

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



51 2021
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 51 (393) / 2021

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Владимир Данилович Спасович* (1829–1906), русский юрист-правовед, польский публицист, общественный деятель.

Владимир Спасович родился в Минской губернии, в семье врача. Начальное образование он получил в Минской гимназии, которую окончил с золотой медалью. А по окончании юридического факультета Петербургского университета Спасович защитил магистерскую диссертацию по международному праву. В своей же альма-матер он возглавил кафедру уголовного права на юридическом факультете, но после студенческих волнений вместе с группой других профессоров оставил университет.

В 1866 году Спасович стал адвокатом. Речи Владимира Даниловича отличались строгой композицией, подлинно научным анализом доказательств. Он часто подвергал сомнению и оспаривал сомнительные утверждения экспертов, так как обладал глубокими знаниями во многих специальных дисциплинах (в частности, в судебной медицине). Спасович всегда уделял огромное внимание предварительной подготовке и не любил экспромтов. Интересно, что, начиная свои речи, защитник немало удивлял ранее незнакомых с его выступлениями слушателей. Вначале он всегда начинал как бы с трудом, чуть ли не заикаясь, но через пару минут оратор преображался и произносил свою речь в полном блеске мысли и формы. Сейчас невозможно сказать, было ли такое начало приемом («работа на контрасте») или же органическим свойством Владимира Даниловича, однако в конце речей аудитория всегда была покорена.

Спасович считается прототипом защитника Фетюковича в «Братьях Карамазовых» Достоевского. Данная участь Владимира Даниловича постигла после дела Кроненберга, обвиняемого в истязании своей семилетней дочери. Кроненберг высек ее розгами, обнаружив, что она, сломав замок на сундуке жены, добралась до семейных денег. В конечном счете Достоевский одобрил оправдание Кроненберга, ибо в противном случае семья бы распалась, но порицал Спасовича за то, что своими заявлениями об обыденности телесных наказаний детей в российских семьях он перечеркнул чувство сострадания к ребенку: «Девочка, ребенок; ее мучили, истязали, и судьи хотят ее защищать, — и вот какое бы уж, кажется, святое дело!». Другой знаменитый русский писатель — Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин

— писал следующее: «...Если вы не одобряете ни пощечин, ни розог, то зачем же ввязываетесь в такое дело, которое сплошь состоит из пощечин и розог?» Следует отметить, что Спасович защищал Кроненберга бескорыстно, по назначению суда.

В 1863 году на свет появился один из лучших учебников уголовного права, автором которого стал Владимир Данилович. До появления учебника самыми выдающимися пособиями для изучения уголовного права были сочинения московского профессора Сергея Ивановича Баршева «О мере наказания» и «Общие начала теории и законодательства о преступлениях и наказаниях».

Учебник Спасовича был написан на основе его лекций, которые пользовались необыкновенной популярностью. Вместе с тем появление учебника вызвало большие нападки реакционной профессуры, которая подвергла жесточайшей критике прогрессивные положения, выдвинутые в нем. В 1864 году по указу Александра II учебник был запрещен, а его автор, избранный к этому времени ординарным профессором Казанского университета, к исполнению служебных обязанностей допущен не был.

Отдав адвокатской деятельности 40 лет своей жизни, Спасович всегда сочетал эту работу с литературой и наукой. Десять томов его сочинений посвящены самым разнообразным отраслям знаний. Здесь исследования вопросов права, крупнейшими из которых являются «О праве нейтрального флота и нейтрального груза», «Об отношениях супругов по имуществу по древне-польскому праву», и ряд работ, посвященных гражданскому праву.

Большим вкладом в науку является разработанная им теория судебно-уголовных доказательств, теория взлома, большое количество работ по вопросам уголовного права и процесса. Следует также отметить критические, литературно-публицистические статьи, посвященные разбору творчества русских и западных писателей: Пушкина, Лермонтова, Мицкевича, Сенкевича, Байрона, Гете, Шиллера, Шекспира и др.

Будучи холостым, Спасович писал о себе: «Я жил только общественными событиями моей эпохи, интересовался ими и откликался на них».

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Turgunbekova D. K.**
Cooperation of educational institutions with family raising autism children413
- Улыбин В. С., Улыбина О. В., Хахалкина У. В.**
Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья 415
- Федулова И. А.**
Возможности арт-методов в профилактике стресса у детей младшего школьного возраста 416
- Филькина М. Д.**
Виды альтернативной коммуникации для детей с церебральным параличом 419
- Хаджикурбанова Г. А., Юлдашева С. Т.**
Актуальные проблемы обеспечения эффективности среднего образования421
- Хажилова Н. М.**
Из опыта работы по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся «от замысла к открытию» 424
- Цветкова С. С.**
Внеурочная деятельность как средство формирования здорового образа жизни у младших школьников 427
- Шарина К. А.**
Уровень готовности будущих педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования 428
- Шафранская А. И.**
Комплексные сенсорные и интеллектуальные нарушения: психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста 430

ПСИХОЛОГИЯ

- Бикбаева З. А.**
Роль ценностно-смысловых основ в готовности к профессиональному самоопределению учащихся кадетских общеобразовательных организаций 434
- Бикбаева З. А.**
Исследование ценностно-смысловых основ готовности к профессиональному самоопределению учащихся кадетских общеобразовательных организаций 436
- Габдрахманова Э. С.**
Психологические особенности подростков, увлеченных сетевыми компьютерными играми 438
- Дворцова Е. В., Кружилин В. В.**
Влияние просмотра документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет-убийцу» на социальную фрустрированность и тревожность студентов-психологов441
- Дворцова Е. В., Шуваева К. В.**
Влияние просмотра телепередачи «Игра» на стрессоустойчивость студентов-психологов 443
- Ермолова О. В.**
Виктимность как психологический феномен .. 444
- Ермолова О. В.**
Проявления виктимности у медицинских работников 446
- Зарицкая А. А., Меланьина А. А.**
Мотивационно-потребностная сфера лиц, занимающихся адвокатской практикой 448
- Каримова Е. А.**
Влияние игротерапии на тревожность студентов-психологов 450

Красильникова В. В. Влияние внутрисемейных отношений на адаптацию первоклассника 452	Рычажкова Д. Д. Особенности эмоционального реагирования в межличностных отношениях у подростков с атопическим дерматитом..... 465
Крылова Н. А., Семёнова Т. В. Исследование двухфакторной модели сознания: социально-коммуникативная парадигма 454	Саврухина К. В. Развитие социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями в условиях дополнительного образования 467
Куцай К. В. Эмоциональный слух как средство повышения уровня коммуникативных навыков 455	Слинько Е. А. Связь проявлений учебного стресса и межличностной конфликтности у студентов.....473
Лизунова Е. А. Удовлетворенность браком и определяющие ее факторы..... 458	Туманова А. Д. Скорочтение. Плюсы и минусы474
Ломакина Э. В. Формирование интеллектуальных операций в младшем школьном возрасте 460	Шибаршина Ю. И., Карнеева О. А. Самоотношение родителей детей дошкольного возраста с разным уровнем речевого развития 477
Миненко Е. Ю., Великоборец Н. Ю. Психологический анализ индивидуальных особенностей курсантов 462	
Nikulina Y. N. Psychological features of the formation of students' readiness for physical recreation 463	

ПЕДАГОГИКА

Cooperation of educational institutions with family raising autism children

Turgunbekova Dilnoza Khusan kizi, student master's degree

Tashkent State Pedagogical University named after Nizami (Uzbekistan)

This article describes the relationship between the educational institution and the family in the education and upbringing of children with autism. Psychological characteristics of students with developmental disabilities are also covered.

Keywords: autism, psychology, child, upbringing, family, educational institution.

The democratization of the education system, innovative programs make it necessary to explore ways to solve the problem of interaction of special institutions with the family, to create conditions for improving the pedagogical culture of parents raising children with developmental disabilities. Researchers and practitioners have identified the following contradictions:

- Lack of knowledge about the rights and responsibilities of parents and their use;
- parents' educational needs and inability to meet them;
- low level of pedagogical culture of parents and lack of knowledge of the basics of psychology in the upbringing of the child, as well as the inadequacy of the education system in special institutions.

The strengthening and development of communication and cooperation between different social institutions (school, family, community) leads to an improvement in the lifestyle and upbringing of children with developmental disabilities.

Today, family and school interactions are based on the following principles:

- 1) parents and teachers are involved in the upbringing and education of the child;
 - 2) the consensus of educators and parents in the upbringing and education of children;
- respect, support and trust of the child by educators and parents;
 - Teachers and parents know and make the most of the opportunities of the family and school in the upbringing and education of children with developmental disabilities;
 - Regularly analyze the process of family and school interaction, its intermediate and final results.

As a result, the school's position in working with the family will change. Each school not only educates the child, but also provides parenting advice to parents. In this regard, the educational institution should identify the conditions for working with parents, enrich its content, improve the forms and methods of cooperation in the upbringing and education of children with disabilities in school and family. Defectologists

are not only educators of children, but also partners in their upbringing.

On the need for strong cooperation between school and family: «Without parenting, without the participation of parents in school life, without the constant spiritual communication of adults and children, the family can not be the first cell of society, and the school will not be an educational mask. the spiritual development of society will come to a halt».

«Working with parents is a very important and topical issue. It is necessary to work on the level of knowledge of parents, to help them improve their knowledge, to equip them with the known pedagogical knowledge.»

The leading and organizing role of the school in relation to the family raising a child with a developmental disability is determined by a number of factors:

- Active dissemination of pedagogical knowledge among parents in accordance with the plan;
- Assistance to the family in raising children;
- to promote the positive experience of upbringing in society and in the family;
- Involvement of parents in pedagogical activities;
- Enhancing the acquisition of pedagogical knowledge by parents, etc.

VA Sukholinsky showed that pedagogy should be a science for everyone, that is, for teachers and parents. No successful educational work is possible without pedagogical education, without a system of improving the pedagogical culture of parents, because pedagogical culture is an important part of the overall culture.

The pedagogical culture of parents means the development of the personality as a child educator, the readiness to raise children, which are reflected in the process of raising children in the family and society. A key component of the pedagogical culture of parents is a certain amount of psychological-pedagogical, physiological-hygienic and legal knowledge, as well as skills and abilities acquired in the process of raising a child with developmental disabilities, their pedagogical training¹⁹.

In the field of correctional pedagogy, parents should know the basic laws and features of upbringing and education of children with developmental disabilities, get acquainted with the content and methods of education, children's activities aimed at shaping the child's relationships with others and socially valuable behaviors. It is important to develop forms and methods of communication.

In the upbringing of pedagogical culture, the basic requirements of society to the personality of parents, ideological, moral relations governing family relations, interpersonal relations in the family are considered together with the socio-pedagogical conditions.

In this regard, work with parents is based on the following principles of cooperation

- each participant in the process understands the purpose of the activity;
- clear division of labor and cooperation between the participants;
- personal contacts, mutual assistance in the exchange of information between the participants of the process;
- Positive interpersonal relationships.

It should be noted that in recent years, parents have become more active and have become active participants in the upbringing of children. «... The school should not replace parents, not separate them from their parents, but connect them to each other and create conditions for communication and interaction» 21.

Working with parents is a complex and important part of the work of a defectologist, which includes improving the pedagogical knowledge, skills and abilities of parents, support for parents by teachers in family upbringing, appropriate conditions for the upbringing of children. The main tasks of working with parents include:

- study the child's family;
- Involvement of parents in active participation in school activities;

- to study the family's experience in raising and educating children with developmental disabilities;
- To give parents an idea in the field of correctional pedagogy and psychology.

G. Pag and B. Tayzard focus their research on the involvement of parents in school activities. Based on these studies, five key areas of collaboration have been identified, three of which have been recommended to professionals and two to parents.

Difficulties in children are seen as difficulties in the family and cannot be separated from family problems. The problem cannot be solved without reassuring other family members that change is needed

Experts involve parents in teaching a child at home so that they do not interfere with the work, but help their children succeed. Parents can acquire new skills to help their children. Another aspect of the partnership is the right of parents to education and to apply to school to make an impact on their children's lives. Parents consider themselves capable adults.

Theoretical analysis of the literature studied by us showed the following:

The problems of a family with a child with a disability are reflected in various spheres of his life. In the history of human development, the relationship between such a family and society has been characterized by different levels of social attention to the family and its needs. There are different stages in this relationship.

The strengthening and development of communication and cooperation between different social institutions (school, family, community) leads to an improvement in the lifestyle and upbringing of children with developmental disabilities.

In the field of correctional pedagogy, parents should know the basic laws and features of upbringing and education of children with developmental disabilities, get acquainted with the content and methods of education, children's activities aimed at shaping the child's relationships with others and socially valuable forms of behavior. It is important that they master the forms and methods of organizing communication.

References:

1. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. М.: «Просвещение», 1990 г.
2. Ковалев, С. В. Психология современной семьи. // С. В. Ковалев М.: Просвещение, 1988. — 342с.
3. Кравцов, Г. Г. Личность формируется в семье. // Г. Г. Кравцов // Дошкольное воспитание, 1991. — № 2.-С. 12–17.

Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

Улыбин Владислав Сергеевич, студент

Уфимский государственный нефтяной технический университет

Улыбина Олеся Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;

Хахалкина Ульяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент

Бирский филиал Башкирского государственного университета

В статье описываются современные информационно-коммуникационные технологии в обучении инвалидов и лиц с ОВЗ. Обозначены причины необходимости применения компьютерных технологий в образовательном процессе. Представлен алгоритм использования ИКТ на уроках английского языка и роль компьютерного зрения для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютерные программы, веб-камера, компьютерное зрение, мультимедийные средства.

Одним из приоритетных стратегических направлений модернизации образования в Российской Федерации является обеспечение инвалидов и лиц с ОВЗ медико-психологическим сопровождением и специальными условиями обучения. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. В рамках современных исследований доказано, что ИКТ — это достаточно широкий спектр цифровых технологий, которые активно используют распространение большого потока информации и оказание услуг. К ним можно отнести: программное обеспечение, компьютерное оборудование, телефонные линии и сотовую связь, спутниковые технологии, сети кабельной и беспроводной связи, мультимедийные средства, Интернет, электронную почту и т. д.

На современном этапе образование предполагает активное внедрение компьютерных технологий в образовательно-воспитательный процесс. Новые технологии помогают поставить в центр внимания обучение учащихся и дают возможность для развития всей системы образования в РФ.

Для детей с ОВЗ внедрение современных ИКТ — главный помощник в восприятии, освоении и познании нового, развитии мотивации, один из способов социализации ребенка в современном обществе. Наиболее важными причинами необходимости применения компьютера в обучении детей данной категории является: организация процесса обучения в соответствии с индивидуально-типологическими, психоэмоциональными и физиологическими особенностями; создание реальной возможности технологизировать процесс индивидуализации и дифференциации обучения в школе; расширение возможности соблюдения основных принципов коррекционного образования: от сохранного к нарушенному, многократность повторений, выполнение действий по образцу, коррекция психологических функций [2].

Так, например, использование ИКТ на уроках английского языка необходимо потому, что с помощью различных средств: аппаратных (ноутбуки, мультимедиа, доска Smart, моноблок, проектор, звукозаписывающие устрой-

ства и т. п.) и программных (тренажеры, комплексные обучающие пакеты, виртуальные конструкторы, поисковые системы, интернет) можно лучше организовать учебный процесс и изучение иностранного языка. Например, используя игровые тренажеры изучают порядковый счет, образование числительных, времена английского языка и многое другое [1].

В школе активно можно использовать программу Paint, в которой обучающиеся с ОВЗ могут выполнять творческие задания. Microsoft Office тоже удобен для создания презентаций, редактирования текстов и таблиц, которые помогут развить навыки чтения, перевода и визуального восприятия текстов. Moviemaker поможет создать видео по теме урока. Поисковые системы Google помогут найти новую информацию при выполнении домашнего задания, а также языковые сайты (LinguaLeo.com) могут помочь в изучении английского языка.

Использование проигрывателей Windows Media окажет помощь в развитии слуховых навыков восприятия учебной информации, обеспечит наглядным и звуковым материалом на уроке, что важно для детей данной категории.

Сегодня наука шагнула далеко вперед. Разработчики в области IT-технологий изобрели программы, которые позволяют управлять компьютером используя не руки, а лицо и взгляд. Чтобы освоиться и начать работать с компьютером, необходимо иметь веб-камеру и сам компьютер или ноутбук. Для обучения работе с компьютером лиц с ОВЗ используют программу eViacam. Enable Viacam (eViacam) — это программа, которая может заменить использование компьютерной мыши на управление при помощи движений головы пользователя, отслеживаемых обычной веб-камерой. Программа разработана международным сообществом CREA Software Systems и имеет русскоязычный интерфейс. Первая версия была выпущена в 2008 г.

Можно начинать обучение начальному пользованию компьютером групп из трёх детей. Программное обеспечение может быть установлено на ноутбуках или компьютерах с веб-камерой, после чего можно проводить обучаю-

щие занятия. После буквально трёх занятий дети уже могут открывать и закрывать папки и документы, просматривать видеofilмы, прослушивать музыку и аудиокниги, играть в развивающие игры, выключать компьютер. Через 5 занятий у них получается самостоятельно выходить в сеть Интернет и осуществлять навигацию по сайтам, находящимся в закладках. Самое сложное, научить пользованию стандартной виртуальной клавиатурой. Проводятся консультации для родителей, корректируется калибровка экрана.

Можно рекомендовать использование eViasam в качестве полной альтернативы или в дополнение к обычной компьютерной мыши при обучении работе на компьютере детей-инвалидов и лиц с ОВЗ. Это особенно полезно для детей с моторными нарушениями (костные травмы, амиотрофический склероз, рассеянный склероз, церебральный паралич, травмы спинного мозга, мышечная дистрофия, ампутации и т. д.).

Программа eViasam обеспечивает эффективное и надежное решение для взаимодействия человек-компьютер. Для ребёнка или взрослого человека с сохранным интеллектом не составит особого труда научиться пользоваться данной программой и управлять компьютером на уровне обычного пользователя. Существует только один недостаток — невысокая скорость печати. Но в данном случае, мы не будем считать это недостатком, так как программное обеспечение даёт возможность практически парализованному человеку пользоваться персональным компьютером и открывает доступную среду в сети Интернет.

Рассмотрим программу eViasam подробнее. Основные функции этой программы заключаются в том, что можно использовать несколько вариаций. Эмуляция нажатия клавиш мыши: левой, средней, правой; способы управления (двойное нажатие, Drag-and-drop).

Литература:

1. Ефременко В. А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранный язык в школе. — № 8, 2007. — С. 18–21.
2. Кукушкина О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». — 2003. — № 3. — С. 67–76.

Возможности арт-методов в профилактике стресса у детей младшего школьного возраста

Федулова Ирина Андреевна, студент магистратуры

Московский городской педагогический университет

Статья посвящена изучению возможностей использования арт-методов с целью профилактики стресса у детей младшего школьного возраста. На основе психологических и возрастных особенностей младшего школьного возраста обоснована необходимость профилактики стресса у детей. Обозначены причины возникновения стресса у детей младшего школьного возраста. Описаны арт-методы, направленные на профилактику стресса. Приведены примеры их использования во внеурочной деятельности.

Enable Viasam может использоваться вместе с программой, предоставляющей функцию экранной клавиатуры. Компьютерное зрение: теория и технология создания машин, которые могут производить обнаружение, слежение и классификацию объектов. Легкость и простота: простая установка, интуитивность использования. Интегрированный мастер настройки поможет легко начать работать. Обучение может быть сведено к минимуму.

Используемые компоненты OpenCV — обеспечивает компьютерное зрение, а wxWidgets это компонент графического интерфейса. Максимальный комфорт. Беспроводное управление без дополнительных аксессуаров.

Программа имеет интеллектуальную калибровку экрана конкретно под пользователя компьютера. Движения лица перемещают указатель мыши по экрану. Эксклюзивная технология компьютерного зрения использует изображение, снятое с помощью веб-камеры и гарантирует точное и плавное движение курсора мыши. Для обучения детей с ОВЗ, собирается медиатека бесплатных и свободно распространяемых программ, предназначенных для упрощения пользования компьютером и сетью Интернет.

Развитие современного общества диктует необходимость использовать ИКТ во всех сферах нашей жизнедеятельности. Специальные (коррекционные) образовательные организации и школа не должны отставать от требований научно-технического прогресса. Они активно должны внедрять компьютерные технологии в своей профессиональной и учебной деятельности, т. к. главная задача современного образования — обеспечить обучающегося знаниями, умениями, навыками на максимально возможном и качественном уровне, в соответствии с индивидуальными и психофизиологическими возможностями личности.

Ключевые слова: стресс, профилактика стресса, младшие школьники, арт-методы.

В системе начального общего образования отмечается явная тенденция увеличения количества детей, испытывающих различные страхи, тревоги и другие отрицательные эмоции. Причины возникновения отрицательных эмоций могут быть обусловлены не только индивидуальными особенностями детей, но и новыми требованиями, отсутствием безопасной, комфортной среды в стенах образовательного учреждения. На необходимость обеспечения комфортного пребывания ребенка в школе указывает и ФГОС НОО [6].

Младший школьный возраст является достаточно серьезным возрастным этапом. В этом возрасте закладывается основа формирования личности ребенка, происходит его активное становление и развитие. Одной из психологических характеристик детей младшего школьного возраста является повышенная чувствительность к происходящим явлениям. Дети впервые начинают сталкиваться с различными трудностями: проблемы со сверстниками, завышенные требования со стороны родителей и учителя, проблемы в учебе и др. Подобные явления снижают уверенность детей и вызывают ситуацию неуспешности. Постоянно сталкиваясь с расхождениями между собственными реальными возможностями и тем уровнем достижений, который ожидают взрослые, ребенок испытывает беспокойство и тревожность. Психическая незрелость детей не позволяет им полноценно самостоятельно бороться с ситуациями, которые могут привести к стрессу. Так, профилактика стресса — одна из важнейших задач в работе учителя начальных классов [8]. Именно младшему школьному возрасту взрослые должны уделять особое внимание. Важно замечать изменения в настроении ребенка, постараться выявить проблему и помочь преодолеть ее.

