных для детей с особыми образовательными потребностями: гиперреактивность, гипореактивность, сенсорный поиск. Профиль гиперреактивности характеризуется чрезмерной поведенческой реакцией на сенсорные стимулы (например, избегание и страх громких звуков, яркого света). Профиль гипореактивности, наоборот, выражается в недостаточной реакции на стимулы, которая не связана с нарушениями на уровне органов чувств (отсутствие или замедленная реакция на боль, громкие звуки). Профиль сенсорного поиска отражается в намеренном поиске и увлеченности сенсорными стимулами, которые

могут быть интенсивными или повторяющимися (долгое разглядывание мигающих ламп, постукивание предметами друг об друга). Указанные особенности сенсорного реагирования могут проявляться в различных модальностях (слуховой, зрительной, тактильной, вкусовой и других).

Особенности сенсорного реагирования могут оказывать негативное влияние на повседневную жизнь ребенка, затрудняя такие процессы как прием пищи, гигиенические процедуры, прогулки и посещения больницы, общение, обучение и многие другие.

Главной задачей педагогов является выявление особенностей развития ребенка и оказание психолого-педагогической помощи в преодолении трудностей.

Педагогам важно понимать причины трудностей ребенка в освоении программы дошкольного образования. Во-первых, такое понимание снимает напряжение между воспитателем и ребенком: проблемы ребенка перестают быть непонятными, намечаются пути их решения. Во-вторых, у воспитателя появляется возможность регулярно тренировать ребенка, подбирая адекватный инструментарий. Например, если ребенок испытывает трудности в рисовании, лепке из-за недостаточной сформированности двигательной сферы, то воспитатель предлагает выполнять упражнение для рук. В-третьих, педагог сможет ускорить коррекционный процесс, отмечая каждый маленький успех ребенка в сфере, которая вызывает у него трудности. Избегание критики, похвала даже за небольшие достижения мотивирует воспитанника не бросать трудное дело и работать дальше. В-четвертых, воспитатель может дать верную обратную связь родителям ребенка, а также составить рекомендации для работы дома. В-пятых, у него появляется язык общения со специалистами психолого-педагогической службы, возможность обсуждать проблемы детей, отслеживать динамику.

Мы предложили педагогам нашего учреждения систему диагностики и развития детей с ментальными нарушениями опираясь на пирамиду обучения, которую разработали Мэри Уильямс и Шерри Шелленберг (рис.).

Пирамида наглядно показывает, насколько все обучение ребенка зависит от нижних этажей и особенно от фундамента, т. е. центральной нервной системы. Большинство детей, имеющих различные трудности в развитии, обучении и поведении часто имеют нарушения ЦНС. Эти нарушения возникают, как правило, во время внутриутробного развития и родов или раннем возрасте в результате асфиксии, травм и принесенных заболеваний в раннем детстве. Нарушение нормального функционирования каждой части головного мозга неизбежно сказывается на его работе [3, с. 80].



Рис. Пирамида обучения

А. Р. Лурия в головном мозге человека выделил три основных «блока», каждый из которых играет свою особую роль в обеспечении психической деятельности. Все три блока находятся в разных аппаратах головного мозга, и только их слаженная работа приводит к успешной организации сознательной деятельности человека. Первый блок поддерживает нужный тонус коры головного мозга, необходимый для того, чтобы как процессы получения и переработки информации, так и процессы формирования программ и контроля их выполнения протекали успешно. Второй блок обеспечивает сам процесс приема, переработки и хранения информации, доходящей до человека из внешнего мира (от анализаторных систем его собственного тела). Третий блок вырабатывает программы поведения, обеспечивает и регулирует их реализацию и участвует в контроле за их успешным выполнением.

Существует ряд нейропсихологических симптомов у детей с трудностями обучения и особенностями поведения. Начнем с дефицита работы энергетического блока мозга. Возможность поддерживать оптимальное функциональное состояние необходима для успешного обучения. Дефицит энергетических компонентов высших психических функций является

одним из самых частых симптомов у детей с трудностями обучения. Выделяют два варианта дефицита регуляции активности в сочетании со слабостью регуляторных функций: дети с низким темпом деятельности и утомляемостью и дети с гиперактивностью и импульсивностью. Для детей первой группы характерен низкий темп работы, трудности включения в работу, быстрая истощаемость при выполнении энергоемких заданий, общая астеничность, вялость, пониженный мышечный тонус, тихий голос. У детей второй группы отмечаются колебания продуктивности, чрезмерная двигательная активность вплоть до невозможности усидеть на месте, повышенный мышечный тонус, громкий голос, подвижная мимика. Дети обеих групп демонстрируют трудности произвольного внимания: им сложно сконцентрироваться на работе, удержать свое внимание на одном деле столько, сколько необходимо, распределять внимание между двумя процессами (например, слушать учителя и записывать материал в тетрадь). Работоспособность детей со слабой регуляцией активности зависит от их физиологического состояния и мотивации.

Второй по частоте встречаемости причиной трудностей обучения является недостаточная сформированность функций программирования, регуляции и контроля. При диагностике у таких детей отмечаются такие симптомы как: трудности усвоения инструкций (ребенок не может с первого раза понять задание, предложенное взрослым); недостаточность предварительного анализа задания (ребенку тяжело проанализировать все исходные условия, трудности переключения; инертность (ребенок с трудом переключается с одного действия на другое); трудности планирования (ребенок затрудняется построить программу решения поставленной перед ним задачи); отсутствие звена контроля (ребенок не проверяет выполненное задание, не замечает ошибок); несамостоятельность, неорганизованность (ребенок не в состоянии самостоятельно собраться, не знает, где лежат его вещи, не может навести порядок).

Еще одной причиной трудностей обучения детей с особенностями развития, как уже говорилось выше, является дисфункция разных аналитических систем. Часто дети имеют моторную неловкость вследствие нарушения восприятия тактильной, вестибулярной и проприорецептивной систем (рис. 1). Три названных вида чувствительности функционируют на основе ощущений (раздражителей, влияющих на органы чувств), которые зарождаются или воспринимаются в непосредственной близости от тела или внутри самого тела человека. Нейротипичные дети в первую очередь развивают те ощущения, которые «рассказывают» им о их теле – именно эти ощущения станут кирпичиками, с помощью которых позднее сформируются зрительные и слуховые ощущения, нужные для определения расстояния до предметов. Но у детей с особенностями развития

именно эти виды чувствительности часто бывают нарушены и как следствие зрительные, слуховые, осязательные сенсорные сигналы сформированы недостаточно. Они могут не различать неречевые и речевые звуки, может быть нарушено цветовосприятие и восприятие формы. Т. е. способность самостоятельно интегрировать ощущения в целостный образ утрачена. Кроме этого некорректная обработка сенсорных сигналов скажется и на поведении.

Как мы видим из пирамиды обучения Мэри Уильямс и Шерри Шелленберг (рис. 1.) существует определенная иерархия развития ощущений, на которой базируются навыки необходимые для успешного обучения. Т. е. у детей, вследствие нарушений в разных «блоках» головного мозга, не имеющих возможности исследовать мир, получая ощущения, и взаимодействовать с новым, не формируется перцепция, необходимая для развития навыков [1, с. 72].

Таким образом, коррекционно-развивающие занятия с детьми, имеющими особые образовательные потребности должны строиться на основе пирамиды обучения и начинаться с развития нижних этажей: вестибулярной, тактильной и проприоцептивной систем. Педагогам необходимо предлагать ребенку «правильные» виды активности: они не должны быть не слишком легкими, ни слишком трудными для него. К «правильным» видам активности относят дыхательные, глазодвигательные упражнения, упражнения на формирование пространственного представления и межполушарного взаимодействия, развитие мелкой моторики рук, развитие ритмов, а также упражнения для развития зрительно-моторной координации. Упражнения и игры должны быть подобраны после психолого-педагогической диагностики ребенка в соответствии с его актуальным развитием.

В процессе занятий с детьми с особенностями развития педагогу необходимо формировать у них базовые психические процессы и дополнять недостаточно сформированные функции, а не только обучать детей определенным знаниям, умения и навыкам, которые соответствуют их биологическому возрасту. Укрепление способностей, навыков и восполнение пробелов опыта на более низких ступенях дает мощный рывок для развития вышестоящих ступеней.

Благодаря пирамиде обучения педагог наглядно видит и понимает логическую схему процесса психолого-педагогической реабилитации ребенка и на ее основе может выстроить программу развития ребенка. Поэтому, прежде чем, обучать малыша с трудностями усвоения образовательной программы, нужно просто увидеть его таким, какой он есть и помочь ему прожить те этапы естественного развития, которые он, по разным причинам не смог пережить до конца.

Литература

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / [пер. с англ. Юлии Даре]. М. : Теревинф, 2009. 272 с.
2. Ефимов О. И., Ефимова В. Л. Педагогика, изменяющая мозг. Диалоги невролога и логопеда о развитии детей. СПб. : ДИЛЯ, 2016. 288 с.
3. Лекции по общей психологии. СПб. : Питер, 2006. 320 с.: ил. (Мастера психологии).
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 232 с.: ил.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКОЙ СИМПТОМАТИКИ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

И. А. Матвеева

Старший преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии Новосибирского государственного медицинского университета; старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск

М. А. Животова

Студент по специальности «клиническая психология» Новосибирского государственного медицинского университета, г. Новосибирск

В. Д. Ковинько

Студент по специальности «клиническая психология» Новосибирского государственного медицинского университета, г. Новосибирск

Среди студентов часто фиксируются расстройства адаптации, особенно такие расстройства характерны для студентов младших курсов. Тревожность и иная психопатологическая симптоматика обостряется в предсессионный период, что провоцирует расстройства со стороны как психологической, так и соматической сферы. В исследовании психопатологической симптоматики у лиц молодого возраста отмечено повышение показателей соматизации, фобической тревожности, депрессивности и межличностной сензитивности [1]. Такие состояния отражаются не только на уровне подготовки к занятиям и экзаменам, но и на состоянии здоровья в целом, на успехе в межличностном и деловом общении.

Изучение взаимосвязи тревожности и психопатологической симптоматики у студентов позволит составлять коррекционные программы и более эффективно справляться с трудностями в адаптации.

Цель исследования: выявить взаимосвязь тревожности и психопатологической симптоматики у студентов младших курсов.

Материал и методы исследования: в исследовании приняли участие 17 студентов колледжей, средний возраст 19–20 лет.

Результаты исследования: при исследовании частоты встречаемости ситуационной и личностной тревожности у студентов были получены следующие результаты, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Частота встречаемости ситуационной и личностной тревожности
у студентов (N = 17), %

Показатель		Кол-во чел.	%
Ситуационная тревожность			
Общий показатель	Норма	0	0
	Умеренно выраженный признак	8	47,1
	Выраженный	9	52,9
Эмоциональный дискомфорт	Норма	5	29,41
	Умеренно выраженный признак	8	47,1
	Выраженный	7	23,5
Личностная тревожность			
Общий показатель	Норма	4	23,5
	Умеренно выраженный признак	5	29,41
	Выраженный	8	47,1
Эмоциональный дискомфорт	Норма	8	47,1
	Умеренно выраженный признак	5	29,41
	Выраженный	4	23,5

Как показано в табл. 1, у студентов по ситуативному показателю тревожности отмечаются выраженные и умеренно выраженные результаты. Это может говорить о том, что на момент проведения исследования участники испытывали тревожность, связанную преимущественно с конкретной ситуацией, вызывающей беспокойство. Мы можем сделать предположение, что высокие результаты по шкале ситуативная тревожность могут быть связаны с выгоранием у студентов, так как исследование проводилось в конце учебного семестра.

По показателям личностной тревожности у 4 (23,5 %) участников фиксируется норма по данной шкале, у 5 (29,41 %) признак умеренно выражен, а также у 8 (47,1 %) признак выражен ярко. Это говорит нам о том, что более чем половина исследуемой выборки склонна реагировать на большинство ситуаций, так или иначе угрожающих их Я, состоянием тревоги, испытывать страх.

В таблице 2 показаны средние значения показателей психопатологической симптоматики у студентов.

Таблица 2

Средние значения показателей психопатологической симптоматики
у студентов ($N = 17$), баллы

Психопатологическая симптоматика	Средние значения	нормативные значения
Соматизация	1,02	0,44±0,03
ОКР	0,98	0,75±0,04
Межличностная чувствительность	0,95	0,66±0,03
Депрессия	1,23	0,62±0,04
Тревожность	1,18	0,47±0,03
Враждебность	0,91	0,60±0,04
Фобическая тревожность	0,69	0,18±0,02
Паранойяльные симптомы	0,89	0,54±0,04
Психотизм	0,67	0,30±0,03
Доп. вопросы	1,01	0,49±0,03
Общий индекс выраженности симптомов	0,85	0,51±0,02
Индекс проявления симптоматики	44,00	21,39±2,02
Индекс симптоматического дистресса	1,59	1,17±0,05

Установлено, что у студентов отмечаются высокие показатели психопатологической симптоматики по всем шкалам. Также отмечается высокая интенсивность, вариабельность имеющихся симптомов, что может указывать на выраженные расстройства адаптации.

При изучении частоты встречаемости психопатологической симптоматики у студентов были получены следующие данные, представленные в табл. 3.

Исходя из результатов табл. 2 мы видим, что результаты повышены по ряду шкал. Более чем у половины испытуемых повышен показатель по шкале соматизация, что свидетельствует о дистрессе, возникающие из ощущения телесной дисфункции, это может свидетельствовать о наличии расстройства, а также может говорить о соматических заболеваниях.

Также у 10 (58,8 %) испытуемых показатель повышен по шкале ОКР. Это может свидетельствовать о наличии мыслей и действий, которые являются чуждыми «Я» человека, но которые проявляются под влияние импульсов.

Также более чем у половины опрошенных повышен показатель по шкале депрессия. Нарушения по данной шкале говорят о дисфории, отсутствии интереса к жизни, недостатке мотивации и потере энергии, чувстве безнадежности и ряде других проявлений.

У большинства испытуемых повышен показатель шкалы тревожности. Сюда входят общие признаки, такие как нервозность, напряжение,

приступы паники и др. Кроме того повышен показатель по шкале фобическая тревожность, которая определяется как реакция страха на определенных людей, предметов, событий и др.

Таблица 3

Частота встречаемости психопатологической симптоматики у студентов ($N = 17$), %

Показатель	Значения	Количество человек	%
Соматизация	Нормативные	5	29,41
	Превышающие нормативные	12	70,59
ОКР	Нормативные	7	41,2
	Превышающие нормативные	10	58,8
Межличностная сенситивность	Нормативные	9	52,95
	Превышающие нормативные	8	47,05
Депрессия	Нормативные	7	41,2
	Превышающие нормативные	10	58,8
Тревожность	Нормативные	5	29,41
	Превышающие нормативные	12	70,59
Враждебность	Нормативные	10	58,8
	Превышающие нормативные	7	41,2
Фобическая тревожность	Нормативные	6	35,3
	Превышающие нормативные	11	64,7
Паранояльность	Нормативные	8	47,1
	Превышающие нормативные	9	52,9
Психотизм	Нормативные	6	35,3
	Превышающие нормативные	11	64,7
Общий индекс выраженности симптомов	Нормативные	4	23,5
	Превышающие нормативные	13	76,5
Индекс проявления симптоматики	Нормативные	7	41,2
	Превышающие нормативные	10	58,8
Индекс симптоматического дистресса	Нормативные	7	41,2
	Превышающие нормативные	10	58,8

У 9 (52,9 %) испытуемых отмечаются высокие показатели по шкалы паранояльности, что свидетельствует о враждебности, подозрительности.

У более половины опрошенных фиксируется результаты превышающие нормативные значения по шкале психотизм. Повышенные результаты могут указывать на избегающий, изолированный, шизоидный стиль жизни.

При исследовании взаимосвязи тревожности и психопатологической симптоматики установлена взаимосвязь ситуационной тревожности с межличностной сенситивностью ($r = 0,56$, $p \leq 0,05$), враждебностью ($r = 0,54$, $p \leq 0,05$), симптоматическим дистрессом ($r = 0,76$, $p \leq 0,05$). Чем выше ситуативная тревожность, тем выше ощущение неполноценности при сравнении себя с другими людьми, враждебность и интенсивнее психопатологическая симптоматика (тенденция преувеличение симптомов).

Установлена взаимосвязь ситуативного эмоционального дискомфорта с индексом проявления симптоматики ($r = 0,76$ $p \leq 0,05$), чем выше степень эмоционального дискомфорта, тем разнообразнее психопатологическая симптоматика, выявляемая у студентов.

Выводы

1. Выявлена взаимосвязь ситуативной тревожности с межличностной сенситивностью, враждебностью, симптоматическим дистрессом, а также ситуативного эмоционального дискомфорта с индексом проявления симптоматики.

2. Коррекция тревожности у студентов позволит снизить психопатологическую симптоматику.

Литература

1. Пацкань И. И. Особенности психопатологической симптоматики у лиц молодого возраста при расстройствах адаптации // Вестник гигиены и эпидемиологии. Т. 24, № 1. 2020. С. 23–27.

ПОТЕНЦИАЛ ИГРЫ В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОВЗ

О. В. Побызакова

Учитель МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 17», г. Абакан

Игра – это самореализация личности в качестве творческого субъекта, не ограниченная уровнем его способностей, умений и требованиями практической целесообразности; в достижении оптимистического мироощущения и соответствующих положительных эмоций, связанных с верой в достижимость гармонии с самим собой и миром; в реализации возможностей свободного экспериментирования с предметным миром, способствующего ощущению полной творческой свободы, не нуждающейся в официальной легитимизации.

Игра обособляется от обыденной жизни местом действия и продолжительностью... Она «разыгрывается» в определенных рамках пространства и времени. Ее течение и смысл заключены в ней самой.

Представляя собой некоторый завершенный цикл, игра представляет собой культурный факт, который может быть воспроизведен, транслирован, заново освоен. Все эти свойства игры ценны для процессов социализации детей с ОВЗ в той мере, в какой стоит задача соблюдения строгой упорядоченности во времени, пространстве, воспроизведении для усвоения знаний, умений и навыков, где максимально устранены стихийные обстоятельства, факторы, случайности, препятствующие протеканию процессов познания и воспитания.

Игра, так или иначе, диктует определенную упорядоченность игровых действий, представляя собой особый вид организованности в человеческом поведении; она сама может создавать новые порядки. Это означает, что играющий ребенок приобретает навыки соотнесения собственной, пусть даже спонтанной активности с требованиями окружающей социальной среды без ущерба собственной внутренней свободе.

Выделяются также как особо значимые эстетические характеристики игры. Одно из требований к игре – быть «красивой». В игровой деятельности есть достаточно много элементов, которые позволяют предъявлять к ней требования как к художественной форме произведения искусства.

Игра предоставляет детям с ОВЗ такую возможность, развивая соответствующие волевые навыки, необходимые для преодоления трудностей, решения игровых заданий в процессе игры. Как и при создании художественного произведения, играющий старается быть достаточно активным, чтобы игра состоялась как некоторый заверченный акт, в котором присутствует единство эстетической формы игры и ее содержания.

Чем напряженной игра, тем она становится ближе к реальной жизни. Игра превращается в жизненную реальность. Чтобы поддерживать напряжение в игре для играющих, необходимо постоянное повышение планки игровых достижений. А это в свою очередь предполагает все большую искушенность и умелость в осуществлении игровых действий. Это означает вовлечение все новых возможностей, играющих в игровые процессы. Тем самым открывается путь к формированию все новых способностей и личностных качеств, способствующих решению задач социализации.

Но есть большое «НО». В игре как средству социализации противопоставлена жесткая конкурентность, потому что проигравшим детям будет нанесена травма (моральная и психологическая).

Если же и развивать конкурентность, то более предпочтительным будет стимулирование конкурентности ребенка с собственными несовершенствами и недостатками, препятствующими полноценной социальной адаптации.

Важным методическим требованием является равновесие различных компонентов игры. Это требование к игре означает уравнивание реальной поведенческой активности и игровой условности. Это означает освоение ребенком поведенческих навыков в публичном пространстве, предполагающих сбалансированность эстетически привлекательных для окружающих проявлений играющими, заложенными в самой структуре и правилах игры и способностей к игровой импровизации, что позволяет индивиду обретать устойчивый образ себя в собственных глазах и в восприятии окружающих. На языке психологии – это близко к тому, что принято называть «Я-концепцией», но с ярко выраженной эстетической компонентой – заинтересованностью играющих в том, чтобы производить бла-

гоприятное эстетическое впечатление на окружающих. Для процесса социализации это означает развитие мотивации у детей к саморегуляции своих внутренних психических состояний с учетом реакций окружающих.

Игровая деятельность – это возможность пережить новые приключения, необычные сюжеты, непредсказуемость результатов, выстроенных по законам некоторого художественного целого, которое противостоит обыденной реальности, от которой люди стремятся уйти.

Необходимый элемент в игре – это напряжение. Оно также является дополнительным воспитательным фактором. Это развитие таких качеств играющего ребенка как сила, выдержка, упорство, находчивость, удаль, отвага, выносливость, духовные силы. При этом участники игры должны действовать в рамках дозволенного в соответствии с игровыми правилами. Таким образом, игра способствует эффективной социальной адаптации играющих, предполагающей расширение возможностей самореализации в социуме при соблюдении заданных социальных и культурных норм.

Также в процессе игры встречается такой факт, как неприятие обмана и вранья. Применительно к нашей теме это означает необходимость формирования через игру у детей чувства самоуважения и уважения окружающих. Без соответствующего доверия реальному социуму, где есть место честным и взаимоуважительным отношениям, невозможно полноценная социализация детей с ОВЗ. Следующая характеристика игры также имеет важное значение для процесса реабилитации – «игра есть борьба за что-нибудь или же представление чего-нибудь». Обе эти функции без труда объединяются таким образом, что игра «представляет» борьбу за что-то либо является состязанием в том, кто лучше других что-то представит».

Эта характеристика игровой деятельности способна формировать у играющих вкус к соревновательности в любой сфере жизнедеятельности, что может выступать дополнительным мотивирующим фактором в процессе социализации детей, пытающихся не только не уступить другим членам общества в жизненной борьбе за возможность полноценной самореализации в социуме, но и бросить вызов всему тому, что является ограничением в самом человеке (физические, психологические, духовно-нравственные ограничения и т. д.).