Начальная школа — фундамент для последующего обучения. Организация работы по профилактике стресса детей позволяет не только формировать эмоциональное благополучие ребенка, но и развивать мотивацию на дальнейшее обучение.

В силу возраста, дети еще «не обременены» необходимым жизненным опытом. Они не способны полноценно управлять собственными эмоциями. Встречаясь со стрессорами различного характера, дети могут копить в себе множество переживаний и отрицательных эмоций, что чревато серьезными проблемами. Именно поэтому проблема профилактики стрессовых ситуаций у детей младшего школьного возраста приобретает особую актуальность в научном дискурсе, требуя незамедлительного поиска продуктивных методов ее решения.

Невозможно преодолевать эмоциональные трудности без пребывания в комфортных условиях. Исходя из чего, главной задачей в данном направлении выступает создание благоприятных, безопасных условий пребывания в школе. Важное место занимает и личностно-ориентированное взаимодействие. Педагог должен учитывать все психоло-

гические и индивидуальные особенности ребенка. Использование методов работы, направленных на профилактику стресса у детей младшего школьного возраста, позволит существенно и благотворно повлиять на психическое состояние детей и их дальнейшее развитие.

Изучив и проанализировав имеющиеся методы профилактики стресса, мы пришли к выводу, что наибольшей эффективностью обладают арт-методы. Модернизация образовательного процесса, где одно из важных мест занимает творчество, позволяет выделить арт-методы как способ борьбы со стрессами у детей школьного возраста в процессе образования.

Под арт-методом нами понимается метод, воздействующий на эмоциональное и психическое состояние ребенка, основанный на творчестве. В настоящее время арт-терапевтическое направление хорошо изучено как отечественными учеными, так и зарубежными. Среди отечественных работ особый интерес вызывают работы таких авторов, как Л. Д. Лебедева [5], А. И. Копытин [4], Л. А. Аметова [1] и М. В. Киселева [3].

Обратимся к исследованию Л. Д. Лебедевой по вопросам использования арт-терапии в образовательном процессе. Л. Д. Лебедева трактует «терапию» не только как процесс лечения, но и как уход, заботу о воспитанниках. В педагогической интерпретации понятия «арт-терапия» автор понимает заботу об психологическом и эмоциональном самочувствии ребенка посредством использования творчества. На основании чего указывает на допустимость и уместность использования возможностей арт-терапии в образовательном процессе. При этом отмечается, что для их использования не требуется проходить какую-либо специальную подготовку [5, с. 91].

Основываясь на исследования Л. Д. Лебедевой важно отметить, что использование арт-терапии в образовании не связано в буквальном смысле с лечением каких-либо болезней. Арт-методы направлены на укрепление психического здоровья детей. Следовательно, данные методы могут быть успешно использованы педагогами с целью профилактики стресса у детей младшего школьного возраста.

В научных трудах Л. А. Аметовой, Л. Д. Лебедевой др. отмечается, что творчество является не только фактором развития и формирования личности, но и эффективным средством, позволяющим осуществлять профилактику и коррекцию нарушений здоровья ребенка, а также защитить психику ребенка от агрессивных воздействий в процессе жизнедеятельности [1, 5].

Искусство позволит выразить детям не только окружающую реальность, но и свои чувства, эмоции, состояние, дать волю воображению и фантазии. Соприкосновение с искусством помогает пересмотреть свое отношение к событиям и явлениям, воплотив их в художественные образы. В этом и заключается целительный эффект искусства.

С этой стороны арт-терапия позволяет оказать мягкую помощь, открывает возможности для самопознания и способствует развитию рефлексивных навыков.

Рассмотрим некоторые арт-методы, которые могут быть эффективны для профилактики стресса у детей [2, 5, 7].

Наиболее распространены в практике начального образования сказки. Посредством содержания сказки педагог может мягко и ненавязчиво оказывать воздействие на сознание и душу ребенка. Сказка учит сопереживанию, доброте, справедливости и другим нравственным качествам. Герои сказок могут научить ребенка определенным нормам и моделям поведения, а также способам реагирования на жизненные ситуации. Сказка наполняет жизненным опытом, который детям особо необходим. Дети учатся на опыте сказочных героев, что помогает им справляться с различными жизненными ситуациями.

Особое значение в профилактике стресса у детей младшего школьного возраста имеют медитативные сказки. Данный вид сказок поможет снять эмоциональное напряжение, тревожность, страхи. Медитативные сказки оказывают успокаивающее воздействие и заряжают положительными эмоциями. Результатом воздействия становится: преодоление отрицательных эмоций и состояний, повышение уверенности, достижение гармонии как с самими собой, так и с окружающими. Медитативные сказки учитель может рассказывать как под музыкальное сопровождение, так и без него. В медитативных сказках детям предлагается вообразить какую-либо ситуацию, которая снимет тревогу, напряжение и вызовет положительные эмоции. Сказки могут начинаться со слов: «Представь, что ты гуляешь по тропинке...»; «Представь, что ты сидишь у моря...».

Еще одним арт-методом является придумывание историй или рассказов. Составляя рассказ или придумывая историю, дети опираются на ту действительность, с которой имеют дело. Вымышленные истории могут создаваться как одним ребенком, так и в парах, в группах или коллективно. Дети могут по цепочке придумывать предложения, чтобы получилась история. Истории обычно получаются веселыми и смешными, что моментально снимает тревогу у детей.

Особую педагогическую ценность имеет художественное творчество. Изобразительное искусство особенно актуально при работе с детьми, имеющими вербальные трудности. Затруднения в вербализации осложняют процесс раскрытия, объяснения своих эмоций. Рисование как метод снятия стресса более эффективен, чем слова. Невербальное изображение собственных эмоций для детей превращается в увлекательный процесс отражения собственного состояния. Детям можно предложить изобразить собственное настроение, художественные образы, вызывающие положительные эмоции и т. д.

Огромное влияние на профилактику стресса и личностное развитие ребенка оказывает игра. В рамках рассматриваемого направления главная цель игры заключается не в научении или формировании каких-либо знаний,

а в том, чтобы позволить себе раскрыться, выпустить отрицательные эмоции и научиться преодолевать некоторые сложные ситуации. Для работы с эмоциональным состоянием могут быть использованы такие игры, как «Чехарда», «Прогулка вслепую», различные релаксирующие игры и т. д. Для снятия мышечного напряжения эффективны игры «Муравей», «Насос и мяч», «Шарик» и др.

Еще один эффективный арт-метод при профилактике стресса — драматизация. Драматизация позволит детям выразить собственные чувства и эмоции наиболее точно. Для драматизации могут быть использованы отрывки сказок, рассказы, истории.

Для профилактики стресса могут использоваться игры с песком. Игры с песком имеют релаксирующее воздействие, снимают двигательные стереотипы и излишнюю активность. Они стабилизируют эмоциональное состояние, формируют умение прислушиваться к себе, вербализовать свои ощущения. Песочная терапия позволяет общаться с миром и с самим собой. Детям можно предложить взять в руки воображаемый песок, посыпать его, сжать, постепенно выпускать песок из рук, пропуская между пальцев и т. д.

Расслабляющий эффект имеет и такой арт-метод, как вокализация. При вокализации воздействие осуществляется посредством собственного голоса. Чтобы эффективно использовать данный арт-метод, необходимо научить детей правильно использовать дыхание. Вокализация служит эффективным средством преодоления нервных состояний, страхов, неуверенности и т. д. Вокализация может быть использована на уроках как минутка отдыха. Детям предлагается спеть определенный отрывок песни, спеть пожелания, комплименты друг другу и т. д.

Такой арт-метод как использование кукол предполагает воздействие на ребенка посредством кукол или игрушек. Дети могут как использовать имеющиеся у них куклы и игрушки, так изготавливать новые. Например, ребенок может брать с собой на урок любимую куклу или игрушку. Также они могут выступать и в качестве помощника на уроке. Глядя на любимую игрушку, ребенок будет чувствовать себя более спокойно и комфортно.

Танец как арт-метод представляет собой простой способ выражения чувств и эмоций. Танец помогает сформировать адекватную самооценку, обрести баланс и гармонию. Самовыражение происходит через движение. Для танцев педагог может предложить детям музыку, а движения они подберут самостоятельно. Это могут быть самые спонтанные и нелепые движения. Также для танца могут быть предложены определенные движения в ритм с музыкой. Еще один способ использования танца — придумать детям танец на определенную тему. Лучше это делать в парах или группах. При взаимодействии с одноклассниками ребенок будет чувствовать себя защищенно.

Таким образом, профилактика стресса занимает важное место при работе с детьми младшего школьного возраста. Дети сталкиваются с повышением требований,

более строгим отношением к себе. В силу слабой сформированности психики дети не в состоянии самостоятельно контролировать свое эмоциональное состояние. Они чувствительны ко всему происходящему. Стресс не всегда заметен по внешним признакам. Важно внимательно относиться к детям, замечать изменения в настроении и помогать детям преодолевать отрицательные

эмоции. В качестве эффективного средства профилактики стресса у детей младшего школьного возраста нами предложены арт-методы, основанные на творчестве. Арт-методы позволяют детям преодолеть отрицательные состояния (страхи, тревоги и др.), вооружиться хорошим настроением, снять с себя напряжение и вновь обрести уверенность.

Литература:

1. Аметова, Л. А. Формирование арт-терапевтической культуры младших школьников. «Сам себе арт-терапевт» [Текст] / Л. А. Аметова. — М.: Московский государственный открытый педагогический университет, 2003. — 36 с.
2. Касьянова, К. Г. Педагогический аспект использования изо-терапии в образовательной деятельности ДОО // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (27).
3. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми [Текст]: рук-во для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. — СПб.: Речь, 2008. — 160 с.
4. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии [Текст] / А. И. Копытин. — СПб.: Питер, 2002. — 366 с.
5. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий [Текст] / Л. Д. Лебедева. — СПб.: Речь, 2003. — 256 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2019. — 53 с.
7. Хакунова Ф. П., Берсирова А. К. Использование методов арт-терапии в практике современного образования с детьми младшего школьного возраста // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2019. № 46. С. 32–34.
8. Шкутина Л. А., Сулеева К. М. Особенности стресса у детей в младшем школьном возрасте // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 3–2. С. 435–438.

Виды альтернативной коммуникации для детей с церебральным параличом

Филькина Мария Дмитриевна, студент

Томский государственный педагогический университет

В современном мире все больше встречается детей и взрослых, страдающих церебральным параличом. В первую очередь это связано с развитием реабилитации недоношенных детей, увеличением родостимулирующих средств. В среднем 6 из 1000 новорожденных страдают церебральным параличом (от 5 до 9 в разных регионах страны) [6, с. 27].

Детский церебральный паралич — сочетанное нарушение, которое помимо нарушений опорно-двигательного аппарата включает патологии зрения, слуха, речи.

Изначально детьми с церебральным параличом занимались только ортопеды, позже, с развитием медицины, реабилитация таких детей стала более эффективной и разнообразной, благодаря включению дефектологов и логопедов.

Основная задача дефектолога — развитие высших психических функций, логопеда — развитие коммуникации и речи. Большая часть детей с церебральным параличом не могут освоить вербальную речь. Как отмечает Е. Ф. Архипова: «устная речь в большинстве случаев недоступна таким детям, а она играет важнейшую роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка и является основой социального взаимодействия» [3, с. 34].

Из-за физических ограничений, не позволяющих обрести навык вербальной речи для детей с церебральным параличом адаптируются уже имеющиеся и разрабатываются новые методики альтернативной коммуникации.

Существует большой выбор альтернативной коммуникации: жестовые системы, карточки и пиктограммы, айтрекеры, клавиатуры и кнопки. Каждому ребёнку подбирается свой тип, в зависимости от его физических и интеллектуальных возможностей.

Для того чтобы подобрать альтернативную коммуникацию важно помнить о формах детского церебрального паралича. Самая известная классификация, которая и по сей день используется коррекционными педагогами была разработана Семёновой К. А. в 1973 году. Ксения Александровна выделила пять форм детского церебрального паралича:

1. спастическая диплегия;
2. двойная гемиплегия;
3. гемипаретическая форма;
4. гиперкинетическая форма;
5. атонически-астатическая форма

Категория этих детей с первых дней жизни ограничена в движениях, а значит, их тактильное восприятие не соответствует нужному уровню. Кроме того, большой процент детей с ДЦП имеют проблемы со зрением и слухом. В зависимости от формы уровень нарушения сенсорных анализаторов может быть разным, а значит и виды альтернативной коммуникации должны подбираться индивидуально.

Каждая форма церебрального паралича имеет свой набор особенностей, отличимый в большей или меньшей степени от других форм. Основным критерий, который должен влиять на подбор альтернативной коммуникации со стороны логопеда и дефектолога — это интеллектуальные и двигательные особенности детей [5, с. 145].

Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей опубликовал показатели интеллектуального развития детей с детским церебральным параличом каждой формы. По их данным, основные виды интеллектуальных нарушений среди детей с ДЦП выпадают на умственную отсталость до 40% и задержку психического развития также до 40% и только 1/3 больных с ДЦП умственно сохранны [2, с. 63]. Самый большой процент интеллектуально сохраненных детей с церебральным параличом встречается со следующими формами: спастической диплегией, гемипаретической и гиперкинетической формами.

Эти данные позволяют объединить детей с церебральным параличом в группы для более быстрого и адекватного выбора альтернативной коммуникации. Подбор альтернативной коммуникации для таких детей крайне важен. Возвращаясь снова к работам Л. С. Выготского, можно вспомнить его слова о том, что благодаря общению качественно меняется структура душевной жизни человека. И его психическое состояние в общем. Без возможности общаться ребёнок увядает в прямом и переносном смысле [4, с. 91].

Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, а именно:

1. двигательный, речевой, слуховой, зрительный дефекты;
2. уровень мыслительных операций;
3. насколько ребёнок знаком с окружающим миром;
4. уровень его волевых побуждений;
5. уровень педагогической запущенности.

Каждый уровень даёт определённые сведения.

Тяжесть двигательного дефекта может указать на то, какой тип и вариант альтернативной коммуникации будет возможен в плане тонкой моторики: сможет ли ребёнок захватить карточку, нажать на кнопку или нет [7, с. 136].

Насколько крупным должен быть объект или насколько минимальным должно быть расстояние между ребёнком и специалистом, на это указывает степень зрительного дефекта.

Слуховой дефект может указать на то, что будет основой обращения к конкретному ребёнку на этапе обучения: жест или вербальное слово.

Степень речевого дефекта также играет немаловажную роль. Благодаря этой информации мы можем по-

нять, насколько ребёнок может вербально общаться. Артикуляционная моторика играет немаловажную роль в формировании понимания речи и развитии мышления, особенно это благоприятно в совмещении с жестом и символом [1, с. 55].

Уровень мыслительных операций позволяет понять специалисту, на какой уровень общения может выйти ребёнок: простой вопрос — ответ, комментарии или более развёрнутый, включая информирование о событиях и своих мыслях.

Чем выше уровень знакомства с окружающим миром, тем больше шансов выстроить продуктивную работу по введению альтернативной коммуникации и формированию общения с окружающими людьми.

Также большое значение имеет уровень волевых побуждений, которые влияют на работоспособность пациента.

И уровень педагогической запущенности указывает нам, от чего нужно изначально отталкиваться, учитывая те данные, с которыми пришёл ребёнок и что он имеет в потенциале [5, с. 113].

Таким образом, получив эти данные, логопед может подобрать соответствующий вид альтернативной коммуникации.

На сегодняшний день существует большой выбор видов невербальных средств общения. Если их объединять по группам, то можно выделить следующие:

1. Жесты (русский жестовый язык)
2. Графические символы (PECS, лев-система, пиктограммы)
3. Технические средства (коммуникаторы, контролеры, айтрекеры) [2, с. 64]

Каждая группа будет подходить к определённым категориям детей, страдающим церебральным параличом.

Например, жесты подойдут тем, у кого лёгкая или средняя степень церебрального паралича, с сохранным интеллектом, развитой тонкой моторикой.

Графические символы будут доступны практически всем, если добавить различную вариативность их выбора в плане работы руки и размера карточки с изображением.

Технические средства важно также подбирать в зависимости от двигательных и интеллектуальных особенностей каждого ребёнка. Например, айтрекеры подойдут тем, у кого полностью нарушена тонкая моторика, но сохранен интеллект.

Коммуникаторы будут полезны для детей с нарушенным интеллектом, но сохранной моторикой рук.

А также в технические средства общения можно отнести планшеты с электронной версией PECS. Этот вариант удобен для детей, которые могут управлять рукой или головой (некоторые используют нос для того, чтобы сделать выбор) и сохранны интеллектуально.

Для детей с нарушениями слуха также важно учитывать их другие особенности и грамотно подбирать средства альтернативной коммуникации. В первую очередь общение с такими детьми должно основываться на жестах, которые будут поддержкой графическим символам.

Кроме интеллектуальных и двигательных навыков также стоит учитывать когнитивное развитие ребёнка. Важно собрать данные об уровне его внимания, памяти, пространственного восприятия, конструктивной деятельности, кинестетического праксиса. Отталкиваясь от полученных данных параллельно введению альтернативной коммуникации важно проводить коррекци-

онную работу по развитию высших психических функций [6, с. 124].

Делая вывод, важно отметить, что альтернативная коммуникация очень важна для формирования внутренней речи и внешней коммуникации. Каждый человек должен уметь выразить свои желания и уметь дать знать, согласен он или нет.

Литература:

1. Ананьева, И. Н. Средства поддерживающей коммуникации в системе работы логопеда: метод. пособие для работы с неговорящими дошкольниками / И. Н. Ананьева. — Самара: Издательство Ольги Кузнецовой, 2015. — 145 с. — Текст: непосредственный.
2. Артамонова, А. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии: опыт использования альтернативной и дополнительной коммуникации / А. Артамонова. — Санкт-Петербург: Скифия, 2018. — 176 с. — Текст: непосредственный.
3. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. Доречевой период / Е. Ф. Архипова. — Москва: Просвещение, 1989. — 79 с. — Текст: непосредственный.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург: Питер, 2017. — 362 с. — Текст: непосредственный.
5. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — Москва: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с. — Текст: непосредственный. Немкова, Л. С. Детский церебральный паралич: диагностика и коррекция когнитивных нарушений. — Москва: Союз педиатрии 2012.
6. Интенсивное взаимодействие. Руководство / Д. Хьюэтт, Г. Фёрт, М. Бабер, Т. Харрисон. — Санкт-Петербург: Скифия, 2018. — 248 с. — Текст: непосредственный.

Актуальные проблемы обеспечения эффективности среднего образования

Хаджикурбанова Гулбахор Аслитдиновна, преподаватель;

Юлдашева Саодат Туракуловна, преподаватель

Самаркандский государственный университет (Узбекистан)

В этой статье дается важность начального образования, которое имеет особое значение при воспитании личности и педагогико-психологических основах. Автор классифицировал принципы педагогического мастерства и предлагал способы увеличения памяти отдельных учеников.

Ключевые слова: начальное образование, реформы, педагогика, психология, педагогическое мастерство, система образования, образование, индивидуальный подход, внимание, память, человек.

Current problems of ensuring the efficiency of secondary education

Khadzhikurbanova Gulbahor Aslitdinovna, teacher;

Yuldasheva Saodat Turakulovna, teacher

Samarkand State University named after Alisher Navoi (Uzbekistan)

In this article is given the importance of the elementary education which occupies special value at education of the person and pedagogical-psychological bases. Author classified principles of pedagogical skill and proposed the ways of increase individual pupils memory.

Keywords: elementary education, reforms, pedagogics, psychology, pedagogical skill, education system, education, individual approach, attention, memory, person.

В современном интеллектуальном мире формирование компетенций для получения качественного образования и его использование в жизненных процессах является актуальной проблемой. Система образования страны претерпевает позитивные реформы, и спрос на обучение меняется. Важным приоритетом становится подготовка современных и конкурентоспособных кадров.

Как отметил Президент Республики Узбекистан Шавкат Мирзиёев: «Мы будем решительно проводить государственную молодежную политику. Мы не только продолжим, но и сделаем эту политику нашим главным приоритетом, как и сегодня. Мы мобилизуем все силы и возможности нашего государства и общества для развития и счастья наших молодых людей как независимых мыслителей, с высоким интеллектуальным и духовным потенциалом, которые не будут бездельничать перед своими сверстниками в любой сфере по всему миру. [1: 14].

Столь масштабные задачи требуют специальной подготовки и профессионализма от системы образования. Чтобы быть мастером своего дела и высококвалифицированным работником, педагог должен стараться осознавать даже самые тонкие аспекты своей профессии. Вот почему начальное образование, как неотъемлемая часть непрерывного образования, служит основой для следующих ступеней образования.

Учитель средней школы — это учитель и наставник, который знакомит с секретами мира тех, у кого жестокое сердце, обучает их, формирует их мировоззрение и воспитывает их как личности. Образ такого педагога в 21 веке требует от него идти со временем, обладать современными знаниями, уметь экспериментировать, не боясь ошибок, сохранять детство и поощрять детский труд.

Профессиональный потенциал и образовательный уровень учителя средней школы оценивается по его знаниям детской психологии и современных методик среднего образования, эффективному использованию современных педагогических и информационных технологий [2: 7].