Литература

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. М. : Просвещение, 2007. 144 с.
2. Каменец А. В. Введение в теорию социального взаимодействия : монография. М. : Изд-во РГСУ, 2015. 464 с.
3. Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. М. : Прогресс, 1992. 464 с.

КОГНИТИВНЫЕ И КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ И МЕТОДЫ ИХ ИССЛЕДОВАНИЯ У ЛЮДЕЙ, ПЕРЕНЕСШИХ COVID-19

И. А. Положенцева

*Магистрант Башкирского государственного педагогического
университета имени М. Акмуллы, г. Уфа*

О. М. Макушкина

*Доцент кафедры возрастной и социальной психологии
Башкирского государственного педагогического университета
имени М. Акмуллы, г. Уфа*

Введение. В конце 2019 г. мир столкнулся с глобальной проблемой в лице коронавирусной пандемии, которая унесла более 6 миллионов жизней, количество зафиксированных случаев заболевания составляет почти 482 миллиона по данным Всемирной организации здравоохранения на 29 марта 2022 г. Новое коронавирусное заболевание было обнаружено в Центральном Китае и получило официальное название инфекции COVID-19 (Coronavirus disease 2019). В самом начале пандемии основные усилия были направлены на устранение острых симптомов, опасных для жизни, а также на выяснение механизмов заражения и действия вируса. Лишь спустя время, когда количество выздоровевших стало увеличиваться, можно было начать наблюдать последствия от перенесенного заболевания. Одними из которых являются психические и когнитивные изменения.

Цель данного обзора – обобщение и анализ опубликованных литературных данных в период пандемии COVID-19 о клинико-психологических характеристиках людей, перенесших новую коронавирусную инфекцию. Обзор способов определения психических и когнитивных изменений у исследуемого контингента.

Когнитивные изменения у лиц, перенесших COVID-19

Согласно исследованию, проведенному в Италии, среди пациентов старше 18 лет ($n = 185$), поступивших в университетскую больницу Сан-Раффаэле с 25 февраля 2020 г. с подтвержденным диагнозом COVID-19, у четверти пациентов были выявлены когнитивные нарушения, несмотря на отсутствие проявления когнитивных расстройств в анамнезе ранее. В одном из самых масштабных исследований были изучены когнитивные функции более 84 тыс. человек, из которых более 13 тыс. переболели COVID-19 разной степени тяжести. Обнаружилось, что у перенесших коронавирус наблюдалось значительное ухудшение когнитивных функций

при решении семантических задач, задач на визуальное внимание, пространственная рабочая память, связанные с тяжестью течения болезни и гипоксией. В данном исследовании выяснили, что пациенты, тяжело перенесшие COVID-19 (с подключением к аппарату ИВЛ), имели снижение когнитивной производительности эквивалентно старению на 10 лет. Американские ученые, исследовавшие 100 пациентов, также обнаружили когнитивные нарушения и психологические изменения в виде повышения тревожности, депрессии, нарушений сна.

Методы исследования когнитивных изменений у лиц, перенесших COVID-19

Когнитивные нарушения характеризуются ухудшением высших мозговых функций по сравнению с исходным более высоким уровнем вследствие различных патологий головного мозга. Данные нарушения влияют на эффективность обучения, профессиональную, бытовую и социальную деятельность. Традиционно выделяют легкие, умеренные и тяжелые когнитивные нарушения.

Ученые, исследующие последствия коронавирусной инфекции и заметившие изменения когнитивных функций у данных пациентов, в своих исследованиях используют общепринятые методы оценки когнитивных изменений: Монреальский когнитивный тест (Montreal Cognitive Assessment – MoCA), краткая шкала оценки психического статуса (Mini-Mental State Examination – MMSE).

Монреальский когнитивный тест, созданный в 1996 г. Зиадом Насреддином, получил широкую известность по всему и активно используется для исследования когнитивных нарушений. Тест состоит из 30 пунктов, таких как задания на память, зрительно-пространственные способности, внимание, концентрацию, рабочую память, владение языком, абстрактные рассуждения и ориентация во времени и месте. Некоторые задания варьируются в зависимости от культурных и языковых особенностей.

Краткая шкала оценки психического статуса разработана в 1975 г. и изменялась с течением времени. Состоит из 30 пунктов, которые оценивают арифметические способности человека, его память и ориентацию в пространстве и времени.

Психологические изменения у лиц, перенесших COVID-19

Влияние COVID-19 на психическое здоровье людей было изучено многими учеными. Обнаружено, что коронавирус вызывает симптомы дистресса и тревожного расстройства, нарушения сна [1, с. 389], тревожно-фобические проявления, расстройства депрессивного спектра (подавленное настроение, отсутствие радости, утрата удовольствия, ухудшение аппетита, потеря массы тела, пассивные суицидальные мысли) [2,

с. 41–42]. Данные психологические изменения связаны как с самим фактом появления неизвестной до недавнего времени инфекции, а в связи с этим и с неизвестностью будущего и влияния коронавируса на жизнь человека (экономическая составляющая, беспокойство за вероятность тяжелого течения болезни, беспокойство за родных и близких людей), так и с прямым влиянием самого коронавируса на нервную систему человека (в случае тяжелого течения болезни – гипоксия, подключение к аппарату ИВЛ), вероятно влияние того факта, что коронавирус проникает через гематоэнцефалический барьер (ГЭБ).

Методы исследования психологических изменений у лиц, перенесших COVID-19

Для определения и измерения таких психологических изменений у лиц, перенесших COVID-19, ученые в своих исследованиях использовали шкалу Занга для самооценки тревоги (Zung Anxiety Rating Scale – ZARS), шкалу Занга для самооценки депрессии (Zung Self-Rating Depression Scale – SDS), шкалу депрессии Бека (Beck's Depression Inventory, BDI-D), шкалу тревоги Бека (Beck's Anxiety Inventory, BDI-A); шкалу оценки генерализованного тревожного расстройства (ГТР-7) (General Anxiety Disorder-7, GAD-7); шкалу психологического дистресса Кесслера (Kessler Psychological Distress Scale, K10); Питтсбургский опросник оценки качества сна (Pittsburgh Sleep Quality Index, PSQI).

Данные тестовые опросники регулярно используются для определения необходимых психологических расстройств. Они занимают непродолжительное время у респондентов и не утомляют их, что способствует получению более объективных ответов.

Заключение. Таким образом, обзор изученной специализированной литературы показал, что новая коронавирусная инфекция COVID-19 имеет не только опасное течение в период обострения, но и последствия после выздоровления в виде когнитивных и психоклинических изменений. Для дальнейшего и более углубленного исследования необходимо использовать признанные и авторитетные методы для определения вышеупомянутых изменений.

Литература

1. COVID-19 и психические расстройства: анализ данных и перспективы / Т. А. Емельянцева [и др.] // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2021. № 3 (12). С. 389.
2. Аленина О. К., Диденко А. В., Бохан Н. А. Характеристика спектра психопатологических проявлений у пациентов, перенесших инфекцию COVID-19 // Бюллетень медицинской науки. 2021. № 1 (21). С. 41.

ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ ЕДИНЫХ АЛГОРИТМОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СТАНДАРТОВ ДОКУМЕНТООБОРОТА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В УЧРЕЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Д. В. Рудь

*Педагог-психолог ОГКУСО «Центр помощи детям,
оставшимся без попечения родителей Ленинского района г. Иркутска»,
г. Иркутск*

В условиях совершенствования системы учреждений социального обслуживания (далее – УСО) появляется необходимость пересмотра характера деятельности психолога, имеется необходимость разработки единых стандартов деятельности психолога УСО, отвечающей потребностям обслуживаемых лиц. Невзирая на определенные различия в понимании целей своей деятельности, психологи, вне зависимости от того, в каком учреждении они трудятся, выполняют в первую очередь следующие виды деятельности: психодиагностика, психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа и психологическая профилактика.

Остановимся на ряде проблем, которые вскрылись в ходе анализа деятельности психологов в системе социального сопровождения.

Первая, лежащая на поверхности проблема заключается в том, что реально выполняемые психологами УСО задачи резко отличаются от необходимых. Данный факт выявлен эмпирически (контент-анализ), а также посредством бесед с психологами УСО. Например, в функции психолога входит психологическая диагностика, коррекционная работа, консультирование сопровождаемых и их окружения, психологическое просвещение и профилактика, участие в консилиумах. По факту же психологам приходится заниматься в основном ведением документации после проведения плановых (психодиагностические обследования носят исключительно формальный характер, не вызванный реальной необходимостью) тестовых исследований, что обусловлено непониманием администрации, связанным с отсутствием представлений о роли психолога в системе УСО. Усугубляет проблему отсутствие сформулированного «запроса» от персонала системы, конкуренция между социальными педагогами, администрацией и психологом за экспертное мнение и прочими обстоятельствами, связанными преимущественно с непониманием функций психолога. Данная ситуация вызвана, на наш взгляд, тем, что все формы

методы и средства работы психолога были заимствованы из системы образования без их должного критического переосмысления и адаптации к иным условиям труда.

Вторая проблема связана с тем, что подавляющее большинство психологов получили подготовку по общей психологии (часто это не базовое образование, а переподготовка).

Третья проблема связана с основными проблемными моментами в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов, которые находят свое отражение в практической деятельности. На рынке образовательных услуг программы не включают или только частично включают учебные дисциплины и курсы, связанные с нюансами психологического сопровождения разных социальных групп: детей-сирот и детей с особыми нуждами и ОВЗ; пожилых; семей, находящихся в социально-опасном положении; лиц, пострадавших от чрезвычайных ситуаций и жестокого обращения; девиантных детей и подростков, и их семей; мигрантов; замещающих семей и т. д.

Четвертая проблема заключается в том, что совершенствование алгоритма деятельности психолога социальной защиты требует привлечения и удержания высококвалифицированных специалистов. Важно в учреждении создать атмосферу, обеспечивающую позицию наставничества и дающую ощущение персоналу, что они работают в среде, имеющей общую цель.

Пятая проблема – это, безусловно, систематизация деятельности, основанная на принципе разумной нагрузки, например, при проведении процедур психодиагностики. Идея гипердиагностики, на самом деле контрпродуктивна, потому что будет встречать сопротивление клиента, не желающего становится объектом исследования. Акцент в работе психолога необходимо делать на усилении когнитивных компетентностных компонентов сопровождения, более важной должна стать работа по развитию мотивации к положительным изменениям и личности клиента.

Шестая проблема заключается в том, что в настоящее время возрос уровень профессиональных требований, предъявляемых психологу, работающему в системе министерства социального развития, опеки и попечительства Иркутской области.

Седьмая проблема – в области остро ощущается дефицит квалифицированных психологических кадров в связи с ростом контингента обслуживаемых лиц, нуждающихся в психологической поддержке. Полномочия УСО растут, как снежный ком и предложение не успевает за спросом.

Восьмая проблема – отсутствует социальная и профессиональная защита практических психологов, отсутствует единая номенклатура, отсутствуют критерии оценки деятельности и несовершенна процедура профессиональной аттестации психологов УСО.

Девятая проблема состоит в том, что на любом этапе сопровождения получателя социальных услуг, психологи встречаются с необходимостью проведения различных психодиагностических и психокоррекционных процедур в различных целях. Психологи могут выступать в качестве экспертов по решению суда или выполнять эту же работу в УСО. У психологов может появляться необходимость адвокации интересов клиента и т. д., и т. п.

Десятая проблема обусловлена тем, что в ходе оценки и в зависимости от конкретных потребностей конкретного случая, психологи также вынуждены оценивать психологическое состояние получателя социальных услуг, его родственников или опекунов, систему их взаимодействия по отдельности или вместе. У психологов появляется необходимость собрать информацию о семейном анамнезе, оценить соответствующее функционирование личности, потребности развития получателя социальных услуг, изучить характер и качество взаимоотношений между клиентами и системой их совместного проживания, будь то семья, стационар или группа проживания в условиях ЦПД и оценить совокупность и взаимообуславливаемость персон взаимодействия. Кроме того, психологам необходимо изучать информацию из других источников, включая оценку культурных, образовательных, религиозных и общественных факторов и социальных сетей. На сегодняшний день не разработаны зоны ответственности за решения, принимаемые психологами и порядок по организации подобных процедур. Отсутствие разработанных алгоритмов, форм документов педагогов-психологов может вызывать личный стресс.

Из вышеобозначенных проблем мы можем сделать вывод о том, что происходит дискредитация профессии психолога в системе социального обслуживания из-за недостаточной профессиональной подготовки и профессиональной компетенции, с одной стороны, и несоответствии предъявляемых к нему требований как специалисту, с другой стороны. Сложившаяся «революционная» ситуация привела к потребности в пересмотре подходов к повышению квалификации психологов, а также разработке нормативно-правовой основы их деятельности в УСО.

ПРОГРАММА «ВОЛШЕБНАЯ КОМНАТА» КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н. Н. Спасибко

*Педагог-психолог МКДОУ «Детский сад № 15»,
Иркутская область, г. Зима*

В последнее время отмечается ухудшение здоровья детей, произошло увеличение разного вида патологий. Особенно отмечается увеличение числа детей с общим недоразвитием речи. Зачастую процент таких детей в группах детского сада очень велик (примерно 80 %). Такие дети нуждаются не только в коррекции речевых функций, но и в коррекции интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы.

Эмоции тесно связаны с развитием ребенка. Они играют важную роль в жизни детей. Помогают узнавать и познавать мир, влияют на познавательные процессы, поведение, особенности восприятия окружающего мира.

Скапливаясь, отрицательные эмоции могут стать причиной психосоматических болезней. Но если любое эмоциональное напряжение завершается расслаблением, положительными эмоциями, отдыхом, то оно в меньшей степени наносит вред здоровью.

На основании опыта работы и анализа обращений родителей и педагогов с проблемами, связанными с поведением детей, в нашем детском саду была создана сенсорная комната. Большую помощь она оказывает для детей с ограниченными возможностями здоровья (с общим недоразвитием речи).

Специальное оборудование, установленное в ней, воздействует на все органы чувств человека. В обстановке комфорта, безопасности увеличиваются возможности коррекционных воздействий на ребенка. Некоторое оборудование сделано самостоятельно из подручных средств.

С помощью сенсорной комнаты можно выполнять релаксацию, снимать эмоциональное и мышечное напряжение, поддерживать интерес детей, развивать познавательные процессы (внимание, память, мышление, воображение, восприятие), творческие способности, корректировать эмоциональное состояние и поведение детей.

Для работы с детьми в сенсорной комнате мною разработана дополнительная общеразвивающая программа «Волшебная комната» социально-гуманитарной направленности для детей 5–7(8) лет, направленная

на расширение познавательной сферы, развитие воображения, речи, сенсомоторных навыков, коррекцию внимания, эмоционально-волевой сферы ребенка.

Программа рассчитана на 2 года обучения для детей 5–7(8) лет на базе детского сада. Предусматривается одно мероприятие в неделю. Длительность занятий 20–25 мин для детей 5–6 лет (старшая группа) и 25–30 мин для детей 6–7 лет (подготовительная группа). Форма проведения подгрупповая, дети в количестве до 6 чел. Все занятия проводятся в форме игры.

Занятия подразделяются на релаксационные и на развивающие, они отличаются по сложности и насыщенности. Особое внимание во время работы уделяю играм и упражнениям, направленным на обучение приемам саморегуляции и самоконтроля, на развитие познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, воображения, восприятия и эмоционально-волевой сферы.

Эффективность занятий по программе отслеживается общей диагностикой ребенка, наблюдением за его поведением в различных ситуациях, отслеживанием его учебной деятельности. Мониторинг проводится 2 раза в год: первичный – в начале учебного года и итоговый. Результаты обследования заносятся в индивидуальные карты воспитанников.

В результате проведения данных занятий наблюдается улучшение внимания, воображения, речи, сенсомоторных навыков, познавательной и эмоционально-волевой сфер, расширены представления об окружающем мире, прослеживается развитие зрительных, слуховых и тактильных ощущений. Дети стали более раскрепощенными, не наблюдается скованность в движениях, напряжения. Исчезли смущение при контактах, повышенная тревожность, страх, неуверенность в себе. Также данный курс занятий способствовал сплочению группы детей, помог сформировать дружеские, доверительные отношения между детьми и между детьми и педагогом-психологом.

Литература

1. Колос Г. Г. Сенсорная комната в дошкольном учреждении : практ. рекомендации М. : АРКТИ, 2019.
2. Спасибко Н. Н. Дополнительная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности для детей 5–7(8) лет «Волшебная комната». 2019.

ОПЫТ РАБОТЫ МКДОУ ДЕТСКИЙ САД «РЯБИНКА» Г. ТАЙШЕТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Степанова

*Педагог-психолог МКДОУ «Детский сад «Рябинка»,
Иркутская область, г. Тайшет*

Н. С. Гурова

*Педагог-психолог МКДОУ «Детский сад «Рябинка»,
Иркутская область, г. Тайшет*

Н. А. Мартынова

*Учитель-дефектолог МКДОУ «Детский сад «Рябинка»,
Иркутская область, г. Тайшет*

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных проблем современного образования, так как одной из самых тревожных тенденций становится неуклонно увеличивающееся число детей с ограниченными возможностями здоровья. На территории Российской Федерации положение об инклюзивном образовании закреплено в Конституции РФ, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», а также в законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». На международном уровне правовая база, обеспечивающая возможность всесторонней реализации и внедрения проектов в области инклюзивного образования (в том числе, и дошкольное образование), опирается на Конвенцию о правах ребенка и на Протокол № 1 Европейской конвенции о защите прав и свобод человека.

Основные принципы, на которых основывается дошкольное образование инклюзивного характера во всем мире, закреплены в Саламанской декларации от 1994 г.

Основная проблема детей с ОВЗ заключается в отсутствии их связи с миром, ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми. Эта проблема не только следствие состояния физического и психического состояния ребенка, но и результат сложившегося общественного сознания.

На данный момент в городе Тайшете функционирует 1 детский сад, где дошкольное образование инклюзивного и интегративного характера успешно реализуется с 2017 г.

Инклюзивное образование в нашем ДОУ реализуется в двух основных формах.

Для детей с особыми образовательными потребностями функционирует группа компенсирующей направленности. Контингент данной группы представлен детьми с нарушением зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с РАС и с интеллектуальными нарушениями. Предметно-пространственная развивающая среда построена по принципу вариативности, осуществляется индивидуальный подход при подаче обучающего материала. Была произведена реконструкция группы. Установлены пандус, поручни по периметру помещений, расширены дверные проемы. Приобретено оборудование для сенсорного развития детей, пособия для дидактических игр, специализированные пособия для детей с нарушением зрения, оборудование, способствующее нормализации эмоционального поведения. Благодаря этому, развивается самостоятельная активность ребенка.

Педагогический эффект в разрешении образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих задач в значительной мере зависит от слаженной работы специалистов. Для успешной реализации образовательных программ, в штат данной группы введены ставки учителя-дефектолога и педагога-психолога. Педагоги регулярно повышают квалификацию. Внедряется модульная организация образовательных программ. Обучение и коррекция развития детей с ОВЗ осуществляется по индивидуальному образовательному маршруту, с учетом адаптированных образовательных программ и психофизических особенностей (возможностей) детей.

Несмотря на то что дети с ОВЗ находятся в отдельной группе, они остаются включенными в социальную жизнь детского сада. Нами разработан и успешно реализуется социокультурный проект «Мы вместе!» по взаимодействию с различными учреждениями города: детская библиотека, краеведческий музей, ВДПО, ГИБДД. Наравне со всеми детьми воспитанники данной группы участвуют в мероприятиях не только ДОУ, но и города. Дети принимают участие в различных конкурсах, мастер-классах. Тем самым создаются благоприятные условия для успешной социализации детей с ограниченными возможностями.

Второй формой организации является включение детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в группы общеразвивающей направленности, совместное пребывание и занятия одним видом деятельности детей с ОВЗ с другими детьми. Это исключает дискриминацию детей с особенностями здоровья и обеспечивает равные отношения ко всем детям. С детьми, находящимися в этих группах, так же работают учитель-логопед и педагог-психолог, проводятся коррекционно-развивающие занятия. Образовательная программа строится по индивидуальному маршруту.

Совместное обучение и развитие детей с особыми потребностями необходимо в первую очередь для того, чтобы решить проблемы с социальной адаптацией последних. В детском сообществе воспитывается толерантность и равноправное отношение к детям с особенностями здоровья. Этот путь наиболее эффективен, ведь дети дошкольного возраста не имеют опасных предубеждений насчет сверстников.

Для детей с ограниченными потребностями дошкольное образование, полученное на общих основаниях – это реальный шанс избавиться от многих трудностей социально-психологического характера, с которым вынуждено сталкиваться большинство детей с ОВЗ.

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Т. В. Филатова

*Учитель МОУ «Основная общеобразовательная школа № 17»,
Иркутская область, г. Абакан.*

В соответствии с Конвенцией о правах ребенка (1989 г.), Всемирной декларацией по обеспечению выживания, защиты и развития детей (1993 г.), Конвенцией о правах инвалидов» (ратифицированной Российской Федерации от 25 апреля 2012 г.) и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» каждому ребенку должно быть гарантировано право на развитие, образование и образование с учетом его индивидуальных способностей.

В последние годы охват образованием детей с инвалидностью значительно увеличился. Многие дети, ранее считавшиеся «необучаемыми» (с эмоционально-произвольными нарушениями, а также тяжелыми и множественными отклонениями в развитии), успешно обучаются в школах различного типа. Растет число экспериментальных образовательных учреждений, призванных разработать необходимые образовательные модели, финансовые и административные механизмы для открытия доступа к образованию для многих категорий детей.

Эффективная реализация включения особого ребенка в среду образовательного учреждения вряд ли возможна без специализированного психолого-педагогического сопровождения как инклюзивного процесса, так и отдельных его структурных компонентов.

Одним из основных принципов психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования является междисциплинарность –

комплексный подход к сопровождению. Сопровождение – это организованная психолого-педагогическая помощь учащемуся с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания.