Одна из самых актуальных проблем сегодня — это психологическая и педагогическая культура учителя. У этой проблемы есть ряд причин: сильная социальная политика в обществе находит свое отражение в поиске оптимальных путей успешного внедрения образования в условиях текущей политики рыночной экономики. Не секрет, что знание современным педагогом национальных и общечеловеческих ценностей, их правильное использование в образовательном процессе часто составляет часть его общей культуры.

При выполнении сегодняшних задач очень важны требования к педагогической науке в сочетании с глубокой социальной убежденностью. В дидактике хорошо задокументирована научная природа обучения. Как известно, все знания, входящие в содержание школьного образования, отражают реальность как таковую, без каких-либо дополнений.

Столь масштабные задачи требуют специальной подготовки и профессионализма от системы образования. Чтобы быть мастером своего дела и высококвалифицированным работником, педагог должен стараться осознавать даже самые тонкие аспекты своей профессии. Вот почему среднее образование, как неотъемлемая часть непрерывного образования, служит основой для следующих ступеней образования.

Сегодня учеными-педагогами описываются следующие критерии высокой педагогической культуры:

- высокий гуманный статус учителя в обращении с детьми;
- Развитие психолого-педагогической компетентности и педагогического мышления;
- знание предмета, владение педагогическими технологиями;
- Опыт творческой работы, умение систематизировать личную педагогическую деятельность (дидактическую, учебную, методическую);
- уметь разрабатывать авторские проекты в образовании;
- овладение этикой профессиональной культуры;
- уметь развиваться и управлять своей деятельностью;
- иметь возможность свободно общаться.

В системе непрерывного образования педагогические процессы в целом развиваются на основе внутренних изменений, а система взаимодействий стабилизируется. Задачи по решению проблем выполняются с использованием современных методов решения различных задач, результаты адаптируются к современным требованиям и обеспечивается эффективность педагогической системы [4:11].

Помимо факторов, упомянутых выше, существуют и другие факторы, обеспечивающие качество образования, некоторые из которых следующие:

Признание своей индивидуальности — черта, требующая внимания с раннего возраста. Начальная школа должна обеспечить начальное развитие личности ребенка, выявить его способности и привить учащимся навыки и желание учиться. В такой школе они приобретают необходимые навыки и компетенции для обучения, учатся читать, писать, считать, изучают элементы творческого мышления, культурную речь и поведение, личную гигиену и основы здорового образа жизни [3:31].

Для достижения этих общих целей необходимо кардинально изменить приоритет целей. В первую очередь, вместо традиционной цели приобретения знаний, навыков и умений по предмету ставится задача разработать учебную деятельность для развития личности ребенка, организовать ее современными способами. Однако не следует недооценивать уровень развития навыков и компетенций по традиционным предметам. Этот процесс требует внимательного наблюдения и индивидуального подхода к изучению разноплановой природы, способностей, характеристик и граней детей. Примером этого является известная

древняя китайская поговорка: «Если хочешь вести людей, следуй за ними» [5: 4].

Из этой мудрости можно многому научиться. Чем более независимыми и творческими будут наши сотрудники или студенты, тем больше у нас будет возможностей дать им конкретные задания. С другой стороны, мы понимаем, что «следовать за своим народом» — это большое искусство. Этот процесс требует от нас формирования сложных качеств. В этом случае от лидера-наблюдателя требуется большая внутренняя ментальная сила, чтобы наблюдать и воспринимать реальность. Учитель также должен с оптимизмом смотреть на способности и ответственность каждого ученика. Потому что каждый ученик — это новый мир, уникальное существо.

Еще один фактор, обеспечивающий качество образования, — это внимание. Особое внимание уделяется ряду объективных и субъективных факторов, влияющих на качество личностного развития и обучения студентов. В последние годы у студентов развился специфический дефект, называемый «эрозией внимания». Многие от природы беспечны и беспечны, а другие гиперактивны. В этом случае к первой помощи прибегают медикаменты [6: 4].

Внимание важно в полноценном развитии человека. Отвлечение внимания в процессе обучения отрицательно сказывается на качестве получаемых знаний, и обучение снижается. Педагоги делятся на тех, кто слушает, и тех, кто не умеет.

Первый — это группа хороших учеников, остальные — трудные ученики. Привлечение и удержание внимания студентов требует от преподавателя больших усилий и профессионализма.

В последнее время не только психологи, но и биологи, и медицинские работники работают над проблемой повышенного внимания. Интенсивное исследование мозга выявило следующую информацию о внимании:

- Основная задача внимания — выжить и обеспечить комфортные условия жизни человека;
- Все части мозга задействованы в управлении вниманием;
- Контрастирует внимание в движении, голосе и эмоциях;
- Химические вещества (медиаторы) играют важную роль в развитии и управлении вниманием;
- Характеристики внимания зависят не только от его развития и обучения, но и от генотипа.

Это означает, что привлечение внимания учеников является величайшим достижением учителя и положительно влияет на повышение качества образования.

Следующий фактор качества обучения — это память. Когда мы говорим о памяти как о биологической особенности человека, естественно обращаться к таким вопросам, как типы памяти, способы запоминания информации, забывчивость и память.

Память — это посредник познавательного процесса, а наша память — наше бесценное сокровище. Именно че-

рез память человек чувствует, кто он и какими целями живет. Чем глубже вы думаете, тем больше вы можете применить на практике опыт прошлого. Память играет в этом ключевую роль. Задача памяти — запоминать информацию, которая пригодится в будущем, но иметь возможность легко ее повторять при необходимости [7:47]. Память — это не изоляционный процесс. Это набор процессов, каждый со своим набором принципов. Различают эпизодический, семантический, моторный, имплицитный и явный типы памяти. Есть так много типов воспоминаний, что трудно сказать. Цель состоит в том, чтобы найти способы упростить хранение существующей информации и применить ее на практике. Например, собирая внимание, правильно распределяя учебное время, систематизируя полученную информацию, создавая ключевые слова для запоминания, перечитывая. Посредством повторения можно укрепить память учащихся, принимая во внимание сходные факторы.

Короче говоря, суть процесса обучения — это логика познавательной деятельности учащегося, и учащиеся должны иметь оптимальный уровень научных, базовых и жизненно важных компетенций в процессе обучения. Ожидается достижение следующих результатов:

Во-первых, это знание начинается с изучения практики, которая является единственным источником знаний в нас, и возникает из потребности в теоретическом обобщении, основанном на абстрактных идеях;

Во-вторых, знание возникает из необходимости сравнивать приобретенное знание, теоретическое обобщение, с практикой, которая также служит единственным объективным критерием достоверности знания в человеке. Познание — сложный диалектический процесс, переход от живого наблюдения к абстрактному мышлению и практике.

Возрождение бесценного наследия, духовных ценностей и традиций, созданных нашими предками за годы независимости, а также внедрение их наиболее образцовых аспектов в жизнь общества — актуальная задача сегодня. Потому что сегодняшние стремительные процессы глобализации и совершенствования различных историко-этнографических, межрегиональных систем коммуникации оказывают серьезное влияние на сердца и умы молодых людей, экспортируя в мир множество новых идей, идеологий и культур. Чтобы этого не произошло, в будущем необходимо поднять качество начального образования на новый уровень в воспитании наших отважных сыновей и дочерей для Родины и ее народа.

Таким образом, мы должны достичь своей цели как одно тело и одна душа. В современных условиях развития Узбекистана высокий интеллектуальный уровень подрастающего поколения, его воспитание в духе национальных и общечеловеческих ценностей служат важной основой.

Только тогда мы сможем защитить их от негативных последствий глобализации и полагаться на них как на основу будущего нашего развития.

Литература:

1. Мирзиёев Ш. Вместе мы построим свободное и процветающее демократическое государство Узбекистан. — Ташкент, Узбекистан, 2016. — 14 с.
2. Иноятова М., Носиров А., Диванова М., Боймурадова Г., Бахромов А., Расулова М., Абдукудусова Ф. Применение современных педагогических и информационных технологий в повышении качества начального образования (английский, алфавит, родной язык). Чтение, математика и естествознание на примере естественных наук). Ташкент: 2014. — 7 с.
3. Мавлянова Р., Рахманкулова Н. Педагогика, инновации и интеграция начального образования. — Ташкент: Издательство Ворис, 2013. — 26 с.
4. Тургунов С. Т., Максудова Л. А., Тожибоева Х. М., Назирова Г. М., Умаралиева М. А. Технологии организации и управления педагогическими процессами, повышения качества и эффективности. Ташкент: 2014. — 58 с.
5. Фопель К. Уверенное управление. Обучение, коучинг, саморазвитие / Пер. с нем. — 2-е изд. — М.: Генезис, 2004. — 4 с.
6. Фопель К. Энергетическая пауза. Психологические игры и упражнения. — М.: Генезис, 2004. — 4 с.
7. Ксальперн Д. Психология критического мышления. — М.: Питер, 2000. — 47 с.

Из опыта работы по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся «от замысла к открытию»

Хажилова Наталья Михайловна, учитель математики высшей категории

ГАОУ МО «Балашихинский лицей» (Московская обл.)

Математика — основа междисциплинарных проектов. Учит логике, системности, воспринимать целостно картину.

К исследовательской деятельности стараюсь привлечь всех учащихся с пятого класса. В начале учебного года показываю учащимся проекты прошлых лет, знакоблю их с теоретическим материалом, касающимся исследовательской деятельности. Приглашаю на урок учащихся из других классов (старших) выступить со своими проектами. Одно из домашних заданий в начале учебного года — выбрать тему для исследования, написать гипотезу, цель и задачи. Сдать домашнее задание на листе бумаги. Тему для исследования учащиеся выбирают самостоятельно, помогаю с выбором некоторым учащимся, которые испытывают затруднение. Не хочу навязывать своё мнение при выборе темы, верю, что ученик может это сделать лучше, он талантливее меня. На уроке ученики обмениваются информацией о выборе темы, гипотезе и цели исследования.

Что делать, если несколько учащихся выбрали одну тему для исследования?

Первый вариант: исследование проводить в группе.

Второй вариант: тему развести по двум направлениям.

Приведу примеры второго варианта.

Пример 1. Тема первоначально: История развития дорог и математика.

Тему об истории развития дорог выбрали двое учащихся одного класса. Первоначально работа носила реферативный характер. В результате исследования получили два проекта.

Проект № 1. Тема: Пути и расстояния.

Гипотеза: так как при составлении карт и планов не учитывается точно рельеф Земли, то определение длины маршрута с помощью карт является неточным.

Цель: доказательство неправильности определения точной длины маршрута с помощью географических карт и планов.

Задачи исследования:

- изучить литературу по данной тематике, свод правил о строительстве автомобильных дорог.
- изучить математическое понятие «Многогранники».
- провести анкетирование среди одноклассников на тему: «Что вы знаете об измерении расстояний по картам?».
- привести доказательства своей гипотезы.

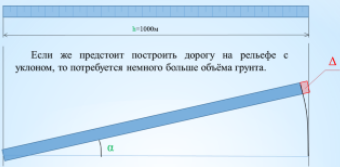
Объекты исследования — автомобильные дороги.

На примере расчета строительства дороги длиной 1 км была выявлена погрешность, применена к известным автомагистралям.

В результате исследования гипотеза учащегося была подтверждена и сделан вывод, что из-за неточности определения длины маршрута, страдает качество строительства дорог, так как рабочие вынуждены экономить.

Проект № 2. Тема: «Умная дорога. Возможность ее существования. Значение математики в управлении умной дорогой».

Гипотеза: есть технология «умная дорога», которая эффективно и самостоятельно управляет дорожным движением.



Если же предстоит построить дорогу на рельефе с уклоном, то потребуется немного больше объема грунта.

Уклон i находят отношением превышения b к горизонтальной проекции a .

$$i = \frac{b}{a}$$

Чем больше угол α , тем больше объем фигуры Δ .
 При проектировании дорог принято считать, что если угол $\alpha \approx 3^\circ$ ($2,86^\circ$), то $i = 0,05$.

При угле, равном 3 градуса, трасса становится на 1,25 м длиннее. Объем грунта увеличивается на величину:
 $V_{\Delta} = 26 \text{ м}^2 \times 1,25 \text{ м} = 32,5 \text{ м}^3$.
 Т. е. необходимо доспать еще $32,5 \text{ м}^3$ грунта для того, чтобы закончить дорогу, которая строится под уклоном.
 Подобный расчёт увеличения расхода материалов можно применить и к остальным элементам автомобильной дороги.

Для автомобильной дороги высшей I категории уклон должен быть не менее 0,005 и не более 0,03, то есть: $0,005 < i < 0,03$.

Фактическая длина пройденного пути на автомобиле будет всегда больше, чем изображена на карте или плане дорога.

$$\sqrt{(1000\text{м})^2 + (30\text{м})^2} = 1000,45\text{м}$$

Так при уклоне 0,03 на каждые 1 км на карте нужно прибавить 45 см к фактическому пути.

Длина, построенной скоростной автомобильной дороги «Москва – Санкт-Петербург», измеренная по картам и равная 625 км, может иметь фактическое значение 625 км и 281 м.

Цель: изучить, есть ли возможность создания умной дороги, найти примеры управления ей при помощи математики.

Задачи исследования:

- изучить историю дорог и методы управления дорогой;
- проанализировать опыт разных стран в использовании «умных дорог»;
- понять и произвести расчеты, которые используются в управлении дорогой, чтобы показать, какую роль играет в этом математика;
- экспериментально проверить одно из свойств «умной дороги».

Частой причиной сложных ДТП являются ситуации, в которых машина на большой скорости врезается в дорожный «отбойник». Мягкий роликовый отбойник, изобретенный в Южной Корее, снижает риск смертельных ДТП, но возвращает на трассу автомобиль не снижая скорости.

Учащийся решил проверить, можно ли внедрять в инженерные решения мягкие обволакивающие отбойники, типа «лизун-слайм», чтобы усилить безопасность. Провел серию экспериментов, в которых в качестве прототипа автомобилей были использованы вареные вкрутую яйца. Ссылка на видеоролик (эксперимент): <https://youtu.be/7LsZaLiAyGg>



Пример 2. Тема первоначально: «Многогранники»
Проект № 1. Тема: «Математическое творчество М. К. Эшер».

Гипотеза: я думаю и хочу доказать, что рисование и математику можно совмещать и даже делать из этого настоящие произведения искусства.

Цель исследования: найти и обосновать связь математики с творчеством М. Эшера, его художественными образами, повысить интерес к творчеству художника и расширить кругозор.

Задачи исследования:

1. Провести анкетирование среди учащихся по теме «Творчество М. К. Эшера»;

2. Изучить литературу и интернет-ресурсы по творчеству М. Эшера;
3. Исследовать картины художника и найти взаимосвязь с математикой;
4. Сделать выводы.

Объект исследования: творчество М. Эшера.

Предмет исследования: связь математики с искусством М. Эшера.

В проекте раскрывается красота математики (геометрии) с помощью творчества М. Эшера, показана взаимосвязь искусства и геометрии.

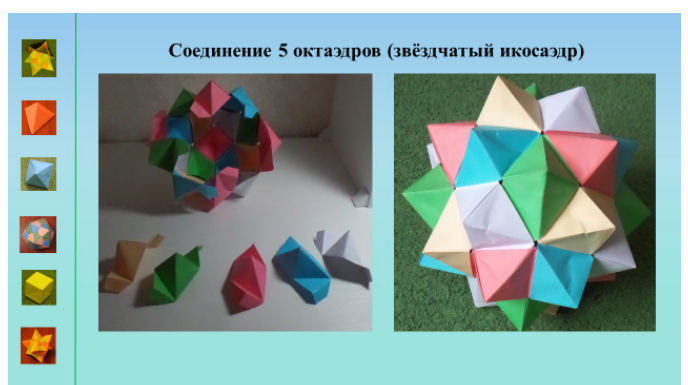
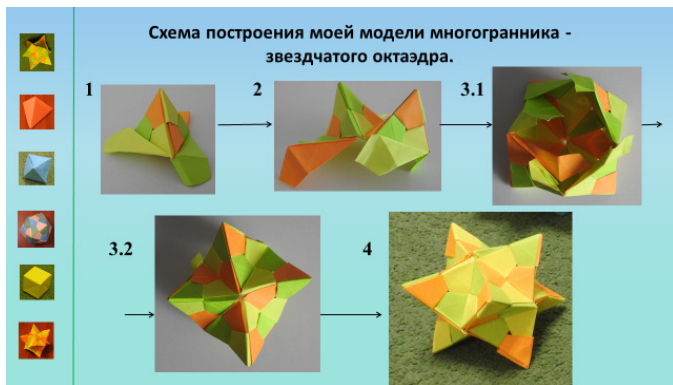


Проект № 2. Тема: «Многогранники в технике оригами».
 Гипотеза: в основном для моделирования многогранников используют развертку из бумаги, картона или гипс. Модели многогранников можно делать в технике оригами.

Цель: научиться делать модели многогранников в технике оригамми, разработать свою схему построения модели многогранника звездчатого октаэдра.

Ученик в своем исследовании создал интересный проект «Многогранники в технике оригами», который направлен дать наиболее полное представление о многогранниках, рассмотреть многогранники, которые не изучаются в школьном курсе геометрии. В ходе работы изучение представленных материалов позволило обучающимся актуализировать, углубить, расширить теоретические знания и практические навыки по этой тематике, развить

математическое и системно-логическое мышление, сформировать математическую культуру и понятие универсального характера математики, систематизировать межпредметные связи с такими предметами как: биология, математика, архитектура, искусство. В результате реализации проекта обучающийся получил возможность совершенствоваться и расширить круг общих учебных умений, навыков и способов деятельности, необходимых в XXI веке, что является условием развития и социализации школьников. Результаты исследования показали, что дети, в основном, изготавливают модели многогранников из бумаги, картона. Модели обучающегося в технике оригами были представлены на НПК «Первые ступени больших открытий» и привлекли внимание многих учащихся к данной теме.



Исследовательская и проектная деятельность объединяет учащихся класса, повышает их авторитет в глазах сверстников, способствует совершенствованию умений и навыков самостоятельной исследовательской работы, по-

вышению уровня знаний и эрудиции в различных областях, объединяет трех участников образовательного процесса — родителей, ученика и учителя.

Внеурочная деятельность как средство формирования здорового образа жизни у младших школьников

Цветкова Светлана Сергеевна, студент магистратуры

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова

Одно из основополагающих задач современных образовательных учреждений общего образования — повышение уровня здоровья детей. В решении данной цели на школу возлагается особая ответственность. Весь коллектив школы, в том числе и медицинский работник, психолог, руководящий состав и т. д., вместе с родителями должны правильно организовать процесс образования так, чтобы обучающиеся, заканчивая школу, повысили уровень своего здоровья. Для этого школа должна воспитать у ребенка стремление быть здоровым, отказаться от приобретения вредных привычек, и, в целом, вести здоровый образ жизни.

Обратимся к термину «здоровье», как основной части формирования здорового образа жизни.

Устав Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) дает такое определение дефиниции «здоровье» (с англ. Health) — «состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или физических дефектов».

Израиль Ицкович Брехман предлагал рассматривать здоровье как «способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации». По его мнению, здоровье следует рассматривать как характеристику «качества» жизни индивида [2].

Николай Михайлович Амосов определяет здоровье, как нормальное состояние организма, которое носит характер уравновешенности с окружающей средой, обязательным условием которого является отсутствие различного рода болезней [1].

Здоровый образ жизни подразумевает под собой такой стиль жизнедеятельности, который должен соответствовать генетическим данным человека, тем условиям в которых он находится, направлен на сохранение, а также восстановление и укрепления здоровья.

К основным составляющим здорового образа жизни также относят режим отдыха и труда, организацию двигательной активности, организацию сна, выполнение требований санитарии, гигиены, закаливания, режим питания, профилактику вредных привычек, культуру межличностного общения.

Исходя из вышеизложенного, образ жизни, несомненно, является отражением того обустройства человеком своей собственной жизни, распределения им временных ресурсов, какими видами деятельности занимается, как переживает ситуации, в которых он оказывается.

Младший школьный возраст — это довольно значительный период для формирования здорового образа жизни.

Во-первых, в этот период организм школьника довольно быстро растет. Во-вторых, у обучающегося происходит адаптация к новым условиям социального взаимодействия. В-третьих, учебный процесс — интенсивный умственный труд, объединенный с напряжением существенного количества центров коры больших полушарий головного мозга. Таким образом, от того, как в школе созданы условия для развития и учебы учащегося, зависит здоровье и формирование здорового образа жизни развивающейся личности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения внеурочной деятельности школьников уделено особое внимание, определено особое пространство и время в образовательном процессе, как неотъемлемой части базисного учебного плана [4].

Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, направленную на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (личностных, предметных и метапредметных), которая осуществляется в формах, отличных от урочной деятельности.

При правильной организации внеурочной деятельности в ее условиях возможно продуктивно развивать или формировать познавательные потребности и способности каждого учащегося, что в свою очередь обеспечит воспитание независимой и сформированной личности.

Внеурочная деятельность призвана обеспечить всестороннее развитие личности ребенка, в том числе элементы интеллектуального, психоэмоционального, физического развития, формирование которых предусмотрено образовательной программой в ходе отличной от урочной деятельности формы организации занятий.

Рабочая программа внеурочной деятельности является обязательным элементом основной образовательной программы, наравне с иными программами, входящими в содержательный раздел основной образовательной программы. Они разрабатываются образовательной организацией самостоятельно на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ.

Во внеурочной деятельности роль учителя поставлена высоко. В процессе формирования культуры здоровья школьника, его сохранения и укрепления, известный гигиенист профессор С. М. Громбах отмечал: «Учитель многое может, и, если все, что он может сделать для укрепления здоровья школьников, он осуществляет, дети вырастут такими, какими мы все хотим их видеть — хорошими, умными и здоровыми» [3].