Инклюзивную образовательную среду создает целая команда преподавателей и специалистов – команда, работающая в междисциплинарном сотрудничестве, продвигающая общие ценности, охватываемая одной организационной моделью и имеющая одну систему методов [2].

Для этого создана группа психолого-педагогического сопровождения, в состав которой входят: представитель администрации, ответственный за обеспечение инклюзивных процессов в общеобразовательном учреждении; педагогические (педагог-дефектолог, педагог-психолог, педагоги, тьюторы, работающие с учащимися с ОВЗ) и другие работники образовательного учреждения, а также специалисты кураторских служб.

Деятельность группы поддержки направлена, прежде всего, на изучение особенностей развития каждого отдельного обучающегося, его особых образовательных потребностей, составление индивидуальной образовательной программы, разработку индивидуальной программы поддержки, которая фиксируется в индивидуальной карте психолого-педагогического сопровождения для развития ученика.

Для успешного обучения и воспитания детей с ОВЗ необходима правильная оценка их способностей и выявление особых образовательных потребностей. В связи с этим особая роль отводится психолого-медико-педагогической диагностике.

Основными направлениями коррекционно-развивающей работы педагога-психолога с детьми с ОВЗ, оказавшимися в условиях образовательной инклюзии, являются: развитие эмоционально-личностной сферы и коррекция ее недостатков; формирование произвольной регуляции деятельности и поведения; развитие социальных навыков и социализация и др.

Работа в консультативно-воспитательной и профилактической сферах обеспечивает помощь педагогам-психологам и родителям в обучении и воспитании ребенка с ОВЗ.

Одной из основных форм работы в системе психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является работа с семьей. Основная цель данной работы – помочь родителям приобрести практические знания и навыки, которые могут им понадобиться в процессе воспитания детей с ОВЗ в семье.

Психолого-педагогическая помощь родителям детей с ограниченными возможностями здоровья оказывается путем консультирования, организации Школ родителей, Семейных клубов и т. д. Консультации, которые проводятся по индивидуальному обращению родителей, помогают решить многие проблемы и избежать ошибок в обучении [1].

Вся работа с родителями, воспитывающими детей с особыми потребностями, направлена на преодоление их социальной беспомощности путем повышения педагогической компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения с ребенком, совместного выполнения заданий и рекомендаций специалистов, а также через общение с другими родителями в рамках групповой работы.

Организационно-методическое направление деятельности педагога-психолога включает в себя подготовку материалов для консультаций, методических объединений, педагогических советов, участие в этих мероприятиях, а также ведение документации.

Итак, говоря об инклюзивном образовании, следует отметить, что это не только создание технических условий для свободного доступа детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения, но и специфика образовательного процесса, который должен строиться с учетом психофизических возможностей ребенка с особыми потребностями. В образовательных учреждениях должно быть организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение, создан особый морально-психологический климат в педагогическом и студенческом коллективах.

Литература

1. Ковалева Т. М. О возможном соотношении системы развивающего обучения и педагогики развития // Педагогика развития : замыслы, достижения, возможности. Красноярск, 2018.
2. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / [Н. Н. Михайлова и др.] ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М. : Academia, 2006. 282 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. И. Филипенко

*Педагог-психолог МБОУ «Школа № 6 с углубленным изучением
отдельных предметов г. Ясиноватая», Донецкая Народная Республика*

Реализация инклюзивного образования в общеобразовательных школах и детских садах является одним из требований деятельности образовательных организаций. Осуществление инклюзии сопровождается набором различных сложностей в организации образовательного процесса, материально-техническом оснащении, психолого-педагогическом сопровождении, о чем свидетельствуют публикации [1; 3; 5; 6; 8; 10; и др.].

Организация инклюзивного образования должна учитывать, что его основой является учет индивидуальных особенностей детей, как в области их здоровья, психологии, так и образовательных потребностей, способностей, интересов и мотивов обучающихся. В этой связи обеспечение безбарьерной среды (доступной для ребенка с ограниченными возможностями здоровья) является только одним из фрагментов инклюзивного образования. На первый план выдвигается необходимость менять методы, формы и технологии педагогической работы и психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Наиболее очевидной проблемой реализации инклюзивного образования является разная направленность обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. При обучении здоровых детей педагог сосредоточен на реализации образовательных стандартов, достижении максимальных учебных успехов школьника. При обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, согласно Н. В. Бабиной [1, с. 40], доминирует реабилитация и адаптация ребенка к требованиям образования. А образовательная среда приспособливается, преобразуется для выполнения этих функций.

Инклюзивное образование специалистами обозначается в нескольких аспектах: 1) как принцип организации образования, 2) как социальная ценность, 3) как путь обеспечения доступа ко всему спектру образовательных ресурсов всех детей [2; 4; 6, с. 30]. Развитие и преобразование психолого-педагогического сопровождения в инклюзивном образовании должно преобразовывать сложившуюся практику. А именно, в научных публикациях, как правило, обсуждаются вопросы обеспечения благоприятных условий обучения детей с ограниченными возможностями. Это создает не только сложности в работе со здоровыми детьми (оттесненными, по сути дела, на второй план), но и нарушает сам принцип инклюзии – взаимная включенность, единство социокультурной среды и др.

Обозначим данную особенность, сложившуюся в практике инклюзии как первую психолого-педагогическую проблему реализации инклюзивного образования: отражение в организации образовательного процесса интересов и потребностей всех субъектов (в том числе, ребенка с ограниченными возможностями здоровья и его родителей) педагогического процесса.

Следующей проблемой в организации инклюзивного образования, являются профессионально-педагогические отношения в образовательной организации (отношения «педагоги – учащиеся», «педагоги – родители учащихся», «педагоги – педагоги», «педагоги – администрация образовательной организации»), как преобладающий стиль научно-педаго-

гического мышления и стиль педагогической деятельности. В идеале профессионально-педагогические отношения при организации инклюзивного образования опираются на следующие, декларируемые ценности: жизнь и здоровье каждого человека (субъекта педагогического процесса), их индивидуальность; оптимизм, самоуважение, ответственность всех участников образовательно-воспитательного процесса; совершенствование каждого субъекта; свобода и ответственность как проявления прав и обязанностей каждого участника образовательно-воспитательного процесса; сотрудничество в организации всех мероприятий в образовательном учреждении. Однако декларируемые ценности не всегда реализуются в практике.

В частности, опросы родителей (более 400 чел.) и педагогов (26 чел.) в детских садах, показали, что родители здоровых детей, хотели бы, чтобы дети со сложностями в обучении или ограниченными возможностями здоровья посещали специальные группы. Данную позицию разделяют две трети части педагогов дошкольных учреждений, поскольку воспитатели вынуждены дифференцировать подгруппы детей с разной скоростью в освоении социального опыта и проводить одну и ту же работу многократно. Такая организация педагогического процесса не может быть обозначена как инклюзивное, поскольку именно «включения», «интеграции» в детском сообществе не происходит [2, с. 22; 4; 7; 9]. А педагоги оказываются в ситуации ненормированных трудовых перегрузок. Эти трудовые перегрузки и негативное отношение родителей воспитанников к инклюзии составляют дополнительные две проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Только пятеро родителей здоровых детей в обследованной группе указали, что видят положительные аспекты инклюзивного образования. Практически все проявления социальной дезадаптации у ребенка с ограниченными возможностями здоровья, приводят к негативным реакциям на них других детей и их родителей. Одним из самых провокационных явлений для здоровых детей и их родителей является более высокая оценка учебных успехов детей с ограниченными возможностями на фоне таких же или более существенных успехов здоровых детей (данные факты отмечались в общеобразовательной школе и детских садах). В этой связи возникает проблема дифференциации оценок детей с ограниченными возможностями и здоровых детей. Эта проблема нуждается в особом обсуждении как основной показатель диспропорциональности явлений в инклюзивном образовании, источник рассогласованного восприятия учебной успешности.

С нашей точки зрения, инклюзивному образованию предстоит решить не столько вопрос безбарьерной среды (на самом деле, это вопрос

преимущественно материально-технического оснащения образовательной организации), сколько разработки технологии учебного процесса в группе детей разных образовательных возможностей и запросов. Самым простым механизмом здесь представляется разработка индивидуальных образовательных маршрутов для ребенка с ограниченными возможностями. В его маршруте могут сочетаться элементы домашнего обучения, индивидуальных занятий, учебных заданий со всем классом или заданий с другими классами по отдельным предметам, локальное обучение в специализированном образовательном учреждении, обучение в учреждениях дополнительного образования, элементы дистанционного обучения.

Разработку такой схемы обучения, вероятно, должен сопровождать пересмотр служебных поручений воспитателя и учителя, оплаты его труда, а главное, методов работы. Кроме этого, при реализации индивидуальных образовательных маршрутов не обойтись без тьюторов, которые не предусмотрены в штатном расписании образовательных учреждений.

Опрошенные родители детей с ограниченными возможностями здоровья не только положительно оценивали возможность ребенка общаться со сверстниками, эмоционально и социально развиваться, выполнять совместную учебную и игровую деятельность в рамках инклюзивного образования, но и отмечали наличие насмешек, пренебрежения и других негативных явлений. Иными словами, не только готовность педагога работать в рамках инклюзивного образования составляет проблему, но и готовность детей группы, класса принять в свое сообщество ребенка с особыми нуждами.

Н. В. Борисова указывает, что инклюзия призвана обеспечить полное вовлечение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в жизнь образовательного учреждения [2, с. 60], а Н. Н. Буковцова [3, с. 45] рассматривает безбарьерное образование как исключение любой дискриминации. Как показывает практика, эти требования еще не реализованы в практике.

В выборку исследования был включен детский сад комбинированного типа, работающий со слабовидящими детьми в течение длительного времени. Для реализации инклюзивного образования здесь в комбинированные по контингенту детей группы размещают меньшее количество детей. Дети изначально дифференцированы на небольшие группы и занятия осуществляются в таких подгруппах (разная степень возможностей здоровья детей в каждой подгруппе). Поскольку дошкольное образование не предполагает объемного эмпирического опыта и незначительный уровень теоретических знаний, то малочисленность групп является достаточным условием для выполнения образовательных программ всеми детьми.

С другой стороны школьное обучение, особенно в старшей школе, предъявляет высокие требования к освоению учебного содержания, интенсивности учебных занятий интеллектуальных способностей. Простым делением на небольшие подгруппы вопрос решить не представляется возможным.

Главное в инклюзивном образовании – дети с разным состоянием здоровья и стартовыми возможностями обучения должны приобретать позитивный опыт взаимодействия с людьми с иными параметрами здоровья; получать опыт толерантности и заботы о другом человеке – нуждается в специально организованном психолого-педагогическом сопровождении. В обследованных учреждениях не были созданы такие специальные службы – администрация образовательных организаций считает, что все само собой наладится. При негативных явлениях руководство предлагает классным руководителям «самим разобраться». А классные руководители, в свою очередь, не обладая специальной подготовкой дефектолога, психолога, медиатора, путем проб и ошибок ищут путь приспособления к сложной ситуации.