Деятельность педагогов в данном направлении должна определяться индивидуальными особенностями каждого ученика, реальным состоянием его здоровья, психологическим и социальным развитием детей. В случае, если деятельность педагога, направленная на развитие у учащегося ценностного отношения к здоровью, системна и целостна, то столь же целостной будет и деятельность воспитанников.

Среди многообразия форм внеурочной деятельности по спортивно-оздоровительному направлению, используемые педагогами в своей деятельности, наиболее эффективными являются такие мероприятия как занимательные

беседы о здоровье, школьные конференции, дни здоровья, спортивные мероприятия, конкурсы рисунков, плакатов, мини-сочинений, выпуск газет, классные часы, игровые программы.

Разнообразие форм проводимых занятий, способов их проведения в рамках внеурочной деятельности позволяет обеспечивать всестороннее развитие культурно-гигиенических и физических навыков детей, привычек здорового питания и соблюдения режима, а также целостного и правильного восприятия учеником своего организма, а также формирования у него заинтересованности в ведении здорового образа жизни.

Литература:

1. Амосов, Н. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья: АСТ, Сталкер. — Москва; Донецк, 2004. — 592 с.
2. Брехман, И. И. Валеология — наука о здоровье. — Москва: Физкультура и спорт, 1990. — 206 с.
3. Громбах, С. М. Роль школы в формировании психического здоровья учащихся / С. М. Громбах // Школа и психическое здоровье учащихся. — М. 1988. — 9–32 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 15.12.2021).

Уровень готовности будущих педагогов-психологов к реализации инклюзивного образования

Шарина Кристина Алексеевна, студент
Пензенский государственный университет

В статье раскрывается тема инклюзивного образования в России, производится сравнение специальной и инклюзивной моделей обучения, анализируется процесс совершенствования законодательства в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), а также проводится исследование на тему профессиональной и психологической готовности студентов к работе с обучающимися, имеющими статус ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ФГОС, дети с ОВЗ, толерантность.

На сегодняшний день проблема подготовки кадров к реализации инклюзивного образования как никогда актуальна. В современной образовательной среде происходят коренные изменения, связанные с переходом от традиционной модели обучения и обучения в специальных (коррекционных) классах к инклюзивной. По-другому это включенное обучение, предполагающее доступную среду для всех категорий детей, главной особенностью которой является гибкость, что значит способность подстраиваться под каждого ребенка. В нашем случае это совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и нормотипичных детей. Каждый год численность детей с данной категорией увеличивается, а специализированных школ становится меньше. Эта направленность является современной тенденцией общества.

Развитие отечественного инклюзивного образования закреплено в Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012), ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (2014), ФГОС об-

разования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (2014) и, конечно, описанные нормативные документы предполагают повышение требований к деятельности участников образовательного процесса.

Введение ФГОС образования обучающихся с ОВЗ предполагает, что в каждой образовательной организации должны быть созданы условия, которые гарантируют: использование обычных и адаптивных оценочных шкал для ребенка с ОВЗ, которые должны соответствовать его особым образовательным потребностям; индивидуализацию образовательного процесса в отношении детей с ОВЗ; целенаправленную работу по развитию коммуникативных навыков детей с ОВЗ и общение со сверстниками; включение детей с ОВЗ во внеурочные конкурсные работы и соревнования, соответствующие их возможностям; использование в образовательном процессе коррекционных технологий, адекватных особым образовательным потреб-

ностям детей с ОВЗ; обеспечение взаимодействия общеобразовательных и специальных школ для передачи накопленного опыта [1; 2].

В связи с этим ключевой задачей является подготовка кадров, способных организовать и реализовать адаптивное обучение.

Многие годы в России обучение детей с ОВЗ осуществлялось в специальных школах, имеющих необходимые условия для обучения и коррекции нарушений в развитии детей, работающие в таких школах, имели специальное (дефектологическое) образование.

В этой ситуации у педагогов-психологов общеобразовательных организаций не было особой потребности в совершенствовании своего педагогического опыта для работы с данной категорией обучающихся и в навыке организации совместного, инклюзивного образования.

На данный момент используется профессиональный стандарт «Педагога-психолога (психолога в сфере образования)» от 24 июля 2015 г. № 514н. Работодателями он стал применяться с 1 января 2017 года. Стандарт включает в себя основные требования к педагогу-психологу такие как психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, диагностика, консультирование и т. д. Отдельно в общетрудовых функциях выделяется оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, т. е. включение коррекционной, диагностической, развивающей, консультативной работы с детьми с ОВЗ в контексте общеобразовательной среды.

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогов для обеспечения образовательной инклюзии.

На базе специальности «Психолого-педагогическое образование» в ПГУ дисциплина «Психология и педагогика инклюзивного образования» была впервые введена в программу по форме — для поступивших с 2016 года. Магистерская программа по направлению «Теория и практика инклюзивного образования» была открыта в 2019 году.

До этого времени существовали только дисциплины, направленные на изучение особенностей детей с ОВЗ в целом, но не на организацию их образовательного процесса вместе с нормотипичными детьми в одном образовательном учреждении.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;

На этом моменте мы сталкиваемся с вопросом: влияет ли введение данной дисциплины в ВУЗах на качество практической деятельности будущих психологов-педагогов в сфере инклюзии, а главное на формирование их толерантности, т. е. готовности работы с детьми с особыми потребностями, а также как подобные навыки и аттитюды проявляются у более старшего поколения и обладают ли они подобными характеристиками?

Как мы понимаем, им приходилось искать другие источники информации об организации инклюзивного образования. Этими источниками могли быть либо дополнительное образование, либо участие в различных семинарах или конференции, либо самообразование, но на это нужно дополнительное время и финансы.

Главный вопрос исследования заключается в том, что имеется ли динамика повышения качества знаний и формирования положительного отношения, т. е. толерантности.

В исследовании приняли участие 30 человек из них 20 человек студенты 3 курса направления «Психолого-педагогическое образование» и 10 выпускников того же направления подготовки. У студентов в программу включена дисциплина «Инклюзивное образование», у выпускников же её не было.

По результатам опросника была выявлена разница по аксиологическому блоку, особенно это прослеживается в вопросе «Как по Вашему мнению, лучше и эффективнее осуществлять процесс образования детей с ОВЗ? «у студентов преобладающим ответом стало совместное обучение в общеобразовательной школе, выпускники же ориентировались больше на обучение в специализированных школах или класса. Интересно, что в вопросе о том, считают ли исследуемые себя психологически и профессионально готовыми к работе с детьми с ОВЗ разница между ответами отсутствует, т. е. из этого можно сделать вывод об индивидуальных различиях в мотивации и направленности обучающихся. Так для закрепления новых знаний и их отработки, а также повышения психологической готовности рекомендуется введение учебной или производственной практики в ВУЗах, которая будет способствовать повышению компетентности психолого-педагогических кадров.

Таким образом, мы видим положительную тенденцию в обучение психологов-педагогов с введением новых дисциплин, способствующих формированию базового «инклюзивного» мышления, которое в будущем станет неотъемлемой частью образовательного процесса.

3. Богданова А. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов, реализующих инклюзивное обучение /А. А. Богданова// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров — 2016 г. — № 3 (28)
4. Возняк И. В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России /И. А. Возняк// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров — 2017 г. — № 2 (31).

Комплексные сенсорные и интеллектуальные нарушения: психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста

Шафранская Алена Игоревна, учитель-дефектолог

МБУДО «Детский оздоровительно-образовательный (социально-педагогический) центр» г. Владимира

В статье автор на основе анализа научной и методической литературы затрагивает специфику протекания психических процессов у слабовидящих младших школьников с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: нарушение, ребенок, младший школьный возраст.

Одной из ведущих научных и практических проблем в специальной психологии и педагогике, остро вставшей в настоящее время, и привлекающей пристальное внимание различных ученых и исследователей, является вопрос изучения психологических и педагогических особенностей развития, обучения и воспитания детей, имеющих комплексные сенсорные и интеллектуальные нарушения. Немаловажным на данный период является создание целостной системы коррекционной помощи детям, имеющим сложные нарушения. Вместе с тем, неоспорим и тот факт, что проблема комплексных нарушений является достаточно сложной и малоизученной.

Неоднородность контингента детей с комплексными нарушениями, их возрастающее количество и сложность структуры дефекта, сочетающего в себе два, три, а иногда и большее число нарушений, определяют необходимость дальнейших исследований по изучению различных сторон их развития, а также создания единой психолого-медико-педагогической базы, в которой было бы отражено скоординированное взаимодействие специалистов разного профиля, направленное на оказание коррекционной психолого-педагогической помощи каждому ребенку, имеющему сочетание различных отклонений.

Проблема комплексных нарушений очень трудна. Это связано, как указывает М. В. Жигорева [5], с одной стороны, с разной трактовкой в литературе понятия «сложный дефект», а с другой — с достаточно трудным разграничением ряда понятий, отражающих сущность комплексного нарушения. Важно отметить, что в научных изданиях и исследованиях синонимами сложных нарушений могут выступать комплексные или множественные нарушения, когда имеется три и более первичных нарушения.

О сложной структуре патологического развития упоминается еще в работах Л. С. Выготского. Согласно ему, наличие нарушения какого-либо одного анализатора или интеллектуального дефекта вызывает выпадение одной функции, а также приводит к нескольким взаимосвязанным отклонениями. Л. С. Выготский [4] вводит понятие первичного,

связанного с повреждением биологических систем, дефекта и вторичного, обусловленного социальными факторами и говорит об иерархической структуре первичности и вторичности любого стойкого нарушения.

Как было указано, ряд исследователей трактуют понятие «сложный дефект» по-разному (Т. А. Басилова, М. В. Жигорева [1,5]). Но все авторы сходятся во мнении, что сложные нарушения представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых в отдельности определяло бы структуру и характер аномального развития. Все имеющиеся у ребенка дисфункции воздействуют друг на друга и взаимно усиливаются, что делает последствия таких нарушений качественно и количественно значительно грубее.

Кроме сложного нарушения иногда имеет место осложненный дефект, при котором имеется ряд первичных нарушений, но одно является ведущим и определяет структуру аномального развития, другие нарушения выражены не резко и поддаются компенсации. При осложненном нарушении, как указывает Е. М. Мастюкова [9], важно выделить ведущий дефект и осложняющие его расстройства.

Дети, имеющие комплексные нарушения, встречаются практически во всех специальных учреждениях, причем количество их с каждым годом возрастает, а разработки по оказанию им квалифицированной помощи практически отсутствуют.

Одной из сложнейших психолого-медико-педагогических проблем является сложное нарушение, образуемое сочетанием нарушения зрения и интеллектуального дефекта. Данная группа детей достаточно полиморфна и нуждается в комплексном и целенаправленном изучении, а также в оказании квалифицированной помощи.

Младший школьный возраст — это тот этап, когда существуют значительные потенциальные возможности для всестороннего развития ребенка.

Возрастные границы младшего школьного возраста совпадают со сроками обучения в начальной школе и, по данным И. Ю. Кулагиной [6], устанавливаются в настоящее время с 6–7 до 9–10 лет. Это период дальнейшего физиче-

ского и психофизиологического развития ребенка. В младшем школьном возрасте на смену ведущей игровой деятельности приходит учебная, которая определяет те изменения, происходящие в развитии психики ребенка в данный возрастной период. Именно в рамках учебной деятельности возникают психологические новообразования, являющиеся основой, обеспечивающей развитие на последующем возрастном этапе и характеризующей наиболее важные достижения в развитии младших школьников.

Младший школьный возраст — это прежде всего, период быстрого интеллектуального развития, когда интеллект определяет развитие всех остальных функций. Как указывал еще Л. С. Выготский [3], важнейшими психологическими новообразованиями младшего школьного возраста являются интеллектуализация всех психических процессов, их осознанность и произвольность.

Основным каналом получения информации об окружающем в этом возрасте является зрение. Именно от уровня зрительного восприятия, зрительной памяти и внимания, как указывает Л. И. Плаксина [13], зависит качество усваиваемых школьниками знаний, так как в формировании образов и в процессе манипуляции с предметами ведущую роль играет зрение. Поэтому нарушение зрения в сочетании с интеллектуальным дефектом приводит к снижению результативности всей познавательной деятельности: замедленное формирование интеллектуальной активности связано с низким уровнем владения конкретным мышлением, что в свою очередь негативно сказывается на становлении целенаправленной учебной деятельности.

Таким образом, рассматриваемый возрастной период является наиболее ответственным и значимым этапом всего периода школьного обучения. Основные достижения младшего школьного возраста определены учебной деятельностью как первостепенной на данной ступени. Ведущим характером учебной деятельности обусловлены основные достижения младшего школьного возраста, которые являются во многом определяющими для последующих лет обучения.

Формирование различных сторон психической деятельности у слабовидящих младших школьников с нарушениями интеллекта, происходит неравномерно и со значительными нарушениями, что отчетливо обнаруживается в познавательной сфере. Темп развития психических функций отстает от темпа физиологического развития.

К тому моменту, когда нормально развивающийся ребенок приходит в школу, он, как правило, уже обладает важнейшими навыками поведения в обществе, а также навыками общения и познания, которые позволяют ему приступить к изучению школьной программы. Ребенку со зрительными и другими нарушениями развития, напротив, необходимо специальное обучение тем навыкам, которые другие дети осваивают произвольно.

Структура психики таких детей чрезвычайно сложна, так как первичный дефект вызывает множество вторичных и третичных отклонений, приводящих тому, что на-

рушения в познавательной и личностной сферах обнаруживаются в самых разнообразных проявлениях.

Для более полного понимания кто же такие дети с нарушениями зрения и интеллекта, более подробно охарактеризуем каждую группу отдельно.

Слабовидящие дети — это дети с остротой зрения на лучше видящем глазу с использованием средств коррекции от 0,05 до 0,2, а также с более высокой остротой зрения при наличии других нарушений зрительных функций. Зрение при этом сохраняет роль ведущего анализатора. Однако строить образовательный процесс только с опорой на зрительное восприятие нельзя, так как в большинстве случаев имеется его неточность или искажение.

К лицам с нарушениями интеллекта относятся лица со сложными необратимыми нарушениями преимущественно познавательной сферы, являющиеся следствием органического поражения коры головного мозга, носящего диффузный характер. Данная группа достаточно полиморфна по своему составу. У детей с неглубокой умственной отсталостью недоразвитыми оказываются аналитико-синтетические функции, способность к установлению и пониманию временных, причинно-следственных и пространственных отношений. Обнаруживается общая физическая ослабленность и моторная неловкость. Страдают речь, внимание, память, эмоционально-волевая сфера.

Однако, сочетание интеллектуального нарушения с нарушениями зрения обуславливает еще большие изменения в психофизическом развитии ребенка. Недостаточность эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности, личности умственно отсталого слабовидящего ребенка в целом сочетается с резкой ограниченностью сенсорных возможностей, необходимых для познания окружающего мира (А. Д. Виноградова, В. В. Воронкова, Т. Г. Никуленко, В. Г. Петрова, [2], [10], [11], [12]).

Стойкость учебной мотивации при выполнении заданий у школьников данной группы значительно ниже. При возникновении затруднений при выполнении той или иной деятельности они могут менять ее на другую.

У слабовидящих младших школьников с легкой умственной отсталостью обнаруживается недостаточность всех форм мыслительной деятельности.

Если у детей, имеющих только интеллектуальных дефект, наиболее сохраненный вид мышления — наглядно-действенное, а наиболее недоразвитое — словесно-логическое, то при нарушениях зрения наблюдается и недостаточное развитие наглядно-образного и наглядно-действенного уровней мыслительной деятельности, что обусловлено нарушением зрительного восприятия и ограниченным наглядно-действенным опытом.

Мышление у школьников данной группы характеризуется стереотипностью и туго-подвижностью, конкретностью и ситуативностью, не критичностью и низкой мотивацией мыслительной деятельности.

Внимание слабовидящих детей с нарушениями интеллекта отличается следующими особенностями: оно не-

устойчивое, наблюдается меньший его объем, слабость произвольного внимания, сложность его распределения и переключения.

Значительные отклонения от нормы обнаруживаются при восприятии школьниками окружающих их объектов. Особенно это касается зрительного восприятия. Оно, как отмечает А. Г. Литвак [8], отличается от восприятия нормально видящих по степени полноты, скорости и точности отображения.

У слабовидящих младших школьников отмечается снижение точности зрительных дифференцировок. Они одновременно зрительно воспринимают меньшее число объектов, чем нормально развивающиеся дети. Данная узость зрительного восприятия затрудняет знакомство с окружающим миром и, следовательно, делает круг представлений и понятий об окружающем значительно ниже. Кроме того, детям трудно приспосабливать свое восприятие к изменяющимся условиям.

Нарушения восприятия оказывают негативное влияние на весь процесс обучения, затрудняют усвоение знаний, особенно овладение грамотой.

Память детей с нарушениями зрения и интеллекта характеризуется меньшей, по сравнению с нормой, продуктивностью запоминания и наглядного, и словесного материала. Замедленность образования произвольных процессов отрицательно сказывается на продуктивности мнестической деятельности. По точности, полноте, объему и скорости запоминания данная категория детей отстает от своих нормально развивающихся сверстников. Такие школьники, обычно используют непреднамеренное запоминание, не умеют организовать запоминание, применяя необходимые для этого приемы.

В речевом развитии всех без исключения детей данной группы наблюдаются более или менее выраженные отклонения. У ребенка, с рождения имеющего зрительные расстройства и другие нарушения, возможностей для сближения и общения с родителями на раннем этапе развития не так много, что негативно сказывается на развитии речи. Он не может или ему трудно устанавливать зрительный контакт, его представления об окружающем мире часто оказываются неполными или искаженными.

Находящееся в тесной связи с интеллектом, речь детей с нарушениями интеллекта также имеет существенные отклонения от нормы.

Появление речи у детей, как правило, отодвинуто во времени. Дети могут начинать произносить первые слова только в 2–3, овладевают фразой в 4–5 лет (Р. И. Лаева). В младшем возрасте дети крайне плохо понимают чужую речь. Они способны улавливать отдельные опорные слова, интонацию, связанные с окружающей обстановкой, собственными потребностями. В дальнейшем происходит расширение их пассивного словаря и улучшается понимание обращенной речи, однако последнее остается крайне ограниченным и связанным только с непосредственной ситуацией общения или с личным опытом детей.

Для речи слабовидящих младших школьников с нарушениями интеллекта характерны нарушения всех сторон речи: фонетической, грамматической, словарно-семантической. У таких детей часто отмечаются нарушения звукопроизношения, причем они труднее поддаются исправлению, чем у детей в норме. Словарь учащихся начальных классов беден, многие слова употребляются без непосредственного понимания, а пассивный словарь преобладает над активным. Употребляемые детьми предложения часто примитивны и состоят из двух-трех слов. Речь крайне аграмматична, что в свою очередь приводит к затруднениям при овладении письмом.

Развитие связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья происходит замедленными темпами и обладает качественными особенностями.

Нарушения монологической речи у таких детей обнаруживаются в большей степени, по сравнению с другими видами связной речи. Здесь встречаются: искажение последовательности и логики высказывания, его фрагментарность, быстрая истощаемость побуждений к речи, бедность и шаблонность грамматического и лексического строя. Чтобы выразить свои мысли школьникам требуется постоянная помощь взрослого. Ученики пользуются бедными деталями, мало развернутыми, фрагментарными высказываниями, состоящими из логически не объединенных частей. Школьникам, особенно ученикам младших классов, тяжело пользоваться монологической речью еще и потому, что их речевая активность очень слаба и быстро исчерпывается. Одной из причин, влияющих на недоразвитие связной речи у детей с нарушениями интеллекта, можно назвать несформированность лексической стороны речи, ведь развитие связной речи невозможно без усвоения словаря. Лексико-семантические нарушения у младших школьников с нарушениями развития заключаются в том, что они не знают значения многих слов, могут заменить значение одного слова значением другого, которое совпадает с ним по звучанию. У них крайне бедны семантические представления, недостаточны языковые абстракции и обобщения. Речевые нарушения являются очень разнообразными и имеют стойкий системный характер, т. е. у таких детей страдает речь как целостная функциональная система, требующая систематических и длительных специально разработанных специальной педагогией приемов обучения.

Страдает не только устная, но и письменная речь, в которой наблюдаются многочисленные ошибки: пропуски, замены, перестановки букв и т. д.

Специфика развития речи детей данной группы также выражается, как отмечают Е. Л. Тинькова и Г. Ю. Козловская, в недостаточном использовании неречевых средств общения — пантомимики, интонации, мимики. Это связано с тем, что нарушения зрительного анализатора вызывают затруднения в их восприятии и делают практически невозможным использование данного рода средств выразительности.

Отклонения имеют место как в познавательной деятельности, так и в личностном развитии слабовидящих младших школьников с нарушениями интеллекта. У таких детей, как подчеркивает А. Г. Литвак [8], часто отмечается наличие негативных черт характера: внушаемость, негативизм, ленивость, безынициативность и др.

Учащимся свойственны импульсивные реакции на внешние раздражители, необдуманные действия. Для одних школьников характерны заторможенные, вялые эмоциональные реакции, для других — наоборот — чрезмерно бурные и неадекватные. Таким детям свойственна эмоциональная незрелость, нестабильность и недостаточная дифференцированность чувств.

Снижена и учебная мотивация. Таких учащихся трудно чем-либо увлечь на длительное время. При возникающих трудностях школьники могут переключиться на другой вид деятельности или отказаться от ее выполнения вообще.

У детей отмечаются недостатки зрительно-двигательной координированности движений. Среди них недостаточность умения соразмерять протяженность проводимой линии с расстояниями, обозначенными ориентирами; затруднениями в работе с горизонтально расположенными линиями при штриховке; нечеткость согласования требу-

емого и выполняемого проведения линий в различных направлениях и др.