Успешность работы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования связана с решением ряда проблем:

- отражение в организации образовательного процесса интересов и потребностей всех субъектов педагогического процесса;
- формирование профессионально-педагогических отношений в образовательной организации адекватных задачам инклюзивного образования;
- трудовые перегрузки педагогов при реализации инклюзивного образования;
- негативное отношение родителей воспитанников образовательной организации к инклюзии;
- осуществление дифференциации оценок детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровых детей;
- пересмотр служебных поручений воспитателя и учителя, оплаты его труда, методов работы;
- обеспечение профессиональной готовности педагога в реализации инклюзивного образования;
- подготовка детей к принятию в свое сообщество ребенка с особыми нуждами;
- создание специальных служб психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования.

Преодоление выявленных проблем возможно при разработке индивидуальных образовательных маршрутов детей с ограниченными возможностями здоровья, в которых предусмотрено сочетание разных форм обучения и взаимодействия с педагогами и детским сообществом (сообществами), подготовка тьюторов.

Литература

1. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе // Дефектология. 2011. № 4. С. 12–17.
2. Борисова Н. В., Прушнинский С. А. Инклюзивное образование: право, принципы, практика. М. : Инфра-М, 2011. 205 с.
3. Буковцова Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы. М. : МГППУ, 2011. 286 с.
4. Вараксин В. Н. Экология психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S4. С. 46–50. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75081.htm>.
5. Дорофеева Т. А., Соболевская А. М. Формирование толерантных отношений к детям младшего школьного возраста в инклюзивном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 2536–2540. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54771.htm>.
6. Корнеева А. Н. Безбарьерная среда, как условие эффективной реализации ФГОС с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья. URL: <http://doshkolnik.ru/smi.html>
7. Музафарова Е. А. Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ // Образование и воспитание. 2016. № 5. С. 89–91. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1705/> (дата обращения: 10.09.2018).
8. Никитина Е. Л. Проблемы развития инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 29. С. 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2014/65278.htm>.
9. Плотникова О. А., Барнаш А. В., Чаплыгина М. Л. Инклюзивный подход в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 2041–2045. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85409.htm>.

ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛЮДЕЙ, СКЛОННЫХ К ОНИОМАНИИ

Н. С. Фонталова

Иркутская региональная общественная организация «Кризисный центр для женщин», кандидат психологических наук, доцент, г. Иркутск

Е. С. Лутошлива

Доцент кафедры медицинской психологии психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Иркутск

Современный человек живет в нестабильной, динамично развивающейся экономической ситуации, для которой характерны стремительные изменения и множественность выборов. Такая экономическая обстановка отражается на различных сферах личности человека, на его экономическом поведении, экономических отношениях, потребительских особенностях и т. п. [1–9]. В этой связи все более широкое распространение получает такое явление как ониомания (чаще называемая шоппоголизмом), которую рассматривают как иррациональное стремление к суперпотреблению [6].

Наиболее известными отечественными авторами в этой области являются: О. Л. Подлиняев [6–8], рассмотревший сущность ониомании,

уровни развития и особенности проявления данного феномена у студенческой молодежи, а так же Г. А. Чаусовский, посвятивший свои научные исследования изучению сущности шоппоголизма и выделению стадий его развития [9].

Методами нашего исследования являлись: опросник стремления к потреблению О. Л. Подлиняева (уровень развития ониомании); опросник монетарных отношений М. Ю. Семенова и тест «Склонность к демонстративному потреблению» О. С. Посыпановой (аффективный компонент экономического поведения); тест «Психологический профиль потребителя» О. С. Посыпановой (когнитивный компонент); тест на мотивацию к успеху Т. Элерса (мотивационно-волевой компонент).

В исследовании принимали участие 60 чел., сотрудники и клиенты иркутского областного дома творчества. Уровень дохода испытуемых от 15 до 45 тыс. рублей, все испытуемые работающие, имеют высшее профессиональное образование.

Полученные по методике О. Л. Подлиняева данные показали, что с низкий уровень суперпотребления свойственен 23,3 % испытуемым. Такие люди часто составляют список необходимого и не отклоняются от него. Они знают конкретную цель покупки, редко поддаются на уловки рекламы. Их эмоциональное состояние не зависит от частоты посещения магазинов и отсутствия возможности совершать приобретения в целом.

Умеренный уровень ониомании обнаружен у 26,7 % испытуемых. У них могут возникать непредвиденные, бессмысленные покупки, поход по магазинам иногда оказывает терапевтическое воздействие. Как правило, такое поведение связано с временным негативным эмоциональным окрашением настроения.

Большинство исследуемой нами категории людей (50 %) имеют высокий уровень ониомании. Им характерны зависимость эмоциональной сферы личности от походов по магазинам, покупок, модных тенденций и рекламы. Покупательское поведение не поддается контролю, покупки совершаются без необходимости, и, часто, без наличия необходимых средств.

Результаты исследования аффективного компонента показали, что 48,3 % испытуемых склонны к демонстративному потреблению. Такие люди, совершая покупку, стремятся, чтобы их заметили окружающие, их самооценка зависит от возможности продемонстрировать окружающим свои финансовые возможности. Они получают удовольствие от эмоциональной реакции окружающих людей на их покупки.

Умеренный уровень демонстративного потребления наблюдается у 31,7 % испытуемых. Они иногда стремятся подчеркнуть свою статусность с помощью демонстрации окружающим своих финансовых и покупательских способностей. Как правило, это связано с негативным эмоциональным состоянием, либо заниженной самооценкой.

Низкий уровень демонстративного потребления наблюдается у 20 % испытуемых. Им не свойственно выставлять напоказ свои финансовые возможности, хвастаться приобретенными товарами или услугами.

Анализ результатов исследования особенностей аффективного компонента показал разницу среднегрупповых значений по типам отношения к деньгам у испытуемых с разными уровнями развития ониомании.

1. У испытуемых с низким уровнем ониомании наблюдаются высокие среднегрупповые значения по шкале «Позитивное и рациональное отношение к деньгам» (56,1 балла).

2. У испытуемых с умеренным уровнем развития шоппоголизма по всем шкалам наблюдаются преобладания средних значений.

3. Испытуемые, обладающие высоким уровнем суперпотребления, имеют высокие среднегрупповые баллы по шкале «Терапевтическая функция денег, деньги как удовольствие» (54,3 балла).

Статистические данные подтверждают наличие достоверных различий между уровнями развития ониомании и шкалой «Терапевтическая функция денег, деньги как удовольствие» ($t = 2,65$ при $p = 0,05$).

Исследование когнитивной сферы экономического поведения людей, склонных к ониомании показало, что наиболее выраженным профилем у всего числа испытуемых является профиль «традиционалист» (33,2 балла), однако он находится в диапазоне средней выраженности. Традиционалисты предпочитают приобретать проверенные временем товары и услуги, основываясь на многолетнем опыте. Они не зависимы от рекламы, не поддаются на манипуляции производителей.

Изучение выраженности потребительских профилей показало, что в группе испытуемых с низким уровнем ониомании максимально выраженных потребительских профилей не обнаружено.

У испытуемых с умеренным уровнем развития ониомании максимально выражен профиль «традиционалист» (43,4).

Высокий уровень ониомании отличают сильно выраженные профили «модник» (51,3) и «индивидуалист» (44,4). Это свидетельствует о наличии таких представлений о себе как модный, следующий за новыми общепризнанными тенденциями.

Статистический анализ полученных данных с помощью t-критерия Стьюдента, подтверждает наличие достоверных различий между уровнями развития ониомании и степенью выраженности таких потребительских профилей, как «традиционалист» ($t = -2,74$ при $p = 0,01$) и «модник» ($t = 3,32$ при $p = 0,001$).

Результаты исследования мотивационно-волевого компонента экономического поведения показывают, что у испытуемых с низким уровнем ониомании преобладает средний уровень мотивации достижения успеха (48,2 %). Высокий уровень данного вида мотивации наблюдается у 37,4 %

испытуемых этой группы. 16,4 % людей, не являющихся ониоманами имеют низкий уровень мотивации достижения успеха.

Статистические расчеты с помощью *t*-критерия Стьюдента не подтвердили достоверности полученных различий.

Таким образом, исследование мотивационно-волевого компонента экономического поведения показало следующее: высокий уровень мотивации достижения успеха, согласно эмпирическим данным, преобладает у людей, не являющихся ониоманами.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы.

При изучении особенностей развития ониомании было выявлено, что половина всей выборки испытуемых имеют высокий ее уровень, при этом склонность к ониомании чаще встречается у женщин, чем у мужчин.

Исследование аффективного компонента экономического поведения людей, с различной степенью ониомании показало следующее: чем выше уровень развития суперпотребления, тем выше степень демонстративности потребления; испытуемые с высоким уровнем ониомании получают эмоциональную разрядку и удовольствие от процесса траты денег, от постоянных покупок, от внимания окружающих к себе; испытуемым с низким уровнем ониомании свойственно проявление яркой эмоциональной реакции на приобретение ценных, памятных, коллекционных товаров; в группе испытуемых с умеренно развитым шоппоголизмом, благоприятный эмоциональный фон поддерживается посредством доказательства окружающим высокого положения в обществе, принадлежности к высшим кругам общества, приобретения дорогих товаров и услуг, не доступных более низшим слоям населения.

Исследование когнитивной сферы испытуемых позволяет сделать выводы о том, что у людей с высоким уровнем ониомании преобладают представления о себе, как современном, модном человеке, который следит за модными тенденциями, новыми веяниями и т. п.

Исследование мотивационно-волевого компонента экономического поведения показало, что для ониоманов характерен средний уровень мотивации достижения успеха. Таким образом, наши предположения подтвердились лишь частично.

Литература

1. Дмитриева Н. В., Короленко Ц. П., Левина Л. В. Проблемы возникновения и развития шоппоголизма // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. № 2–3. С. 63–77.
2. Егоров А. Ю. Аддикция к покупкам (компульсивный шопинг) // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2014. Т. 114, № 5–2. С. 9–14.
3. Котляров А. В. Другие наркотики, или Homo addictus: Человек зависимый. М. : Психотерапия, 2006. 468 с.
4. Фонталова Н. С. Социально-психологические особенности проявления ониомании у молодежи // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8, № 4. doi: 10.17150/2411-6262.2017.8(4).10.
5. Пил С., Бродски А. Любовь и зависимость. М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2005. 384 с.

6. Подлиняев, О. Л. Ониомания в среде студенческой молодежи как социальная проблема // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3–3(63). С. 202–206.

7. Подлиняев, О. Л. Анализ феномена «суперпотребление» с позиции различных психологических теорий // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. (Серия: Педагогические науки). 2013. Вып. 18. С. 40–47

8. Подлиняев, О. Л. Феномен обратной зависимости между стремлением к суперпотреблению и личностной самоактуализацией у современной молодежи / О. Л. Подлиняев // Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири : материалы XXIII Межвуз. науч. конф. Братск : Изд-во БрГУ, 2014. С. 24–26.

9. Чаусовский Г. А. Новая психотехнология нейтрализации «навязчивой магазинной зависимости» (ониомании, шопингомании) // Medlinks.ru. 09.02.2009. URL: <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=35207&query=%CA%F3%EA%EA> (дата обращения: 27.02.2022).