У слабовидящих младших школьников с нарушениями интеллекта дефектна и моторно-двигательная сфера. Они отстают от своих сверстников в развитии двигательной функции и по скорости общего физического развития (рост, масса тела, сила кисти и т. д.). Дети физически слабые, часто болеют или имеют сопутствующие двигательные патологии. Наблюдаются нарушения общей и мелкой моторики, координации движений, которые проявляются в походке, ручной деятельности, отражаются в речи. Для них характерно присутствие лишних движений, неумение объединить отдельно успешно выполненные движения в единое слитное целое, моторная неловкость, неуклюжесть, трудность при выполнении упражнений на координацию, быстрая физическая истощаемость.

Таким образом, сочетание двух таких серьезных нарушений, как слабовидение и умственная недостаточность, приводят к трудностям, которые не являются результатом суммирования последствий названных дефектов, поэтому требуется тщательное и всестороннее изучение детей данной группы и особый подход при осуществлении коррекционно-педагогической работы.

Литература:

1. Баилова Т. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей / Т. А. Баилова, Н. А. Александрова. — М.: Просвещение, 2008. — 111 с.
2. Виноградова А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / А. Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1985. — 144 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. / Л. С. Выготский. — М.: АСТ, 2011. — 640 с.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — СПб.: Лань, 2003. — 656 с.
5. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь / М. В. Жигорева. — М.: Академия, 2008. — 240 с.
6. Кулагина И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста / И. Ю. Кулагина. — М.: Юрайт, 2015. — 291 с.
7. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. — СПб: Союз, 2004. — 224 с.
8. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. — СПб.: РГПУ, 2006. — 336 с.
9. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. — М.: Просвещение, 1992. — 95 с.
10. Никуленко Т. Г. Коррекционная педагогика / Т. Г. Никуленко. — Ростов н/Д.: Феникс, 2009. — 382 с.
11. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов/Под ред. В. В. Воронковой — М.: Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
12. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — М.: Академия, 2002. — 160 с.
13. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие / Л. И. Плаксина. — М.: РАОИКП, 1999. — 54 с.
14. Тинькова Е. Л. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / Е. Л. Тинькова, Г. Ю. Козловская. — Ставрополь: СГПИ, 2009. — 137 с.
15. Ястребова А. В., Спирина Л. Ф., Бессонова Т. П. Учителю о детях с недостатками речи. / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. — М.: АРКТИ, 1997. — 131 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Роль ценностно-смысловых основ в готовности к профессиональному самоопределению учащихся кадетских общеобразовательных организаций

Бикбаева Зульфия Аликовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Андронникова Ольга Олеговна, кандидат психологических наук, доцент

Новосибирский государственный педагогический университет

В статье представлен взгляд на роль, которую играют ценностно-смысловые основы в рамках готовности к профессиональному самоопределению учащихся кадетских общеобразовательных организаций. Выделены этапы развития ценностно-смысловой сферы личности и соотнесены с формированием профессионального самоопределения кадет. Делается вывод о важности смыслового наполнения профессионального самоопределения кадет и полного изучения ими своей будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ценностно-смысловая сфера, кадеты.

Формирование интереса к проблеме выбора будущей профессии выпускниками, а также самореализации в ней обусловлено практическим запросом, сформированным в условиях экономических преобразований, происходящих в нашей стране. Период профессионального самоопределения приходится на старший школьный возраст, соответствующий возрасту получения основного и среднего общего образования.

Все больше исследователей, к примеру В. В. Афанасьев [1], М. А. Васильева [1], С. М. Куницына [1], Т. С. Фещенко [1], делают выводы о связи ценностно-смысловых основ и готовности к профессиональному самоопределению учащихся. Для определения роли связи ценностно-смысловых основ и готовности к профессиональному самоопределению у учащихся кадетских образовательных организаций рассмотрим следующие этапы формирования ценностно-смысловых основ профессии. К данным этапам следует отнести:

- приобщение личности к ценностям профессиональной группы;
- прогнозирование образа своего идеального профессионального будущего;
- осознание личностью смысловых ориентиров собственной профессиональной деятельности [1, 16 с.].

Рассмотрим готовность к профессиональному самоопределению учащихся кадетских общеобразовательных организаций через призму ценностно-смысловых основ.

Относительно этапа приобщения кадета к ценностям профессиональной группы можно выделить, что для кадета происходит углубление в изучение профильных общеобразовательных предметов, организуются элективные курсы, к которым есть устойчивый интерес и которые соот-

ветствуют индивидуальным способностям кадета. В период обучения происходит акцентирование внимания на формировании профессионально важных качеств в сфере физкультурно-оздоровительной, военно-оборонной деятельности, безопасности жизнедеятельности и прочее.

Также на данном этапе важно работать над развитием представлений кадета о построении профессионального плана. По мнению В. С. Марченко профессиональная направленность самого процесса разработки профессионального плана и правильное его построение являются важным этапом в формировании готовности к профессиональному самоопределению личности [2, 183 с.]. Профессиональный план должен по своему содержанию служить стимулом продуманного выбора будущей профессии.

Е. Ю. Паландузян и Ю. Х. Паландузян отмечают, что профессиональные намерения будут формироваться более устойчивыми, а овладение будущей профессиональной деятельностью будет происходить эффективнее, если основной причиной выбора профессии станет глубокое знакомство с содержанием предстоящей деятельности [3, 54 с.].

В основе построения профессионального плана будут находиться сведения из профессиограмм, которые будут носить ознакомительный характер в данном случае с профессией военнослужащего.

Важно выделить роль педагога в оказании помощи по построению профессионального плана. В рамках кадетской организации этот аспект действительно важен, ведь в организации в обучении кадет участвуют и военнослужащие, постоянно ведутся встречи с представителями профессии, и педагог в силах в рекомендательном порядке оказать непосредственную помощь кадету в построении профессионального плана и представлений о профессии.

Рассматривая этап прогнозирования образа своего идеального профессионального будущего для учащихся кадетских корпусов, следует выделить проблему развития у кадетов готовности к деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности, основанной на понимании ими своей миссии в жизни общества, ответственности за результаты своего труда, переживании ими своего профессионального предназначения.

В рамках развития ценностно-смысловой сферы на данном этапе для кадет применяется модель предпрофессиональной подготовки.

Данная модель характеризуется наличием четырех компонентов: целевой, содержательно — процессуальный, технологический и оценочно-результативный.

Целевой компонент характеризуется наличием в кадетских классах оборонно-спортивного профиля. В этом заключается смысл формирования условий для предпрофессиональной подготовки кадет. В рамках данного компонента закладывается отношение к будущей профессии, как к деятельности с высоким уровнем риска и гражданской ответственности.

Содержательно-процессуальный компонент будет основываться на формировании принципов общественной направленности, к которым стоит отнести:

- интеграцию основного и дополнительного образования, воспитательной деятельности;
- наличие поэтапного формирования готовности кадет к профессиональной деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности;
- развитие личных стимулов к рефлексии личностной и социальной значимости будущей профессиональной деятельности.

Технологический компонент характеризуется наличием механизма реализации предпрофессионального обучения. Данный этап строится на системно-деятельностном под-

ходе, который формирует структуру и содержание процесса обучения, и представляет собой мета-деятельность, интегрирующую различные виды деятельности, специфичные для обучения кадет.

Оценочно-результативный блок характеризуется наличием критерия готовности кадетов к будущей профессиональной деятельности [1, 17 с.].

Относительно осознания кадетом смысловых ориентиров собственной профессиональной деятельности на первый план выходит внимание на ценностно-смысловые компетенции, которые заключаются в формировании готовности служения Отечеству и развитом патриотизме. Это компетенции, которые непосредственно будут связаны с ценностными ориентирами кадета, его способностью видеть и понимать окружающий мир, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

Таким образом, роль ценностно-смысловых основ в готовности к профессиональному самоопределению учащихся кадетских общеобразовательных организаций будет выражаться в следующих аспектах:

- сформированность потребности, установки, мотивов к деятельности в силовых структурах;
- знания организационных, научно-методических и технологических основ профессиональной деятельности военнослужащего и умения проектировать свою профессиональную карьеру, на основании построения профессионального плана;
- в процессе готовности к прикладной подготовке кадет в кадетских организациях [3, 55 с.].

В этой связи следует отметить, что осознание кадетом своей профессиональной деятельности в будущем должно быть сопряжено с ощущением наполненности деятельности, смыслом и позволяет достигать профессиональных результатов, что ведет к удовлетворенности трудом, желанию совершенствоваться и приносить пользу людям.

Литература:

1. Афанасьев В. В., Васильева М. А., Куницына С. М., Фещенко Т. С. Ценностно-смысловые ориентиры развития профильного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 15–18.
2. Марченко В. С. Профконсультирование как основа профессионального самоопределения старшеклассника // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № Т19. С. 181–183.
3. Паландузян Е. Ю. Профессиональный план и его роль в профориентационной работе с обучающимися в основной общеобразовательной школе при реализации проекта «Билет в будущее» // От ранней профориентации к выбору профессии инженера. Формирование престижа профессии инженера у современных школьников. Сборник статей II (VII) Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием в рамках Петербургского международного образовательного форума Международной очно-заочной научно-практической конференции. В 2-х частях. Санкт-Петербург, 2019. С. 53–58.

Исследование ценностно-смысловых основ готовности к профессиональному самоопределению учащихся кадетских общеобразовательных организаций

Бикбаева Зульфия Аликовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Андронникова Ольга Олеговна, кандидат психологических наук, доцент

Новосибирский государственный педагогический университет

В статье представлено исследование ценностно-смысловых основ готовности к профессиональному самоопределению учащихся кадетских общеобразовательных организаций, а также анализ после первичной диагностики по методикам А. В. Черняковской «Профессиональная готовность», «Карта самоконтроля и готовности к профессиональному самоопределению» В. Д. Симоненко, «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина. После описания результатов исследования сделаны выводы относительно соотношения развития ценностно-смысловых основ и готовности к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ценностно-смысловая сфера, кадеты, исследование готовности к профессиональному самоопределению.

Развитие ценностно-смысловой сферы личности кадета — важный процесс, который способен привести к формированию осознанности кадетом своей будущей профессиональной деятельности, высокого смысла профессии военного.

Ценностно-смысловые основы — это функциональная система личности, при помощи которой происходит формирование ценностей, смыслов и целей жизнедеятельности, а также происходит регуляция способов их достижения [3, 29 с.].

Профессиональное самоопределение — это форма выбора, который осуществляет личность, данный выбор включает процесс поиска, изучения, приобретения выбранной профессии [4, 21 с.].

Готовность к профессиональному самоопределению показывает сформированность психологической готовности к будущей выбору и подготовке к выбору профессии [4, 43 с.].

Таким образом ценностно-смысловая сфера кадета должна способствовать формированию образа смысловой основы его будущей профессиональной деятельности. Сформированность ценностно-смысловых основ позволит кадету посмотреть иначе на деятельность военного как профессиональную, и понять, что в ней можно совершенствоваться и приносить пользу обществу. При изучении ценностно-смысловых основ готовности к профессиональному самоопределению учащихся кадетских общеобразовательных организаций были выделены критерии формирования ценностно-смысловых основ готовности к профессиональному самоопределению кадетов [2, 45 с.]:

- приобщение к ценностям профессиональной группы;
- прогнозирование образа идеального профессионального будущего;
- осознание смысловых ориентиров профессиональной деятельности.

Таким образом сформирована цель исследования: выявление ценностно-смысловых основ, оказывающих влияние на формирование профессионального самоопределения учащихся кадетских общеобразовательных организаций.

Респондентами стали учащиеся ГБОУ НСО «Кадетская школа-интернат «Сибирский кадетский корпус» 10–11 классов мужского пола. Общая выборка составила 50 человек. Для исследования были применены следующие методики: «Профессиональная готовность» А. В. Черняковской [1], «Карта самоконтроля и готовности к профессиональному самоопределению» В. Д. Симоненко [5], «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева [5], «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина [5].

«Сибирский кадетский Корпус» (СКК) — это муниципальное общеобразовательное учреждение кадетская школа-интернат для несовершеннолетних граждан, в рамках которой проводится обучение учащихся с 1 по 11 класс. Более 90% выпускников СКК поступают в высшие и средние специальные учебные заведения: в военные и гражданские, в учебные заведения силовых структур.

В СКК функционирует центр патриотического воспитания, в рамках которого проводится не просто развитие патриотических настроений кадетов, но также и профориентационная работа.

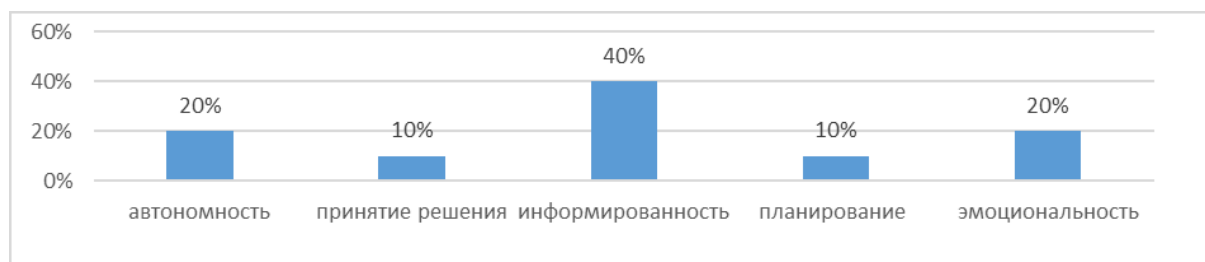


Рис. 1. Результаты исследования по методике А. В. Черняковской «Профессиональная готовность»

По критерию приобщения кадета к ценностям профессиональной группы военнослужащих, военного дела, ассоциации себя в роли военнослужащего была проведена методика А. В. Черняковской «Профессиональная готовность» (Рисунок 1).

По результатам исследования преобладает шкала «Информированность», то есть кадеты имеют представление о мире профессий и сопоставляют знания с умениями и навыками, однако они не имеют четких представлений и не связывают себя именно с профессией военного. Выделяются такие шкалы как «Автономность» и «Эмоциональное отношение». Автономность определяет способность кадета к самоопределению, помогает отделить свои цели

от целей родителей. Шкала эмоционального отношения показывает, что присутствует аффективно-эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, возможно желание не стать военным.

Шкалами с меньшим результатом являются: принятия решения и планирования. Это говорит о том, что респонденты могут выделить цель профессионального самоопределения, но не имеют серьезного намерения в отношении своей профессии и рассматривают запасные варианты.

По критерию развития представлений об образе своего идеального профессионального будущего была проведена методика «Карта самоконтроля и готовности к профессиональному самоопределению» В. Д. Симоненко (Рисунок 2).



Рис. 2. Результаты исследования по методике «Карта самоконтроля готовности к профессиональному самоопределению» В. Д. Симоненко

Согласно результатам исследования по методике «Карта самоконтроля готовности к профессиональному самоопределению» В. Д. Симоненко существует необходимость совершенствовать профориентационную работу. В частности — создать профессиограммы военных, проанализировать все возможности карьерного роста, уде-

лить внимание разнообразным видам трудовой деятельности военных.

По критерию осознания кадетом ценностей и смысловых ориентиров собственной профессиональной деятельности был проведен тест «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (Рисунок 3), опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина (Рисунок 4).

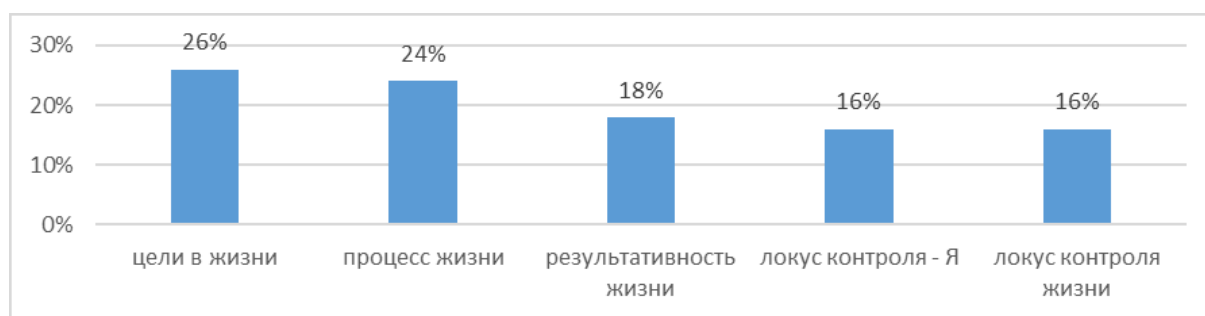


Рис. 3. Результаты исследования по методике «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева

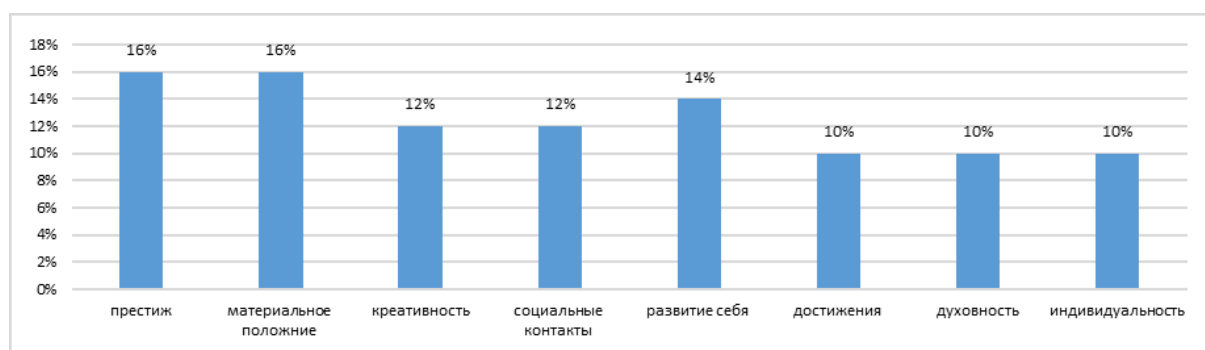


Рис. 4. Результаты исследования по методике «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина

Преобладающие шкалы по данной методике — цели в жизни, процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни, что говорит об осмысленности в жизни кадетов присутствует, но она не говорит об окончательном выборе профессионального пути.

Опросник терминальных ценностей показал, что у кадетов преобладают такие ценности как высокое материальное положение, собственный престиж, развитие себя. Набор ценностей говорит о том, что у кадетов выделяется сфера увлечений, обучения и образования. В этой связи кадеты недостаточно готовы к осуществлению выбора в профессии.

Следует выделить, что большинство кадетов не готовы к осуществлению профессионального самоопределения. Кадеты показали свою осведомленность о мире профессий, но их профессиональные планы еще не имеют реальной опоры в настоящем. Наблюдаются сомнения в выборе профессии, поэтому кадеты рассматривают запасные варианты, но в то же время умеют отделять свои цели от целей родителей и сверстников. В этой связи следует предложить выстроить профориентационную работу с кадетами так, чтобы показать им все возможности профессии военного, в том числе возможные перспективы и карьерный рост.

Литература:

1. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. — Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. — 112 с.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Психология профессионального образования: практикум: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. М.: Издат. Центр «Академия», 2-е изд. 2015. 144 с.
3. Овникян М. В. Профессиональное самоопределение как основа профессиональной идентичности личности // Научное отражение. 2017. № 1 (5). С. 28–30.
4. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. — М.: «Академия», 2-е изд. 2016. 234 с.
5. Семенова С. Л., Дьяченко Е. В. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие / Под общ. ред. Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Урал, гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 180 с.

Психологические особенности подростков, увлеченных сетевыми компьютерными играми

Габдрахманова Эльвира Салаватовна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье представлены результаты исследования деструктивных тенденций, в частности, сравнительный анализ агрессивного поведения подростков, увлекающихся компьютерными играми и подростков, не увлекающихся компьютерными играми. По результатам исследования на малой выборке (20 человек) были обнаружены в большей степени выраженности деструктивные тенденции у подростков, увлекающихся компьютерными играми.

Ключевые слова: интернет, компьютерные игры, стратегические компьютерные игры, подростки, агрессивное поведение.

Создание человечеством электронно-вычислительных машин (компьютеров), а впоследствии изобретение всемирной паутины — Интернета стало знаковым рубежом в цивилизационном развитии человечества, которые охватили образование, медицину, промышленность, вооруженные силы, СМИ, связь, финансовые и административные структуры и т. д., иными словами — все сферы деятельности человечества. Люди используют компьютер и возможности Интернета на рабочем месте и в быту, в очереди и в пути, — всюду и в любое время суток [2]. Все это вошло в нашу жизнь, став неотъемлемым инструментальным атрибутом существования бесконечного числа людей, нашего менталитета, часто не осознавая данного факта, не понимая зависимости от работоспособности «железа» и функциональности программного обеспечения. Можно

сказать, человек активно овладевает новой, виртуальной средой своего существования, что не может не сказаться на активном пользователе [3].

В наши дни ребенок с дошкольного возраста овладевает компьютером и становится постоянным посетителем Интернет-пространства, где, главным образом, предметами их интереса являются компьютерные игры и социальные сети, которые заметно влияют на психические структуры ребенка любого возраста, на социально-психологические аспекты его существования среди людей, что делает весьма актуальным исследование таких влияний [2].

В исследовании принимало участие 20 школьников подросткового возраста. Возраст испытуемых в пределах 13–14 лет, что соответствует учащимся восьмых классов. МБОУ Школа № 154 г. Самары предоставила нам базу для органи-

зации и проведения исследования в рамках данной курсовой работы.

Подростки были отобраны в нашу выборку по критерию: любители компьютерных игр — стратегий, и подростки, которые не испытывают особого влечения к компьютерным играм. Важно отметить, что первая группа — увлеченных, была набрана без специальных усилий, что нельзя сказать о второй подгруппе — не увлеченных компьютерными играми. Данный факт говорит о популярности компьютерных игр в подростковой среде. Для большей достоверности сравнительных результатов мы уравнили подгруппы по численному составу. Таким образом, в каждой подгруппе было по десять школьников.

Психологическая диагностика осуществлялась с использованием известного, надежного и стандартизированного опросника А. Басса-Дарки. Согласно такому пониманию феноменологии, в тесте-опроснике восемь субшкал, отражающие выраженность агрессии: физическая агрессия (нападение); косвенная агрессия; раздражительность; негативизм; обида; подозрительность; вербальная агрессия; чувства вины (добавочная шкала).

Мы обследовали наших испытуемых-подростков с помощью данного инструментария, в попытке обнаружить и измерить уровень их агрессивности. Для сравнения мы повторили ту же процедуру с подростками (вторая группа), не замеченными в увлеченности компьютерными играми.

Количественные результаты тестирования подростков, увлеченных компьютерными играми, указывают на то, что: физическая агрессия (7,94) немного выраженнее косвенной агрессии (7,00), причем уровень обеих выше нормативно-усредненного. То есть, испытуемые первой группы в определенной конфликтной ситуации использовать средства физического воздействия, но иногда готовы проявить враждебность через информационную искаженность, клевету, распространяя слухи, через варварство и пр.

Высоки показатели, касающиеся таких агрессивных свойств, как, как раздражительность (8,88), негативистичность (4,33), обидчивость (7,55), вербальная агрессивность (8,22), что указывает на выраженную реактивность подростков, обусловленную низкими сенсорно-перцептивными порогами, на готовности к сильному аффекту при слабых негативных стимулах, когда выраженная злоба, негодование, тахикардия и усиление вентиляции, мышечная напряженность возможны при резком освещении, звуковом сигнале, действиях окружающих, собственных умозаключениях; к тому же они могут кроме того, испытуемым свойственно беспричинно негативистичное отношение к сторонним инициативам, «роковая борьба за поправную справедливость», оскорбительная активность и т. д., кроме того, околоречевые аффективные эквиваленты (крикливость, визгливость, психомоторика, интонационные особенности и т. п.) или вербальные выражения (оскорбительные, угрожающие высказывания и т. п.) в адрес оппонента.

На нормативно-среднем уровне проявлены подозрительность (6,27) — недоверчивость, малообоснованная

убежденность во вредных умыслах людей, страхи по поводу обманутости, скрытность.

Невысокий уровень агрессивных тенденций касается эмоции виновности (2,44), где особо не наблюдается совестливость, отрицательные чувства по поводу последствий своего поведения.

Количественные результаты тестирования подростков, составивших вторую группу, т. е. не увлеченных компьютерными играми, указывают на то, что данные по физической агрессии (5,5) немного превосходят данные по косвенной агрессии (4,33), при этом и те, и другие, в отличие данных по первой группе, стали ниже, в пределах умеренных значений. Таким образом, эта группа менее ориентирована действия физического характера в конфликтах, и в меньшей степени — на враждебность через информационную искаженность, клевету, распространяя слухи, через варварство и пр.

Следующие составляющие агрессии: раздражение (6,77), негативистичность (4,22), обидчивость (5,33), словесная агрессивность (5,94) в этой группе обнаруживаются в менее выраженных показателях, но остаются при этом в коридоре высоких (раздражительность, негативистичность) и средне-высоких (обидчивость, словесная агрессивность) значений, что говорит, в целом, об относительно сниженной эмоциональности «контрольных» подростков, но они, как и испытуемые первой группы (хоть и в меньшей степени) готовы на выраженную реактивность, обусловленную низкими сенсорно-перцептивными порогами, к сильному аффекту при слабых негативных стимулах, когда выраженная злоба, негодование, тахикардия и усиление вентиляции, мышечная напряженность возможны при резком освещении, звуковом сигнале, действиях окружающих, собственных умозаключениях; к тому же испытуемым свойственно беспричинно негативистичное отношение к сторонним инициативам, «роковая борьба за поправную справедливость», оскорбительная активность и т. д., кроме того, им тоже свойственны околоречевые аффективные эквиваленты (крикливость, визгливость, психомоторика, интонационные особенности и т. п.) или вербальные выражения (оскорбительные, угрожающие высказывания и т. п.) в адрес оппонента.

Во второй группе, как и в первой, в пределах умеренно-нормативного коридора находится подозрительность (5,00), хоть и в меньшей мере; можно сказать, что и в данном случае у подростков имеет место недоверчивость, малообоснованная убежденность во вредных умыслах людей, страхи по поводу обманутости, скрытность.

В первой, как и второй группах испытуемых в пределах коридора низких значений находится переживание вины (3,66), где также особо не наблюдается совестливость, отрицательные чувства по поводу последствий своего поведения

Степень (индекс) враждебности (13,82), как и степень (индекс) агрессивности (32,04) у подростков, увлеченных компьютерными играми, расположены в границах завышенных величин. У них преобладают поведенческие

тенденции нанесения оппонентам ущерба, гневливость, озлобленность, необоснованные образы враждебного мира людей, угрожающего их благосостоянию, формируя негативные мировоззренческие установки относительно социума.

Степень (индекс) враждебности (10,33), как и степень (индекс) агрессивности (22,54) у подростков, увлеченных компьютерными играми, расположены, в отличие от первой группы, в границах завышенных умеренных величин. У этих подростков не настолько заметно продемонстрирован описанный выше деструктивный вектор поведения.

В конечном счете, мы пришли к тому, что параметры изучаемых деструктивных тенденций у подростков, увлеченных компьютерными играми, более выражены в абсолютных величинах, нежели у подростков, не увлеченных компьютерными играми, что может говорить о наличии некоторой вероятности влияния увлеченности компьютерными играми на их деструктивные особенности психики. А при наличии количественных данных возможно верифицировать такие рассуждения статистическими методами, в данном случае — критерием различения Манна-Уитни.

В итоге получены математические величины, отображенные в таблице 1.

Таблица 1. Результаты статистической обработки данных с использованием Т-критерия Вилкоксона

Переменные	Результат
ФА (1) и ФА (2)	U = 6 при $p \leq 0.01$
КА (1) и КА (2)	U = 0 $p \leq 0.01$
Р (1) и Р (2)	U = 5,5 $p \leq 0.01$
Н (1) и Н (2)	U = 78,5
О (1) и О (2)	U = 6,5 $p \leq 0.01$
П (1) и П (2)	U = 15 $p \leq 0.01$
ВА (1) и ВА (2)	U = 5 $p \leq 0.01$
ЧВ (1) и ЧВ (2)	U = 21 $p \leq 0.01$
ИВ (1) и ИВ (2)	U = 0 $p \leq 0.01$
ИА (1) и ИВ (2)	U = 0 $p \leq 0.01$

Из табличных показателей видно, что статистически значимые различия найдены практически по всем составляющим агрессивных проявлений у обследованных подростков (физической агрессии U = 6, вербальной агрессии U = 5,5, косвенной агрессии U = 0, раздражительности U = 5,5, подозрительности U = 15, обиды U = 6,5, чувства вины U = 21), а также по более обобщенным характеристикам (агрессивность U = 0 и враждебность U = 0) — значимы, кроме негативизма (U = 78,5).

В итоге нами обнаружена специфичность деструктивных тенденций у подростков, увлеченных компьютерными играми.

Изучение личностных особенностей субъектов, увлеченных компьютерными играми (категориальных и диспозиционных структур личности, в частности) поможет при выявлении признаков игровой компьютерной зависимости и психологических механизмов её формирования. Исследования систем представлений о мире компьютерной игры, в свою очередь, позволит получить материал, значимый для анализа как психологических проблем отдельного индивида, так и мировосприятия играющих как группы. Более того, прояснение конкретных психологических закономерностей, связывающих личностные особенности и особенности игрового поведения даст новые возможности для диагностики личности и воздействия на неё в коррекционных или обучающих целях.

Литература:

1. Евстигнеева, Ю. М. Психологические особенности обращения к компьютерным играм в подростковом возрасте: дисс. на соиск. ученой степ, док. псих. наук / Ю. М. Евстигнеева. — М., — 2003.
2. Иванов, М. С. Личностные предпосылки формирования игровой компьютерной аддикции / М. С. Иванов // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. Вып. 2. — Кемерово: Кузбассвузиздат, — 2004. — С. 368–374.
3. Клименко, А. Ребенок и компьютерная реальность моделируемого мира / С. А. Клименко // Психология и ее приложения, ежегод. Рос. псих. общества. — М., — 2002. — Т. 9 Вып. 1. — С. 78–86.

Влияние просмотра документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет-убийцу» на социальную фрустрированность и тревожность студентов-психологов

Дворцова Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент;

Кружилин Виталий Витальевич, студент

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

В данной статье представлен краткий обзор экспериментального исследования на тему «Влияние просмотра документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет-убийцу» на социальную фрустрированность и тревожность студентов-психологов.

На современном этапе развития общества возрастают требования к системе образования, качеству подготовки профессионалов и уровню сформированности их профессионально-значимых качеств, которые в значительной степени закладываются на вузовском этапе профессиональной подготовки (стадия «адепта»).

В учебно-профессиональной деятельности студенты-психологи сталкиваются с рядом проблем, детерминирующих социальную фрустрированность. В основном, это проблемы оптимального усвоения программы обучения, которая отличается сложностью в понимании психологических феноменов, закономерностей и механизмов. Несовершенство программы, выбор либерального подхода в рамках профессионального воспитания студентов-психологов обостряет проблему социальной фрустрированности. Включенность всех участников учебно-профессиональной деятельности в образовательный процесс способствует наиболее эффективному усвоению программы и нивелированию социальной фрустрированности студентов-психологов.

Тревожность в учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов несет немаловажную роль. Давно известно, что незначительная степень переживаний за свое профессиональное становление является пусковым механизмом к дальнейшему развитию. Но если эти переживания проявляются в виде ожидания неблагоприятного исхода событий, то это способствует снижению эффективности учебно-профессиональной деятельности. Поэтому студентам-психологам важно научиться справляться с собственной тревогой для более успешного выполнения своей будущей

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что просмотр документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет убийцу» снижает показатели социальной фрустрированности и ситуативной тревожности студентов-психологов.

Задачи исследования:

1. Провести психологический анализ учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов.
2. Проанализировать в научной литературе разработанность проблемы влияния документальных сериалов на со-

циальную фрустрированность и тревожность студентов-психологов.

3. Описать этапы, обосновать выборку, подобрать методы и методики исследования.

4. Разработать эксперимент по исследованию влияния документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет убийцу» на студентов-психологов.

5. Провести первичную диагностику социальной фрустрированности и тревожности у студентов-психологов в экспериментальной и контрольной группах.

6. После просмотра документального сериала провести вторичную диагностику социальной фрустрированности и тревожности у студентов-психологов в экспериментальной и контрольной группах.

7. Выявить влияние просмотра документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет убийцу» на социальную фрустрированность и тревожность студентов-психологов.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, метод математико-статистической обработки данных — оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. «Шкала социальной фрустрированности» Л.И. Васермана (в адаптации В.В. Бойко) [1].
2. «Шкала тревоги» Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) [2].
3. «Шкала проявлений тревоги» Тейлора (в адаптации В.Г. Норакидзе) [3].

Выборка: 34 студента-психолога Кузбасского гуманитарно-педагогического института «Кемеровский государственный университет», обучающиеся по специальности «Психология служебной деятельности». Из них 10 студентов в экспериментальной группе и 24 в контрольной.

Основные результаты экспериментального исследования:

Для выявления влияния просмотра документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет убийцу» нами был составлен квазиэкспериментальный план исследования для двух неэквивалентных групп с тестированием до и после воздействия, согласно которому расчет оценки достоверности различий при помощи t-критерия Стьюдента осуществлялся по дельта-показателям входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп. Данные расчеты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Эффективность влияния просмотра документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет убийцу» на социальную фрустрированность (СФ) и тревожность (СТ, ЛТ, Т) студентов-психологов

Авторы методик	Вассерман	Спилбергер	Тейлор		Вассерман	Спилбергер	Тейлор						
Экспериментальная группа													
Шкалы	СФ до	СТ до	ЛТ до	Т до	Эксперимент	СФ после	СТ после	ЛТ после	Т после	ΔСФ	ΔСТ	ΔЛТ	ΔТ
Ср. арифм	1,26	37,70	40,00	20,20		1,43	54,30	46,10	21,40	0,17	16,60	6,10	1,20
Ср. кв. откл.	0,58	7,75	4,67	9,37		0,91	12,48	11,42	9,92	0,46	13,38	8,81	4,61
Контрольная группа													
Шкалы	СФ до	СТ до	ЛТ до	Т до	Лекция	СФ после	СТ после	ЛТ после	Т после	ΔСФ	ΔСТ	ΔЛТ	ΔТ
Ср. арифм	1,07	36,83	37,50	17,96		1,13	33,95	38,39	18,17	0,01	-1,77	0,27	-0,30
Ср. кв. откл.	0,42	11,68	8,27	5,75		0,50	9,01	9,86	6,27	0,12	4,68	3,17	1,26
t-критерий Стьюдента										-1,04	-4,23	-2,03	-1,02
p — уровень значимости										—	0,001	—	—

Согласно таблице 1, можно сделать вывод, что было выявлено значимое различие в дельта-значении при помощи t-критерия Стьюдента по показателю «ситуативная тревожность» (СТ) между контрольной и экспериментальной группами. Так, у нас получилось, что $-4,23 > -3,62$ (на уровне значимости $p \leq 0,001$). В таком случае мы можем заключить, что просмотр документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет убийцу» повлиял на ситуативную тревожность студентов-психологов, повысив ее показатели (об этом нам говорит разница показателей между СТ (до) и СТ (после) в контрольной группе).

В ходе исследования не было выявлено статистически значимых различий при помощи t-критерия Стьюдента между дельта значениями по показателям «социальная фрустрированность» (СФ), «личностная тревожность» (ЛТ) и «тревожность» (Т) в контрольной и экспериментальной группах. В таком случае, мы можем сделать вывод, что просмотр документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет убийцу» не повлиял на социальную фрустрированность и личностную тревожность (тревожность по Тейлору) студентов-психологов. Это может быть связано

с тем, что социальная фрустрированность и личностная тревожность (тревожность по Тейлору) довольно устойчивые психологические явления, которые не поддаются влиянию одним лишь просмотром документального сериала.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об опровержении нашей гипотезы о том, что просмотр документального сериала «Руки прочь от котиков! Охота на интернет убийцу» снижает показатели социальной фрустрированности и ситуативной тревожности студентов-психологов. Это, скорее всего, связано с тем, что документальный сериал, который мы взяли в качестве независимой переменной содержит в себе сцены насилия и в целом повествует о том «жизненном пути» убийцы, который он прошел, показаны его жертвы и способы их убийства. Также показаны те чувства людей, которые были не равнодушны к сложившейся ситуации в интернете. Все это оказало статистически значимое влияние на ситуативную тревожность студентов-психологов, так как личность студентов-психологов эмпатична, и участники эксперимента не могли не сопереживать происходящему на экране.

Литература:

1. Бойко, В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко. — Москва: Питер, 2008. — 409 с. — ISBN 978-5-91180-760-3. — Текст: непосредственный.
2. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. — Москва: ЭКСМО, 2005. — 414 с. — ISBN 5-699-13698-3. — Текст: непосредственный.
3. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие / Е. И. Рогов. — Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2008. — 476 с. — ISBN 978-5-305-00050-4. — Текст: непосредственный.

Влияние просмотра телепередачи «Игра» на стрессоустойчивость студентов-психологов

Дворцова Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент;

Шуваева Ксения Владимировна, студент

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

В данной статье представлен краткий обзор экспериментального исследования на тему «Влияние просмотра телепередачи «Игра» на стрессоустойчивость студентов-психологов».

В современном мире в учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов предъявляются определенные требования: знания и навыки в области психологии, также владеть различными методиками диагностики на определенные психологические феномены, умение правильно интерпретировать результаты диагностики и составлять планы коррекции, если они необходимы, умение составлять и проводить тренинги, направленные на развитие, поддержание и коррекцию определенных особенностей личности. Также студентам-психологам необходимо овладеть профессионально-важными качествами для успешной профессиональной деятельности психолога.

Одним из профессионально-важных качеств психолога является стрессоустойчивость. Данное эмоционально-волевое качество необходимо психологу, так как работа происходит в сфере «человек-человек». Эта сфера одна из стрессовых, так как работа напрямую связана с эмоциональным напряжением.

В учебно-профессиональной деятельности студентам-психологам необходимо развить такое качество как стрессоустойчивость, так как их деятельность связана с множеством стресс-факторов. Основные стресс-факторы, с которыми сталкиваются студенты-психологи в своей учебно-профессиональной деятельности: большое количество новой информации, связанной с психологическими особенностями людей; изучение множества ученых-психологов и их различных исследований; изучение разнообразия методик исследования и учитывание их валидности при проведении собственных психологических исследований; написание научно-исследовательских работ; также подготовка к сессиям и написанию диплома. Все это оказывает негативное влияние на учебно-профессиональную деятельность студентов-психологов.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что просмотр телепередачи «Игра» не повышает показатели стрессоустойчивости у студентов-психологов

Задачи исследования:

1. Провести психологический анализ учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов.
2. Рассмотреть понятие «стрессоустойчивость» как психологический феномен.

3. Проанализировать в научной литературе разработанность проблемы влияния просмотра телепередачи «Игра» на стрессоустойчивость студентов-психологов.
4. Описать этапы, обосновать выборку, подобрать методы и методики исследования.
5. Разработать психологический эксперимент по исследованию влияния просмотра телепередачи «Игра» на стрессоустойчивость студентов-психологов
6. Провести входную диагностику стрессоустойчивости у студентов-психологов в экспериментальной и контрольной группах.
7. Провести выходную диагностику стрессоустойчивости после просмотра развлекательно-юмористической передачи «Игра» у студентов-психологов в контрольной и экспериментальной группах.
8. Выявить влияние просмотра телепередачи «Игра» на стрессоустойчивость студентов-психологов.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (оценка достоверности отличий по критерию Стьюдента), эксперимент.

Методики:

- Методика диагностики стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге [3]
- Диагностика состояния стресса (А. О. Прохоров) [2]
- Методика «Шкала психологического стресса PSM-25» в адаптации Н. Е. Водопьяновой [1]
- Экспериментальная методика по исследованию влияния просмотра телепередачи «Игра» на стрессоустойчивость студентов-психологов

Выборка: 40 студентов-психологов, из которых 30 студентов в контрольной группе, 10 студентов в экспериментальной группе.

Основные результаты экспериментального исследования:

Для выявления влияния просмотра телепередачи «Игра» нами был составлен квазиэкспериментальный план исследования для двух неэквивалентных групп с тестированием до и после воздействия, согласно которому расчет оценки достоверности различий при помощи t-критерия Стьюдента осуществлялся по дельта-показателям входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп. Данные расчеты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Эффективность влияния просмотра «Игра» на показатель сопротивляемость стрессу (СС), показатель уровня регуляции в стрессе (УРС), показатель уровня стресса (УС)

Авторы методик	Холмс и Раге	А. О. Прохоров	Н. Е. Водопьянова		Холмс и Раге	А. О. Прохоров	Н. Е. Водопьянова			
Экспериментальная группа										
	СС до	УРС до	УС до	Эксперимент	СС после	УРС после	УС после	ΔСС	ΔУРС	ΔУС
Ср. арифм.	292,7	3,60	80,60		292,70	3,20	74,10	0	-0,40	-6,50
Ср. кв. откл.	200,89	1,07	30,35		200,89	1,14	29,88	0	0,84	5,89
Контрольная группа										
	СС до	УРС до	УС до	Эксперимент	СС после	УРС после	УС после	ΔСС	ΔУРС	ΔУС
Ср. арифм	10,79,13	3,63	82,33		1080,93	3,73	77,03	1,70	0	-5
Ср. кв. откл.	319,41	1,77	31,74		319,28	1,72	31,53	8,09	1,06	18,72
t-критерий Стьюдента									1,15	1,52
p — уровень значимости								—	—	—

Согласно таблице 1, можно сделать вывод, что не было выявлено значимых различий между дельта-значениями сопротивлением стрессу, уровнем регуляции в стрессе и уровнем стресса при помощи t-критерия Стьюдента ($t_{\text{эмп}} = 1,15$, $t_{\text{табл}} = 1,52$ и $t_{\text{эмп}} = 0,30$). Стрессоустойчивость является трудноизменяемой личностной особенностью и сам просмотр телепередачи «Игра» и получение положительных от него эмоций не способен повлиять на стрессоустойчивость участников эксперимента.

Таким образом, наша гипотеза о том, что просмотр телепередачи «Игра» не повышает показатели стрессоустойчивости у студентов-психологов подтвердилась. Это обусловлено тем, что респондентам был предоставлен просмотр только 1 выпуска телепередачи и для того, чтобы повысить стрессоустойчивость студентов-психологов необходимо проводить коррекционную работу и обучать методам саморегуляции.

Литература:

1. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 336 с. — ISBN 978-5-388-00542-7. — Текст: непосредственный
2. Прохоров, А. О. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие / А. О. Прохоров. — Санкт-Петербург: Речь, 2004. — 480 с. — ISBN 5-9268-0288-1. — Текст: непосредственный.
3. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика / Д. Я. Райгородский. — Самара: Бахрах-М, 2011. — 667 с. — ISBN 978-5-94648-092-5. — Текст: непосредственный.