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

В. А. Царева

*Магистрант Казанского инновационного университета
имени В. Г. Тимирязова, г. Казань*

Н. Г. Климанова

*Заведующая кафедрой психологии труда и предпринимательства
Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова,
кандидат психологических наук, доцент, г. Казань*

Н. В. Ванюхина

*Заведующая кафедрой психологии развития и психофизиологии
Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова,
кандидат психологических наук, доцент, г. Казань*

Актуальность проблемы. В последнее время наблюдается тенденция роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В соответствии со ст. 43 Конституции Российской Федерации каждый человек имеет право на образование, без исключений [1]. Следовательно, каждый ребенок с ОВЗ имеет право на образование на протяжении всей своей жизни, независимо от характера и степени тяжести своего заболевания. Для этого в России существует огромное количество образовательных организаций различного уровня (дошкольное, общее, профессиональное).

Анализ предшествующих исследований и публикаций. Проблемам исследования принципов организации образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях посвящены работы Е. В. Самсоновой, Т. П. Дмитриевой,

С. И. Сабельниковой, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, А. С. Аркелян [2], Н. Новицкой [3].

Целью исследования является изучение принципов организации образовательного процесса для детей с ОВЗ и роли руководителя образовательной организации в этом процессе.

Правильно построить образовательный процесс для здорового ребенка – дело не простое, а для ребенка с особыми образовательными потребностями – во много раз сложнее. И здесь необходим целый комплекс мер, направленных на правильную организацию и реализацию учебного процесса.

В образовательном процессе детей с ОВЗ задействовано огромное количество лиц, от профессиональных и личностных качеств которых зависит успех в обучении и развитии инвалидов и лиц с ОВЗ. Большое значение в реализации поставленной цели оказывает руководитель образовательной организации, которая может быть, как специализированной для обучения лиц с ОВЗ, так и инклюзивной, осуществляющей обучение вместе здоровых детей и детей с особыми образовательными потребностями (даже в специализированном учебном заведении присутствует эффект инклюзии, так как у одного и того же заболевания могут быть разные степени тяжести) [2].

От руководителя зависит, какие сотрудники будут работать в подвешенной ему образовательной организации. Руководителю необходимо проводить тщательный отбор сотрудников при приеме на работу для того, чтобы с больными детьми работали специалисты, обладающие специальными знаниями и компетенциями.

Для качественной организации процесса руководителю, во-первых, необходимо собрать хорошую административную команду, которой он сможет делегировать часть своих полномочий в разных областях. Хорошая образовательная организация – это отлаженный механизм, в котором каждая деталь находится на своем месте и качественно выполняет свою задачу. Если происходит сбой в какой-то области, то нагрузка ложится на плечи других сотрудников организации.

Непосредственно в тесном контакте с обучающимися находятся педагогические работники. Они в первую очередь, конечно, должны знать хорошо свой учебный предмет, но это обязательно для любого учителя. А при работе с особенным ребенком педагогу также необходимо обладать знаниями и в других областях: психологии ученика, особенностях подачи знаний обучающемуся в ОВЗ, основах медицины и т. д.

При подаче учебного материала учитель должен учитывать характер заболевания своего ученика для того, чтобы максимально доступным и

понятным языком рассказать, научить. Рассмотрим особенности обучения детей с ОВЗ по типу нозологий:

1. Обучающиеся с умственной отсталостью. При обучении таких детей следует учитывать, что они с трудом воспринимают информацию, у них очень плохая память. Таким детям сложно осмыслить, переработать информацию. Поэтому учебный материал для них надо подавать в переработанном, упрощенном виде. Ни в коем случае нельзя выдавать просто огромный блок текста, при прочтении которого они просто мало-что поймут (в основном они плохо читают, им сложно одновременно читать и понимать смысл прочитанного). При обучении детей с умственной отсталостью необходимо использовать специальные учебные пособия, которые разрабатываются педагогами, работающими непосредственно с такими детьми. Рекомендуется самому учителю при подготовке к уроку самому разрабатывать наглядные материалы для урока, используя современные информационные технологии. На уроках необходимо максимально использовать наглядный материал с большим количеством иллюстраций и минимумом текста, повторять все много раз для усвоения информации. Хорошо использовать видеоряды (уже разработано много интересных и хороших видео уроков, доступно и интересно подающих информацию).

2. Дети с нарушениями слуха. Они обычно обучаются в специализированных школах, где в штате сотрудников присутствуют сурдопереводчики, но и другим сотрудникам желательно знать жестовую речь, чтобы самим не стать «немыми» для своих учеников. У таких учеников обычно нет нарушений в работе мозга (хотя бывают исключения, когда заболевания носят сочетанный характер). Но у них наблюдается ограниченный словарный запас, вследствие чего им сложно воспринимать информацию в полном объеме, поэтому часто для них приходится представлять информацию другими словами, постепенно вводя новые понятия и обогащая их словарный запас. Также на уроках хорошо использовать акустические системы для слабослышащих, позволяющие детям с остаточным слухом воспринимать звуковую информацию. Если на уроках учитель использует видео фрагменты, то их хорошо снабжать субтитрами, которые позволяют обучающимся с нарушениями слуха прочитать и понять смысл видеоряда.

3. Дети с нарушением эмоционально-волевой сферы (аутизмом). Обычно они хорошо воспринимают и запоминают информацию, проблемы возникают только в общении с педагогом и одноклассниками. В этом случае очень важно соблюдать дистанцию, избегая прикосновений к ученику. Необходимы регулярные перерывы в обучении, во время ко-

торых такому ребенку следует подвигаться, побегать или быстро походить для того, чтобы снять эмоциональное напряжение. Во время урока следует наблюдать за учеником, чтобы не пропустить критический момент и разрешить ребенку подвигаться, даже если урок еще не закончился.

4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (ОДА). В данном случае, если не наблюдаются сопутствующие заболевания, ученик воспринимает информацию так же, как и здоровый. Следует учитывать степень тяжести заболевания, у кого-то оно почти не проявляется (может выражаться только в походке), кому-то тяжело ходить, менять положение тела, держать ручку и что-то писать. В таких случаях на помощь приходят информационные технологии: в конце урока ученику можно предоставить учебный материал либо на флэш-накопителе, либо отправить по электронной почте (ему или родителям).

5. Дети с нарушениями зрения. В данном случае мы говорим о слабовидящих, так как полностью не видящие дети обучаются в специальных учреждениях с применением шрифта Брайля. Для слабовидящих детей должна быть возможность приблизить изображение, сделать крупнее, поэтому при подготовке иллюстративного материала хорошо использовать педагогические приемы, позволяющие это сделать (приемы «лупа», «экран» и т. д.). Также хорошо использовать на уроках специальные лупы для слабовидящих.

6. Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи. У таких обучающихся наблюдаются пробелы в знаниях, характерен низкий уровень развития основных свойств внимания, его концентрации и способности к распределению внимания [4]. Им тяжело овладевать навыками чтения и письма, поэтому для них, так же, как и для детей с умственной отсталостью, рекомендуется применять наглядные средства информации.

Чтобы осуществлять качественное обучение лиц с ОВЗ, педагог должен представлять учебную информацию в таком виде, чтобы она была понятна каждому ученику, для этого учитель должен знать и уметь применять «универсальный педагогический дизайн». Т. е. учебный материал должен быть представлен в таком виде, чтобы его смог понять каждый ученик, находящийся в классе (с ментальными нарушениями, с нарушениями слуха, с нарушениями зрения и др.) [3].

Для работы со всеми нозологиями учитель должен обладать соответствующими знаниями, позволяющими сделать процесс обучения интересным, легким, запоминающимся, эффективным. Для этого учителю необходимо постоянно учиться, знать современные образовательные технологии, знать особенности работы с детьми с ОВЗ. Для этого рекомен-

дуется регулярное повышение квалификации, которое может организовать именно руководитель. Повышение квалификации такого рода учитель может проходить в специализированных образовательных организациях (например, базовых профессиональных образовательных организациях, специализирующихся на обучении лиц с ОВЗ и инвалидностью).

Кроме педагогов в штате образовательной организации должны быть и специальные сотрудники, осуществляющие непосредственное сопровождение детей с ОВЗ: тьюторы, постоянно сопровождающие детей с ОДА и умственной отсталостью (ярко выраженная форма), сурдопереводчики – для работы с глухими и слабослышащими, тифлопедагог – для работы с детьми с нарушениями зрения (в специальных образовательных учреждениях), психологи – для наблюдения за обучающимися и коррекции их поведения (для лиц с ОВЗ характерна повышенная впечатлительность (тревожность), вследствие чего они могут болезненно реагировать на тон голоса, для характерны частые смены настроения [4]).

Для реализации качественного учебного процесса в образовательной организации необходимо создать условия для обучения детей с ОВЗ – организовать доступную среду. В соответствии с государственной программой «Доступная среда» (продленной Правительством РФ до 2025 г.) лица с ОВЗ и инвалиды должны быть обеспечены техническими средствами реабилитации [5]. И это не только пандусы, с которых образовательные организации начинают организацию доступной среды. Сюда также следует отнести и специальную разметку на лестницах и полу, специальные наклейки на стеклянные двери, голосовые помощники на этажах здания и многое другое. Для детей с нарушениями ОДА должен быть оборудован лифт в здании, позволяющий маломобильным обучающимся попасть в нужный класс.

Неотъемлемой частью образовательного процесса лиц с ОВЗ является хорошо оборудованный спортивный зал (для детей с ОВЗ хорошо использовать специальные тренажеры – это могут быть велотренажеры со сниженной нагрузкой на позвоночник, иппотренажеры и др.). Учитель физической культуры должен обладать необходимыми знаниями в области лечебной физической культуры.

В соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образовательная организация должна обеспечивать питание обучающихся [6], т. е. руководитель образовательной организации должен организовать столовую, в которой могут осуществлять прием пищи не только обучающиеся, но и учителя (голодный учитель в принципе не может хорошо учить и нормально работать с особенными детьми).

Помимо выше перечисленного при осуществлении образовательного процесса в организации должен быть разработан соответствующий комплекс образовательных программ. Для детей с ОВЗ разрабатываются адаптивные программы с учетом нозологий обучающихся. Следует отметить, что в инклюзивном образовании для каждого ребенка с ОВЗ разрабатывается отдельная адаптивная программа [7]. Поэтому в организации должна быть хороша развита методическая служба, включающая сотрудников, обладающих необходимыми компетенциями в области разработки адаптивных программ.

На фоне ситуации с распространением новой коронавирусной инфекции возникла такая проблема, как организация дистанционного обучения детей с ОВЗ. В условиях дистанционного обучения вообще сложно реализовать качественное образование здоровых детей, а детей с ОВЗ – тем более. Им сложно учиться в очном формате, педагогам приходится прибегать к различным ухищрениям, чтобы научить, а тут еще присовокупилась и проблемы технического характера. Для начала дистанционного обучения характерно было отсутствие необходимых компьютеров, программных средств, возможности в требуемое время выполнять задания (один компьютер в семье, неспособность ребенка самостоятельно выполнять учебные задания без поддержки родителей и т. д.). Также возникали проблемы с проведением уроков в онлайн-формате из-за неспособности образовательных интернет-платформ справиться с возросшей нагрузкой. Правительством Российской Федерации осуществлялась поддержка в организации дистанционного обучения в период распространения коронавирусной инфекции [8], постепенно возникшие проблемы решались, но все равно для некоторых учеников, без должного внимания родителей и педагогов, дистанционное обучение и сейчас воспринимается как каникулы.