Виктимность как психологический феномен

Ермолова Ольга Владимировна, студент магистратуры
Воронежский государственный университет

В данной статье систематизированы и кратко отражены авторские представления о виктимности как психологическом феномене: о понятии, причинах и факторах развития виктимности в поведении личности, об ее видах, уровнях и стилях. Автор предлагает собственное видение понятия «виктимность личности» и ее факторов. Также выделены актуальные направления и современные тенденции психологических исследований виктимности личности.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение личности, факторы виктимности, направления исследования виктимности, актуальные тенденции изучения виктимности.

Victimhood as a psychological phenomenon

Yermolova Olga Vladimirovna, student master's degree

Voronezh State University

This article systematizes and briefly reflects the author's ideas about victimization as a psychological phenomenon: about the concept, causes and factors of the development of victimhood in personality behavior, about its types, levels and styles. The author offers her own vision of the concept of «personality victimization» and its factors. Also highlighted are the current trends and modern trends in psychological studies of personality victimization.

Key words: *victimization, victim behavior of an individual, victimization factors, directions of victimization research, current trends in the study of victimization.*

В разные периоды развития общества актуальными становятся свои проблемы и запросы на психологические исследования. В современной ситуации одной из актуальных тем психологической науки и практики является виктимность личности, изучаемая одновременно в ряде смежных наук, в том числе юридических, социальных и др. Напряженность обстановки в современном обществе, рост нетерпимости, насилия, буллинга в разных социальных средах обуславливают актуальность изучения данного психологического феномена.

Данная статья представляет собой попытку представить аналитический обзор проблемы с позиции психологии, выделив наиболее актуальные направления и современные тенденции психологических исследований виктимности личности.

Проблема виктимности личности отражается в исследованиях О. О. Андронниковой, Н. А. Барановского, К. В. Вишневецкого, А. А. Гаджиевой, К. Миядзавы, А. В. Мудрика, В. И. Полубинского, В. Я. Рыбальской, Д. В. Ривмана, В. В. Сысоевой, В. А. Тулякова, Л. В. Франка и других ученых. Виктимность личности трактуется как способность личности становиться объектом преступных действий (Л. В. Франк [10]), как соответствующая предрасположенность (А. В. Мудрик [5]), как поведенческий паттерн, увеличивающий вероятность стать жертвой противоправных действий (О. О. Андронникова [1]).

В психологическом сообществе активно обсуждается, что именно определяет виктимность личности: его индивидуально-типологические черты, характерологические качества или иные личностные свойства, или же их совокупность (В. И. Полубинский, В. Я. Рыбальская, В. В. Сысоева и др.). Разные исследователи предлагают собственное видение связи виктимности личности и конкретных личностных свойств: например, реактивности, ригидности, уровня субъективного контроля и т. д., описывают представления о связи виктимности со средовыми факторами.

В современных исследованиях также выделяются типы виктимности: личностная и ролевая (В. А. Туляков [8]), общая и специальная (К. Миядзавя [9]), профессиональная, возрастная, неподозреваемая (А. А. Гаджиева), реализованная и потенциальная (Л. В. Франк [10]), первичная и вторичная, а также уровни виктимности: нормальный, среднестатистический и высокий (О. О. Андронникова [1])

и т. д., что также говорит о разнообразии подходов и критериев изучения виктимности личности.

На основании изученной психологической литературы [1–10] мы под виктимностью личности понимаем предрасположенность личности становиться жертвой противоправного поведения, обусловленная, с одной стороны, внешними факторами, с другой стороны — факторами субъективными, личностными. С одной стороны, важна как социальная ситуация возникновения виктимного поведения личности (например, в какой социальной роли находится человек, каковы внешние обстоятельства), с другой стороны, какие личностные причины, свойства побудили его реализовать виктимное поведение, поскольку в равных ситуациях разные люди будут демонстрировать разное по степени виктимное поведение. Виктимность личности — многомерное понятие, а потому неразумно изучать его однобоко, фокусируясь лишь на внутренних или внешних факторах.

Традиционные направления изучения виктимности как психологического феномена таковы:

1. Определение сущности понятия «виктимность», его содержательные признаки, критерий определения виктимности.
2. Психологические особенности виктимной личности.
3. Личностные детерминанты виктимности личности, объективные и субъективные факторы ее формирования.
4. Причины и типы, стили, а также уровни виктимного поведения личности и т. д.

Нами отмечена тенденция изучения виктимности в отношении определенного пола (т. н. гендерная виктимность), возраста (возрастная виктимность), особенностей здоровья (виктимность, связанная с инвалидностью), а также с позиции профессии (профессиональная виктимность). В контексте последнего типа виктимности чаще всего исследуется виктимность сотрудников правоохранительных органов [4], вероятно, по той причине, что представители этой профессии чаще других сталкиваются с проявлением людьми правонарушений, обязаны в рамках своих должностных обязанностей противодействовать им, а потому в более высокой степени подвержены противоправному поведению в отношении себя. Однако обнаруживаются и современные исследования, посвященные изучению виктимности как психологического феномена в отношении ме-

дицинских работников [2], работников сферы МЧС, спортсменов [7] и т. д.

С прикладной позиции психологических исследований актуальность приобретают разработки методик оценивания виктимности личности, стиля виктимного поведения, жертвенной позиции и т. д. (на актуальный момент валидными считаются методики О. О. Андронниковой, М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой). Изучение индивидуальных свойств виктимности личности становится значимым в организации психопрофилактической и психокоррекционной работы, поскольку последствия реали-

зации виктимности, безусловно, для личности являются негативными.

Таким образом, виктимность личности как психологический феномен активно исследуется в направлениях определения содержания понятия, его сущностных характеристик, причин, факторов формирования виктимности, ее видов, уровней, стилей и т. д.; обнаруживаются и актуальные запросы теории и практики к психологическим исследованиям на тему виктимности — особенности проявления виктимности в разных возрастах, профессиях, возможности диагностической оценки различных ее компонентов и т. д.

Литература:

1. Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Новосибирск, 2005. — 16 с.
2. Винокурова М. А. Виктимность в сфере неосторожных профессиональных медицинских преступлений (ч. 2 ст. 109, ч. 2 ст. 118 УК) // Виктимология. — 2015. — №2 (4). — С. 51–54.
3. Вишневецкий К. В. Классификация виктимности // Теория и практика общественного развития. — 2014. — №2. — С. 417–418.
4. Маргачева А. В. Ситуационные особенности виктимности сотрудников органов внутренних дел // Право и государство: теория и практика. — 2021. — №1 (193). — С. 136–138.
5. Мудрик А. В. Социализация человека. — М.: Академия, 2006. — 304 с.
6. Рыбальская В. Я. Виктимологические проблемы преступности несовершеннолетних: дис. ... д. юрид. наук. — Иркутск, 1984. — 484 с.
7. Смирнова М. В. Исследование склонности к риску спортсменов экстремальных видов спорта в зависимости от уровня виктимности / М. В. Смирнова, Ю. Г. Касперович, Т. С. Максимова // Вестник Московского университета МВД России. — 2020. — №7. — С. 334–346.
8. Туляков В. А. Виктимология (социальные и криминологические проблемы): монография. — Одесса: Юридична література, 2000. — 336 с.
9. Уэда К. Преступность и криминология в Современной Японии: Пер. с япон. / Под ред. Н. Ф. Кузнецовой, В. Н. Еремина. — М.: Прогресс, 1989. — С. 64–65.
10. Франк Л. В. Об изучении виктимности на психологическом уровне. — М.: Академия, 1971. — 14с.

Проявления виктимности у медицинских работников

Ермолова Ольга Владимировна, студент магистратуры

Воронежский государственный университет

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического анализа проблемы проявлений виктимности у медицинских работников. Предметом эмпирического исследования стали склонность к виктимному поведению, жертвенная позиция, виктимная идентичность работников медицинской сферы, оцениваемые валидными методиками О. О. Андронниковой. Сделаны выводы о том, что медицинские работники имеют склонность к гиперсоциальному виктимному поведению личности, склонны принимать на себя ролевую позицию жертвы.

Ключевые слова: *виктимность медицинских работников, склонность к виктимному поведению, жертвенная позиция личности, типы жертвенности, гендерная идентичность*

Manifestations of victimity in medical workers

Yermolova Olga Vladimirovna, student master's degree

Voronezh State University

The article presents the results of a theoretical and empirical analysis of the problem of manifestations of victimization among medical workers. The subject of empirical research is the propensity for victim behavior, the sacrificial attitude, the victim identity of medical workers, assessed by the valid methods of O. O. Andronnikova. It is concluded that medical workers have a tendency to hypersocial victim behavior, tend to take on the role of the victim.

Keywords: *victimization of medical workers, propensity to victimized behavior, personal sacrificial attitude, types of sacrifice, gender identity*

Виктимность, понимаемая как потенциальная или реальная предрасположенность личности становиться жертвой противоправного поведения, все чаще становится предметом психологических исследований. Среди актуальных направлений исследования виктимности выделяется проблематика факторов и причин данного свойства поведения личности.

Анализ имеющихся представлений о виктимности как психологическом феномене показывает, что помимо традиционно рассматриваемых личностных детерминант виктимности изучаются и объективные, социальные ее факторы. Л. В. Франк, к примеру, в качестве детерминант выделял две потенциальные формы: «социальная роль» и «духовные и физические качества» [8]. На наличие объективных факторов в формировании виктимности личности указывали также В. В. Сысоева [5]; В. А. Туляков выделяет такой тип виктимности личности, как ролевой, то есть определяемый наличием опасности подвергнуться преступным посягательствам для лиц, выполняющих определенные социальные роли [6], что соотносится также с внешними факторами виктимизации личности; К. Миядзава описал общую виктимность личности, которая детерминируется социальными, ролевыми, гендерными характеристиками жертв [7], и т. д. Мы приходим к мысли о том, что некоторые объективные факторы, ролевые позиции личности повышают риск ее виктимизации. Таким объективным фактором может выступать профессия.

В психологических исследованиях чаще всего изучается виктимность сотрудников правоохранительных органов, однако намечена тенденция изучения данного свойства относительно медицинских работников (что особенно актуально в современной ситуации, характеризующейся распространением коронавирусной инфекции, повлекшей за собой агрессию, направленную на врачей). Данная профессия имеет такие «риски» в отношении виктимности: непосредственно повышенная виктимологическая опасность, которая появляется у данной категории лиц в период после непосредственного оказания медицинской услуги, наличие у медицинских работников профессиональной и юридической ответственности, слабый уровень доверия к современной медицине и пр. [2–4]. То есть причины виктимности следуют как бы из внешних факторов, факторов профессии, что делает виктимность данной категории специалистов своеобразной.

Мы предполагаем, что существуют особенности в проявлении виктимности у медицинских работников — так, уровень виктимности данной категории специалистов может быть выше, чем у представителей иных профессий,

рассматриваемых совокупно (о чем говорит, к примеру, К. В. Вишневецкий, описывая медицинскую профессию как профессию с повышенной виктимологической опасностью, которая появляется в период после непосредственного оказания медицинской услуги [3]). Однако, на наш взгляд, это вызвано не тем, что медицинские работники склонны провоцировать пациентов, вызывать их на конфликт (то есть не говорится о повышенной склонности к агрессивному виктимному поведению), а вызвано спецификой профессии — необходимостью проявлять заботу о здоровье пациента, возможно даже рисковать при выработке решений о медицинском сопровождении пациента (имеем в виду повышенную склонность к гиперсоциальному виктимному поведению). Анализ реальной практики показывает, что у медицинских работников также может быть выражена ролевая позиция жертвы — то есть они как бы находятся в этой пассивной, принимающей позиции, когда иногда приходится в силу обстоятельств быть жертвой (то есть в силу своих должностных обязанностей, в силу действия этических норм и принципов труда они не могут быть полноценными участниками конфликта — «отвечать на равных»).

В целях проверки высказанных на основе теоретического анализа предположений было реализовано эмпирическое исследование. В нем приняли участие 100 человек: женщины в возрасте от 25 до 40 лет, из которых 50 человек — медицинские работники, а другие 50 человек — занятые в разных сферах деятельности, не имеющие медицинского образования респонденты.

Диагностический инструментальный исследования составили три методики О. О. Андронниковой: методика исследования склонности к виктимному поведению, тест жертвенной позиции личности, тест виктимной идентичности. Для определения достоверности и значимости различий между выборками медицинских и немедицинских работников применялись критерии для статистического анализа: U-критерий Мана-Уитни, критерий углового преобразования Фишера.

Проведенное исследование проявлений виктимности у медицинских работников позволили сделать такие выводы:

1. Выборки медицинских и немедицинских работников различаются по склонности к гиперсоциальному виктимному поведению личности, а также не различаются по агрессивному, самоповреждающему и саморазрушающему, некритичному, зависимому виктимному поведению, а также по реализованной виктимности. То есть медицинские работники в большей степени склонны к гиперсо-

циальному виктимному поведению, чем немедицинские работники: они чаще реализуют жертвенность в поведении, имеющую положительный в своем роде, социально одобряемый характер, что соответствует сути их профессии. Они достаточно легко включаются в конфликтную ситуацию, однако не могут вести себя негативно, агрессивно в конфликте либо по причине характерологического склада, либо в результате должностного положения, ожидания окружающих. Данное предположение в гипотезе может считаться подтвержденным.

2. Выборки медицинских и немедицинских работников не различаются по уровню выраженности жертвенной позиции личности. То есть нельзя говорить о том, что жертвенность является личным качеством медицинских работников; вероятно, в повседневной жизни они занимают иную позицию в конфликте, в агрессии, обращенной на себя, но в условиях оказания медицинской помощи они вынуждены занимать более пассивную, смиренную позицию. Данное предположение в гипотезе не может считаться подтвержденным.

3. Однако выборки медицинских и немедицинских работников различаются по проявлению типа жертвенно-

сти «ролевая позиция жертвы» и не различаются по типам «жертвенная любовь», «любовь как наказание себя», «любовь как наказание других». То есть медицинские работники в большей степени, чем немедицинские работники, склонны принимать на себя ролевую позицию жертвы, то есть они чаще демонстрируют принятие ролевой позиции — жертвы, с соответствующим мироощущением и миропониманием, что, на наш взгляд, опять же соотносится с рамками профессии, должностных обязанностей. Данное предположение в гипотезе может считаться подтвержденным.

4. Выборки медицинских и немедицинских работников не различаются по уровню виктимной идентичности личности. То есть принятие позиции жертвы не обязательно отражается в их поведении, в их привычной модели коммуникации. Данное предположение в гипотезе не может считаться подтвержденным.

Результаты проведенного исследования расширили разрозненные и малочисленные представления о проявлениях виктимности медицинских работников. Они могут быть использованы в научно-исследовательских целях, а также при проектировании психопрофилактической и психокоррекционной работе с медицинскими работниками.

Литература:

1. Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Новосибирск, 2005. — 16 с.
2. Винокурова М. А. Виктимность в сфере неосторожных профессиональных медицинских преступлений (ч. 2 ст. 109, ч. 2 ст. 118 УК) // Виктимология. — 2015. — № 2 (4). — С. 51–54.
3. Вишневецкий К. В. Виктимологические аспекты обеспечения безопасности медицинских работников / К. В. Вишневецкий, Н. Ш. Козаев // Гуманитарные, социально — экономические и общественные науки. — 2019. — № 11. — С. 152–155.
4. Лисова Е. Н. Представления медицинских работников о собственной виктимизации вследствие пандемии COVID-19 / Е. Н. Лисова, Н. А. Сафонова // Виктимология. — 2020. — № 4 (26). — С. 18–27.
5. Сыроева В. В. Понятие и сущностная характеристика виктимности как социально-психологического явления. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-suschnostnaya-harakteristika-viktimnosti-kak-sotsialno-pedagogicheskogo-yavleniya> (дата обращения 05.10.2021).
6. Туляков В. А. Виктимология (социальные и криминологические проблемы): монография. — Одесса: Юридична література, 2000. — 336 с.
7. Уэда К. Преступность и криминология в Современной Японии: Пер. с япон. / Под ред. Н. Ф. Кузнецовой, В. Н. Еремина. — М.: Прогресс, 1989. — С. 64–65.
8. Франк Л. В. Об изучении виктимности на психологическом уровне. — М.: Академия, 1971. — 14с.

Мотивационно-потребностная сфера лиц, занимающихся адвокатской практикой

Зарицкая Ангелина Анатольевна, студент магистратуры;

Меланьина Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент

Воронежский государственный университет

В статье отражены результаты теоретического анализа проблем мотивационно-потребностной сферы лиц, занимающихся адвокатской практикой. В статье определены понятия «мотив», «потребность», «ценность». Анализирована эмпирическая часть исследования мотивационно-потребностной сферы адвокатов; определены установки, которыми руководствуется адвокат при осуществлении своей деятельности.

Ключевые слова: психологические особенности лиц, занимающихся адвокатской практикой, определение мотивационных и потребностных компонентов у адвокатов.

Motivational and need sphere of persons engaged in the practice of law

Zaritskaya Angelina Anatolevna, student master's degree;

Melanina Anna Anatolevna, candidate of psychological sciences, associate professor

Voronezh State University

The article reflects the results of a theoretical analysis of the problems of the motivational and need sphere of persons engaged in the practice of law. The article defines the concepts of "motive", "need", "value". The empirical part of the study of the motivational and need sphere of lawyers is analyzed; the attitudes that guide the lawyer in carrying out his activities are determined.

Keywords: psychological characteristics of persons engaged in the practice of law, determination of motivational and need components of lawyers.

Данная тема является актуальной, так как Россия находится на пути построения социально-правового государства. Поэтому, не только исследование личности, но и профессиональной направленности имеет важное значение. Адвокатская деятельность представляет собой защиту прав граждан и организаций. В этой связи, в ней и происходит многообразие психических явлений.

Важным условием формирования любой деятельности, в том числе и адвокатской является мотивация. Мотивация связана с особенностями деятельности адвоката и ее взаимодействием с окружением.

Психолог А. Н. Леонтьев отмечал: «До своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый... предмет — свою побудительную и направляющую деятельность функцию, т. е. становится мотивом». [1, с. 101]

На профессиональную деятельность значительное влияние оказывает психическое состояние адвоката. Причиной этому является мотивационно-потребностная сфера адвокатов, включающая потребности, мотивы и ценности. [2, с. 30].

Под потребностью следует понимать внутреннее психическое состояние, обозначающее силу, которое организует восприятие, апперцепцию, интеллект, волю и действие таким образом, чтобы можно было изменить в соответствующем направлении имеющуюся неудовлетворительную ситуацию [4, с. 105].

В то время, как мотивация — это совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и общую направленность.

Тем самым, профессиональная направленность адвокатов тесно связано с такими психологическими явлениями,

как активность, ориентация, мотивы, цели, отношение, деятельность, смысл, ценности, способности, профессионально важные качества и др., что говорит о сложном и многообразном характере ее структуры.

Среди мотивационных компонентов следует выделить ориентации на свободу, альтруизм, независимость, гармонию в различных сферах жизнедеятельности, результативность и стабильность работы. Такие компоненты, как свобода, автономность и самостоятельность в профессиональной деятельности адвоката являются наиболее распространёнными. [3, с. 105].

Для выявления мотивационно-потребностной сферы лиц, занимающихся адвокатской практикой, многие психологи используют различные методики, в которых выявляются такие качества, как:

1. Доброта, комфортность, самостоятельность, достижения, власть, безопасность и др. (опросник ценностей Ш. Шварц).

2. Установки «альтруизм — эгоизм», «процесс — результат», «свобода — власть», «труд — деньги» (методика диагностики социальнопсихологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкина).

3. Профессиональная компетентность, автономия (независимость), стабильность работы и места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни и т. д. (Э. Шейна «Якоря карьеры»). [5, с. 305].

Таким образом, следует сказать, что в структуре профессиональной направленности адвокатов основополагающими идеальными ценностями являются достижения и личный успех, отношение к жизни и самостоятельность мышления, действий, жизненных и профессиональных выборов, стремление к достижениям, стабильности и безопасности, результативности труда.

Литература:

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. — Москва-Воронеж: МПСИ. НПО «МОДЭК», 2001. — С. 101–103.

2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. — С. 28–30.
3. Мелков А. В. Психолого-правовые аспекты деятельности адвоката в гражданском процессе: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2012. — С. 20.
4. Скабелина Л. А. Психологические аспекты адвокатской деятельности: монография. М.: Федеральная палата адвокатов. 2012. — С. 105–107.
5. Чуфаровский Ю. В. Юридическая психология: учебник. М.: Проспект, 2015. — С. 305.

Влияние игротерапии на тревожность студентов-психологов

Каримова Елена Андреевна, студент

Научный руководитель: Дворцова Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

В данной статье представлен краткий обзор экспериментального исследования на тему «Влияние игротерапии на тревожность студентов-психологов».

Тревожность — одна из самых актуальных проблем в современной психологии. Несмотря на то, что эволюцией она заложена для защиты от реальных угроз, тревожность возникает и на фоне угроз несуществующих. Данное явление вызывает в человеке такие состояния, как напряженность, беспомощность, неврозы, а на поведенческом уровне она проявляется через дезорганизацию и снижение продуктивности деятельности, негативно сказываясь на всех сферах жизни. Одним из последствий столкновения человека с тревожностью могут стать соматические заболевания.

На разных этапах обучения в вузе на личность студента воздействуют множество факторов, которые препятствуют профессиональному становлению. Тому пример личностная тревожность. Она не только мешает продуктивной учебной деятельности, но и делает студента более подверженному стрессу, успеваемость начинает снижаться и замедляется развитие студента как специалиста. Отсюда вытекает необходимость в снижении тревожности у студентов.

Одним из эффективных способов борьбы с тревожностью выступает игротерапия. В практической психологии данный способ считается психотерапевтическим методом воздействия как на детей, так и на взрослых. Помимо налаживания контакта между участниками в группе, процесс игры способствует снятию напряжения, страха, тревоги, повышает самооценку и укрепляет уверенность в собственных силах.