Один из шагов для успешного развития и социализации детей с ОВЗ – это организация руководителем образовательной организации участия обучающихся с ОВЗ в чемпионатном движении «Абилимпикс». «Абилимпикс» – это международное некоммерческое движение, зародившееся в Японии и развивающееся в мире с 1972 г. Россия присоединилась к международному движению «Абилимпикс» в 2014 г. Сейчас в международном движении принимает участие 50 стран мира. В России конкурсы «Абилимпикс» проводятся с 2015 г. Основная цель конкурсов «Абилимпикс» в России – обеспечение эффективной профессиональной ориентации и мотивации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к получению профессионального образования, содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе [9]. Участие в чемпионатном движении «Абилимпикс» позволяет ребенку с ОВЗ почувствовать свою значимость, способствует успешной адаптации в окружающем мире. Во время участия в чемпионате ребенок ощущает

свою ответственность, так как перед проведением чемпионата проходит масштабную подготовку, включающую не только отработку профессиональных навыков в компетенции, но и тренинги с психологом, позволяющими снизить тревожность во время чемпионата.

Вывод. На основе проведенного исследования можно заключить, что образование детей с ОВЗ – это сложный процесс, для реализации которого необходимо большое количество мероприятий, выполнения определенных условий. Успешная реализация этого процесса возможна только при грамотном руководстве. Руководитель образовательной организации в наших реалиях должен обладать множеством профессиональных компетенций: самому быть образованным в области реализации инклюзивного образования, быть психологом при подборе сотрудников, контакте с коллегами и обучающимися, и многое другое. Руководитель должен уметь сопереживать окружающим, но в то же время контролировать ситуацию, уметь корректно общаться с коллективом организации, быть строгим и понимающим в зависимости от ситуации.

Литература

1. Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // СПС «КонсультантПлюс».
2. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях : метод. рекомендации / Е. В. Самонова, Т. П. Дмитриева, С. И. Сабельникова, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, А. С. Аркелян; отв. ред. С. В. Алехина. М. : МГППУ, 2012. 92 с.
3. Новицкая Н. Подготовка учителей к работе с детьми с ОВЗ. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/podgotovka-uchiteley-k-rabote-s-detmi-s-ovz/> (дата обращения: 03.04.2022).
4. Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации») : Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 // СПС «КонсультантПлюс».
5. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда : постановление Правительства РФ от 29.03.2019 № 363 (ред. от 18.10.2021) // СПС «КонсультантПлюс».
6. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273 ФЗ (ред. от 30.12.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2022). Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья // СПС «КонсультантПлюс».
7. Руководство по соблюдению организациями, осуществляющими образовательную деятельность, требований законодательства Российской Федерации в сфере образования к приему на обучение в организацию, осуществляющую образовательную деятельность, в части обеспечения доступности образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (с учетом особенностей приема на обучение на 2020/2021 учебный год) : утв. Рособрнадзором // СПС «КонсультантПлюс».
8. О рекомендациях по использованию информационных технологий» (вместе с «Рекомендация по использованию информационных технологий в образовательном процессе в условиях распространения новой коронавирусной инфекции в 2020/2021 учебному году») / письмо Минпросвещения России от 12.10.2020 № ГД-1736/03 // СПС «КонсультантПлюс».
9. Официальный сайт чемпионатного движения «Абилимпикс». URL: <https://abilympics-russia.ru/mmpid/23#/> (дата обращения: 03.04.2022).

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ОДИНОЧЕСТВА ПОДРОСТКОВ

М. Л. Шенц

*Студент УО «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь*

А. Н. Крутолевич

*Доцент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», кандидат психологических наук, доцент,
г. Гомель, Республика Беларусь*

По данным ВОЗ, самоубийство является 13-й по счету причиной смерти во всем мире, а в возрастном диапазоне от 15 до 35 лет в Европе оно занимает второе место после дорожно-транспортных происшествий [1; 2]. На протяжении последних лет Республика Беларусь входит в первую десятку стран с высокой суицидальной активностью молодежи. Так, количество завершенных суицидов среди несовершеннолетних сохраняется стабильно высоким: 2015 г. – 18 случаев; 2016 г. – 29 случаев; 2017 г. – 18 случаев; 2018 г. – 28 случаев. Наблюдается тенденция к увеличению количества попыток суицида. Среди зарегистрированных парасуицидов несовершеннолетних: 2016 г. – 244 случая; 2017 г. – 298 случаев; 2018 г. – 347 случаев.

Таким образом, анализ психологической литературы показал, что существует предположение, что неразрешенное стойкое одиночество может выступать как провокация суицидальной направленности подростков. Данное предположение ставит перед психолого-педагогической наукой задачу изучения данной проблемы, что будет способствовать разработки способов превенции и терапии суицидального поведения подростков [2, с. 70].

Целью данного исследования являлось выявление взаимосвязи суицидального поведения подростков и одиночества.

Исследование проводилось на базе УО «Рогачевский государственный профессионально-технический колледж строителей».

В исследовании приняло участие 70 учащихся подросткового возраста, из них 44 мальчика и 26 девочек.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и цель исследования определили состав психодиагностического инструментария:

- опросник суицидального риска (в модификации Т. Н. Разуваевой);
- «методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассела и М. Фергюсона).

Для выявления взаимосвязи между суицидальным поведением подростков и одиночеством была осуществлена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Производился анализ взаимосвязи суицидального поведения подростков и одиночества на основе диагностических данных, полученных с помощью методик: опросник суицидального риска (в модификации Т. Н. Разуваевой); методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассела и М. Фергюсона); дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО-3) (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев) (краткая версия). Результаты представлены в таблице

Таблица

Корреляционный анализ взаимосвязи суицидального поведения подростков и одиночества ($n = 70$)

Суицидальное поведение	Коэффициент корреляции r (** – корреляция значима на уровне 0,01 * – корреляция значима на уровне 0,05)		
	общее одиночество	зависимость от общения	позитивное одиночество
Демонстративность	0,032 $p = 0,791$	-0,157 $p = 0,196$	0,302* $p = 0,011$
Аффективность	-0,017 $p = 0,888$	-0,078 $p = 0,519$	0,289* $p = 0,015$
Уникальность	0,165 $p = 0,172$	-0,095 $p = 0,436$	0,249* $p = 0,038$
Несостоятельность	0,353** $p = 0,003$	0,036 $p = 0,769$	0,255* $p = 0,033$
Социальный пессимизм	-0,010 $p = 0,937$	-0,056 $p = 0,648$	0,471** $p = 0,000$
Слом	0,207 $p = 0,085$	0,096 $p = 0,427$	-0,079 $p = 0,515$
Максимализм	0,109 $p = 0,367$	0,066 $p = 0,589$	0,254* $p = 0,034$
Временная перспектива	0,283** $p = 0,018$	0,060 $p = 0,621$	0,183 $p = 0,129$
Антисуицидальный фактор	-0,070 $p = 0,566$	0,000 $p = 1,000$	-0,010 $p = 0,932$

Анализ данных, представленных в табл. 1, показал, что корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона, установил статистически достоверную обратную взаимосвязь между следующими переменными:

– между демонстративностью и позитивным одиночеством, получен коэффициент корреляции $r = 0,302$ при $p = 0,011$, что означает прямую пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами;

– между аффективностью и позитивным одиночеством, получен коэффициент корреляции $r = 0,289$ при $p = 0,015$, что означает прямую пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами;

– между уникальностью и позитивным одиночеством, получен коэффициент корреляции $r = 0,249$ при $p = 0,038$, что означает прямую пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами;

– между несостоятельностью и общим одиночеством, получен коэффициент корреляции $r = 0,353$ при $p = 0,003$, что означает прямую пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами;

– между несостоятельностью и позитивным одиночеством, получен коэффициент корреляции $r = 0,255$ при $p = 0,033$, что означает прямую пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами;

– между социальным пессимизмом и позитивным одиночеством, получен коэффициент корреляции $r = 0,471$ при $p = 0,000$, что означает прямую пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами;

– между максимализмом и позитивным одиночеством, получен коэффициент корреляции $r = 0,254$ при $p = 0,034$, что означает прямую пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами;

– между временной перспективой и общим одиночеством, получен коэффициент корреляции $r = 0,283$ при $p = 0,018$, что означает прямую пропорциональную взаимосвязь между этими двумя параметрами.

Полученные взаимосвязи можно интерпретировать следующим образом.

Подростки, у которых выражена несостоятельность, проявляющаяся в отрицательной концепции собственной личности, восприятии себя как несостоятельного, некомпетентного, ненужного, «выключенного» из мира, выражена временная перспектива, отражающая невозможность конструктивного планирования будущего вследствие сильного погружения в настоящую ситуацию, трансформацию чувства неразрешимости текущей проблемы в глобальный страх неудач и поражений в будущем, выражена уникальность, т. е. восприятие себя, ситуации, а также собственной жизни как явления исключительного, не похожего на другие, более подвержены переживанию субъективного одиночества.

Это связано, скорее всего, с тем, что у опрошенных подростков отсутствуют люди, которые их понимают, которые бы были близки им по духу, которые способны оказать им психологическую поддержку, чувствуют себя покинутыми.

У подростков, у которых выражена демонстративность, проявляющаяся в желании подростков привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания, аффективность, свиде-

тельствующая о доминировании эмоций над интеллектуальным контролем в оценке ситуации, чрезмерное эмоциональное реагирование на психотравмирующую ситуацию, уникальность, несостоятельность, проявляющаяся в отрицательной концепции собственной личности, восприятии себя как несостоятельного, некомпетентного, ненужного, социальный пессимизм, проявляющийся в восприятии мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для подростков отношениях с окружающими, максимализм, проявляющийся в инфантильном максимализме ценностных установок, имеют более высокий уровень позитивного одиночества. Ситуации уединения для них несут в себе положительный заряд, связаны с положительными эмоциями гармонии, умиротворения. Они используют ситуации уединения как время для собственных рассуждений, самопознания, саморазвития.

Литература

1. Всемирная организация здравоохранения // Статистические данные. 2020. URL: <http://www.who.int/countries/blr/ru/> (дата обращения: 24.04.2022).
2. Проблема суицидального поведения подростков / Ж. С. Аманкулова, А. Н. Хамзина, А. К. Султанова, Н. А. Рашитова, С. Н. Кононбаева // Наука о жизни и здоровье. 2016. № 1. С. 69–71.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Материалы

Седьмой международной онлайн-конференции
психологов образования Сибири
Иркутск, 20–21 июня 2022 г.

*Тексты публикуются в авторской редакции.
Материалы цензуре не подвергались, мнение редакционной коллегии
может не совпадать с позицией авторов*

Дизайн обложки: *П. О. Ершов*

Темплан 2022. Поз. 68
Уч.-изд. л. 37,0

ИЗДАТЕЛЬСТВО ИГУ
664082, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124
тел. +7(3952) 52-18-53
e-mail: izdat@lawinstitut.ru