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что игротерапия снижает показатели тревожности студентов-психологов.

Задачи исследования:

1. Изучить понятие «тревожность» в отечественной и зарубежной литературе;
2. Провести психологический анализ особенностей студентов;

3. Проанализировать в научной литературе разработанность проблемы влияния игротерапии на тревожность студентов-психологов;

4. Описать этапы, обосновать выборку, подобрать методы и методики исследования;

5. Разработать эксперимент, изучающий влияние игротерапии на тревожность студентов-психологов;

6. Провести первичную диагностику тревожности у студентов психологов в экспериментальной и контрольной группах;

7. После проведенного эксперимента провести вторичную диагностику тревожности у студентов-психологов в экспериментальной и контрольной группах;

8. Выявить влияние игротерапии на тревожность студентов-психологов.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, эксперимент, математико-статистическая обработка данных (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. Методика «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина;

2. «Интегративный тест тревожности (ИТТ)» А. П. Бизюка;

3. «Шкала тревоги» А. Бека.

Выборка: 36 студентов специальности «Психология служебной деятельности».

Основные результаты экспериментального исследования. Для выявления влияния игротерапии на тревожность студентов-психологов нами был составлен квазиэкспериментальный план исследования для двух неэквивалентных групп с тестированием до и после воздействия, согласно которому расчет оценки достоверности различий при помощи t-критерия Стьюдента осуществлялся по дельта-показателям входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп. Данные расчеты представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1. Эффективность влияния игротерапии на тревожность студентов-психологов

Экспериментальная группа							
	РТ до	ЛТ до	Эксперимент	РТ после	ЛТ после	Δ РТ	Δ ЛТ
Ср. арифм	36,92	45,00		33,92	35,77	-4,17	-9,23
Ср. кв. откл.	9,57	13,94		8,32	10,37	5,47	8,03
Контрольная группа							
	РТ до	ЛТ до		РТ после	ЛТ после	Δ РТ	Δ ЛТ
Ср. арифм	45,43	43,50		37,59	43,26	-7,18	-1,18
Ср. кв. откл.	12,40	10,15		10,57	10,55	7,36	3,10
t-критерий Стьюдента						1,35	-3,46
p — уровень значимости						-	0,001

В ходе исследования было выявлено значимое различие между дельта-значениями личностной тревожности при помощи t-критерия Стьюдента ($t_{эмп} = -3,46$ больше $t_{крит} = 3,29$ на уровне $p \leq 0,001$), что говорит о статистиче-

ской значимости влияния игротерапии на личностную тревожность студентов-психологов. Значимого различия между дельта-значениями реактивной тревожности ($t_{эмп} = 1,35$) выявлено не было.

Таблица 2. Эффективность влияния игротерапии на тревожность студентов-психологов

Экспериментальная группа										
	Бизюк		Бэк	Эксперимент	Бизюк		Бэк	Бизюк		Бэк
	СТ-С до	СТ-Л до	УТ до		СТ-С после	СТ-Л после	УТ после	Δ СТ-С	Δ СТ-Л	Δ УТ
Ср. арифм,	4,31	6,38	11,92		1,82	4,54	5,92	-1,82	-1,85	-6,00
Ср. кв. откл.	3,07	2,60	8,79	1,47	3,13	5,31	2,04	1,95	5,87	
Контрольная группа										
	СТ-С до	СТ-Л до	УТ до		СТ-С после	СТ-Л после	УТ после	Δ СТ-С	Δ СТ-Л	Δ УТ
Ср. арифм	4,96	6,26	20,96		3,87	6,17	16,05	-1,09	-0,09	-4,05
Ср. кв. откл.	2,69	2,58	10,35		2,70	2,55	9,14	2,21	0,95	8,56
t-критерий Стьюдента								-0,95	-3,05	-0,80
p — уровень значимости								-	0,01	-

В ходе исследования было выявлено значимое различие между дельта-значениями личностной тревожности при помощи t-критерия Стьюдента ($t_{эмп} = -3,05$ больше $t_{крит} = 2,58$ на уровне $p \leq 0,01$), что подтверждает статистически значимое влияние игротерапии на личностную тревожность студентов-психологов. Значимого различия между дельта-значениями ситуативной тревожности

($t_{эмп} = -0,95$), а также уровнем тревоги ($t_{эмп} = -0,80$) выявлено не было.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о частичном подтверждении нашей гипотезы о том, что игротерапия снижает тревожность студентов-психологов.

Влияние внутрисемейных отношений на адаптацию первоклассника

Красильникова Виктория Вячеславовна, студент магистратуры

Севастопольский экономико-гуманитарный институт, филиал Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского

Цель исследования определяется актуальностью выявления основных характеристик школьной адаптации первоклассников, установка их взаимосвязи с внутрисемейными (детско-родительскими, детско-прародительскими и братски-сестринскими) отношениями. Научная новизна заключается в выявлении главенствующих значений в школьной адаптации первоклассников, это: познавательная направленность и социально-психологическая ориентация. В результате определено, что характер и качество адаптации детей к новой ситуации в их жизни определяется особенностями сложившихся внутрисемейных отношений.

Ключевые слова: социализация, адаптация первоклассника, социально-психологическая ориентация.

The influence of intra-family relationships on adaptation of a first-grader

Keywords: socialization, first grader adaptation, socio-psychological orientation.

Определяется актуальность выявления основных характеристик школьной адаптации первоклассников, установка их взаимосвязи с внутрисемейными (детско-родительскими, детско-прародительскими и братски-сестринскими) отношениями.

Именно в семье начинается социализация ребенка, но на этапе начала обучения к семейному воспитанию добавляется школьное. Для многих детей начало школьного обучения является стрессогенным, по причине встречи первоклассника с новыми правилами, требованиями, порядком жизни, а также окружением. Вся семья первоклассника втягивается в процесс школьной адаптации. А на самом ребёнке особым образом сказывается начало обучения в школе. Роль бабушки заметно активизируется в этот период. На роль ученика-первоклассника с интересом реагируют сестры и братья, но данные субъекты мало представлены в теоретико-эмпирических исследованиях, в отличие от родителей. Внутрисемейные отношения в целом являются недостаточно изученными. Четыре составляющие характеризуют структуру школьной адаптации ребёнка: проявление любознательности (познавательная); социальная адаптированность, направленная на социальное развитие (социально-динамическая); постоянная конфликтность и приобретение друзей, а также направленность на лидерство (конкурентно-соперничающая); работоспособность и эмоциональное состояние (психофизиологическая). Главное значение в адаптации ребёнка к школе имеет социально-психологическая и познавательная направленности. Большое влияние на успешность адаптации первоклассника оказывает пол ребёнка: в школе девочки обгоняют мальчиков. Если на начальном этапе обучения происходит взаимодействие с бабушкой, то психологическое благополучие, уровень социального развития, отношение к школе и характер межличностных отношений более высокий. Специфика отношений между родителями, а также их установки проецируются на ребенка. Снижаются показатели школьной

адаптации первоклассника, если внутрисемейным отношениям присуща конфликтность, враждебность, если семья не полная, даже отсутствие братьев или сестёр имеет значение.

Среди широкого круга проблем, связанных с подготовкой детей к школе, особое место принадлежит проблеме взаимоотношений родителей и детей. Многих родителей волнует вопрос, как построить отношения с детьми, чтобы добиться высоких результатов своих педагогических воздействий, какая тактика подхода является наиболее эффективной с позиции формирования личности будущего школьника. Формирование адаптации ребенка к школе — сложный процесс, обусловленный многими факторами. Среди них особая роль принадлежит взаимодействию родителей и ребенка, характеру отношений, которые складываются между ними в семье. Доверие и уважение к собственному ребенку — вот о чем должен помнить каждый взрослый, общаясь с ним [6, с. 67]. В числе наиболее благоприятных факторов — адекватная самооценка своего положения, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в ней конфликтных ситуаций, благоприятный статус в группе сверстников, функциональная готовность к обучению в школе, уровень образования родителей [1, с. 7]. Влияние неблагоприятных факторов на адаптацию ребёнка к школе имеет следующую нисходящую последовательность: неправильные методы воспитания в семье, функциональная готовность к обучению в школе, неудовлетворённость в общении со взрослыми, неадекватное осознание своего положения в группе сверстников, низкий уровень образования матери, конфликтная ситуация из-за алкоголизма, отрицательный статус ребёнка до поступления в первый класс, низкий уровень образования отца, конфликтная ситуация в семье, отрицательный стиль отношения к детям учителя, неполная семья [6, с. 22].

Особую значимость приобретает вопрос об адаптации детей к школе, о том, как помочь ребенку без ущерба для здоровья научиться выполнять новые правила и требо-

вания учителя, как плавно и безболезненно перейти от игровой к новой, очень сложной учебной деятельности.

Т. В. Дорожевец предлагает трехкомпонентную модель приспособления ребенка к условиям школьного обучения. По ее мнению, школьная адаптация осуществляется как:

1) академическая, характеризующая степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни (принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, познавательная активность на уроке;

2) социальная, отражающая успешность вхождения ребенка в новую социальную группу в виде принятия его одноклассниками, достаточное количество коммуникативных связей, умение решать межличностные проблемы и т. д.;

3) личностная, характеризующая уровень принятия ребенком себя как представителя новой социальной общности; выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний, стремления к самоизменению [3].

Одним из главных механизмов, способных обеспечить успешную, оптимальную адаптацию ребенка к учебной деятельности и снять эмоциональную напряженность является психологическая поддержка со стороны взрослых (учителей, родителей, психолога) и сверстников. Р. В. Овчарова отмечает: «Психологическая поддержка помогает ребенку поверить в себя и в свои возможности, избежать ошибок, сосредотачиваясь на позитивных сторонах и преимуществах с целью укрепления его самооценки» [5, с. 167].

Полноценной адаптации способствует гармоничное развитие личности. Эти школьники характеризуются достаточно высоким уровнем сформированности интеллектуальных функций, стойкой мотивацией к учебной деятельности [4]. Большинство из них имеют устойчивый

тип личности, включающий такие свойства, как общительность, стабильность и высокий самоконтроль. Преобладание этих личностных свойств чаще всего обеспечено благоприятными микросоциальными и биологическими условиями развития.

Таким образом, семья является главным фактором социализации детей, поэтому взрослым нужно помнить, что воспитание ребенка и организация его жизни начинаются прежде всего с воспитания самих себя, с организации жизни семьи, создания высоконравственных внутрисемейных отношений, обеспечивающих здоровый микроклимат. Субъективное восприятие детьми внутрисемейных отношений оказывает существенное значение для результатов школьной адаптации самого процесса обучения; немаловажное значение имеют братски-сестринские отношения (социометрический статус ребенка в классе); значимой является роль бабушки в плане формирования отношения первоклассника к учителю; родительские позиции касаются школьной адаптации ребёнка должны быть усилены. Характер и качество адаптации детей к новой ситуации в их жизни определяется особенностями сложившихся внутрисемейных отношений. Первокласники испытывают трудности не только в учебе, но и в восприятии новой роли для себя — социальной роли «обучающегося», которое влечет за собой изменение самосознания и переоценку ценностей. Проблема адаптации первокласников всегда была и есть одной из центральных и сложных в психолого-педагогической литературе. Для успешной адаптации первокласника необходимо доверие между всеми участниками, создающими условия в семье и в школе; повышение педагогической культуры семьи в вопросах адаптации ребенка к школе; профилактика дезадаптации ребёнка к школе.

Литература:

1. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009. 464 с.
2. Гуревич, П. С. Психология и педагогика: учебник. М.: Юнити-Дана, 2015. 320 с.
3. Дорожевец Т. В. Изучение школьной дезадаптации / Т. В. Дорожевец. Витебск, 2005. — 182с.
4. Мечинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н. А. Мечинская. — М., 2009. — 143с.
5. Овчарова Р. В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. — Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2008—187 с.
6. Расти первоклашка: энциклопедия для родителей / М. М. Безруких, Т. А. Параничева, Л. А. Леонова и др., под ред. М. М. Безруких. М.: Эксмо, 2010. 640 с.
7. Унежева, М. Т. Адаптация первокласников к школьной жизни как педагогическая проблема // Достижения вузовской науки. 2016. № 21.

Исследование двухфакторной модели сознания: социально-коммуникативная парадигма

Крылова Наталья Алексеевна, студент магистратуры;

Семёнова Татьяна Вениаминовна, профессор, доктор психологических наук

Самарский государственный социально-педагогический университет

В данной статье авторы рассматривают фундаментальное исследование Г. В. Акопова, направленное на двухфакторную модель сознания. Отдельное внимание в работе уделяется социально-коммуникативной парадигме.

Ключевые слова: сознание, социально-коммуникативная парадигма, свобода, общительность, типы сознания, творчество, созидание, контент-анализ

Сознание — одно из основных межнаучных понятий, интерес к которому у исследователей с каждым годом увеличивается. В связи с этим создаются теории, новые методы и методики изучения загадочного феномена. В нашем исследовании мы рассмотрим идею Г. В. Акопова — сознание в социально-коммуникативной парадигме (база «Самарский научный центр психологии сознания» (СНЦПС)).

Ученый пишет о двухфакторной модели сознания, которая не противоречит классической (В. П. Зинченко) и состоит из двух важнейших компонентов сознания:

1) фактор свободы (в присвоении, выборе, открытии, конструировании или созидании личностной самоопределенности.);

2) фактор контакта (общение, «укорененность индивидуального сознания в бытии человека»).

Г. В. Акопов обозначает, что бытийный слой сознания «перекрывается» контактными взаимодействием соответствующих агентов «живого движения» и чувствительной сферы с релевантным окружением. Рефлексивный слой по своей сути (не по составляющей) настолько свободен в проявлениях, что может рассматриваться как эквивалент свободы. [1]

В концепции двухфакторной теории сознания свобода определяется, как фактор развития и проявления сознания в деятельности, познании, общении, в формах выбора (произвольность), творчества и созидания. Контакт по двухфакторной модели сознания проявляется как саногенное общение. Структура общения складывается из коммуникативной установки, общения-контакта, общения-коммуникации, общения-обращения, смыслового общения (раскрытие смысла), метакоммуникации (метаобщения). [2]

Для изучения предложенной нами темы, мы использовали специально разработанные методики в методологическом поле социально-коммуникативной парадигмы психологии, определяющей сознание в качестве основной проблемы и предмета психологической науки и предлагающей двухфакторную теорию сознания:

1) Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО) (сост. Г. В. Акопов, Т. В. Семенова);

2) Тест преобладающего типа сознания (ТПТС) (сост. Г. В. Акопов, Т. В. Семенова). [4]

Также нами проводился контент-анализ сочинений на тему «Что такое свобода?», где главными параметрами является наличие слов и конструкций «выбор», «творче-

ство», «внутреннее состояние человека». После сбора эмпирики будет проводиться математический анализ данных, в результате которого возможно определение новой типологии личности.

В данной статье мы предоставляем частичные результаты исследования, которое проводилось в одном из самарских технических колледжей (приняло участие — 78 студентов).

Таблица 1. Результаты ответов студентов в сочинении на тему «Что такое свобода?»

Свобода — это...	Кол-во чел.	Процентное соотношение
выбор	42	54%
внутреннее состояние	6	8%
творчество	13	16%
другое	17	22%

Соответственно, в данной части исследования были получены следующие итоги:

- 54% (42 чел.) студента указали в своих работах связь между свободой и выбором;
- 8% (6 чел.) — написали, что свобода — это некое внутреннее состояние;
- 16% (13 чел.) студентов ответили, что свобода существует в творчестве;
- 22% (17 чел.) — дали другие ответы, отличающиеся от концепции двухфакторной модели сознания.

Таблица 2. Результаты методики «Тест преобладающего типа сознания (ТПТС) (сост. Г. В. Акопов, Т. В. Семенова)»

Тип сознания	Кол-во чел.	В процентах
Созерцательный тип	37	48%
Деятельностный тип	23	30%
Критический тип	5	6%
Неопределенный тип	12	16%

По методике были получены следующие результаты:

- созерцательный тип сознания выявился у 48% (37 чел.) студентов колледжа (созерцательная лень — 4 чел., созерцательный сон — 14 чел., деятельностное созерцание — 20 чел.);

- у 30% (23 чел.) обучающихся определился деятельностный тип сознания;
- критический тип сознания выявился у 6% (5 чел.) студентов колледжа;
- 16% (12 чел.) обучающихся имеют неопределенный тип сознания.

Таблица 3. Результаты методики «Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО) (сост. Г. В. Акопов, Т. В. Семенова)» (по критерию общей общительности)

Общительность	Кол-во чел.	В процентах
Высокая общительность	41	52%
Средняя общительность	35	45%
Низкая общительность	2	3%

- По методике были получены следующие результаты:
- высокой общительностью обладает 52% (41 чел.) студентов колледжа;
 - средняя общительность выявилась у 45% (35 чел.) обучающихся;
 - низкая общительность определена у 3% (2 чел.) студентов колледжа.

Далее нами будет проведен более тщательный анализ представленных данных (в том числе математический, кластерный анализ), на основании которого, возможно, мы сможем предположить о существовании определенной типологии.

Литература:

1. Акопов Г. В., Носачев Г. Н. Психология и психопатология сознания: учебное пособие / Г. В. Акопов, Г. Н. Носачев. — Самара: СГСПУ, 2019. — 180 с.
2. Акопов Г. В., Семенова Т. В., Агапов Д. А. Психология сознания: социально-коммуникативная парадигма: Учеб. пособие. Самара, 2014. — 52 с.
3. Акопов Г. В., Семенова Т. В. Созерцание как дополнительная к деятельности категория психологии: Лекция по курсу «Общая психология». Самара, ПГСГА, 2014. — 52 с.
4. Семенова Т. В. Сознание: от концепций к социально-психологической эмпирике / Соавторы: Г. В. Акопов, В. И. Тюрин-Авинский, Л. В. Давыдкина / Под общей редакцией Г. В. Акопова. Самара, ООО «Порто-принт», 2017. — 286 с.

Эмоциональный слух как средство повышения уровня коммуникативных навыков

Куцай Ксения Васильевна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

Статья посвящена рассмотрению значимости эмоционального слуха, который является важным средством невербального общения, повышающим уровень коммуникативных навыков. Посредством такого слуха можно получить наиболее полную информацию об эмоционально-психическом состоянии коммуникативного партнера, а также правильно понять смысл слов, сказанных другим человеком. Такая интерпретация происходит за счет считывания эмоционального компонента, присутствующего в речи говорящего. Понимание эмоций через голос дает возможность построить эффективное общение.

Ключевые слова: эмоциональный слух, невербальное общение, коммуникация, речь, эмоции.

Общение представляет собой сложный многоуровневый и многоаспектный процесс, который является жизненно необходимым. Общение — это путь приобщения человека к обществу, погружения его в пространство социокультурного бытия. Речевое общение, под которым следует понимать осознанное и целенаправленное транслирование мыслей и переживаний посредством языка, — это уровень развития, доступный лишь человеку. Благодаря речи человек возвысился и отделился от мира природы. Речь является свидетельством наличия сознания и разума. С са-

мого раннего детства она оказывает тотальное влияние на онтогенетическое развитие, обуславливает сформированность психических процессов, а также свидетельствует о зрелости мыслительных операций. О значимости речевого общения в жизни человека писало большое количество психологов и педагогов, среди которых можно выделить Гальперина П. Я., Выготского Л. С., Рубинштейна С. Л., Сухомлинского В. А., Запорожца А. В., Лисину М. И., Элькнина Д. Б., Пиаже Ж., Леонтьева А. А., Бодалёва А. А., Гиппенрейтер Ю. Б.

Речевое общение, как особый вид деятельности, выступает основным средством построения коммуникации, которая, в свою очередь, нацелена на передачу, прием и расшифровку информационных сообщений. Она состоит из двух неразделимых составляющих — вербальной и невербальной, каждая из которых наполняет коммуникативный посыл своим содержанием. Вербальная коммуникация подразумевает под собой процесс словесного устного общения (письменная речь в рамках данной статьи рассматриваться не будет). Невербальная коммуникация — это взаимодействие, которое строится на передаче символов, знаков, кодов. Особенности использования этих инструментов в процессе речи, их значимость для общения, а также взаимосвязь с мышлением изучало большое количество исследователей преимущественно в рамках теории коммуникации и психолингвистики (Горелов Н. И., Биркенбил В., Лабунская В. А., Морозов В. П., Конечкая В. П., Куницина В. Н., Меграбян А., Коццолино М., Экман П., Наварро Дж.). Значение невербального языка в коммуникативном акте переоценить сложно, так как это первичная форма взаимодействия людей, появившаяся еще до словесного языка.

Невербальные средства передачи информации встраиваются в вербальное общение, неизменно присутствуя в любом коммуникативном акте, вне зависимости от того использует человек их умышленно или неосознанно. Они определяют и усиливают значимость устной информации, наполняют ее и приносят дополнительный смысл. Единство этих двух уровней коммуникации играет важную роль в процессе общения. Однако необходимо отметить, что именно умение считывать и декодировать невербальные компоненты, включенные в речь (жесты, мимика, взгляд, интонация голоса, паузы и смех), является ключевым для продуктивной коммуникации. Данное утверждение обусловлено тем, что невербальная сторона общения дает более содержательную и полную информацию помимо смысла услышанного текста.

Благодаря невербальным компонентам общения человек способен получить важные для оценки речи сведения о говорящем, способен уловить соответствие между словами и транслируемым поведением своего партнера с целью наилучшего понимания речи, способен вскрыть двойственные смыслы, заложенные в словах. Можно говорить о том, что способность понимания невербальной составляющей речевой коммуникации является принципиально важной в процессе общения; именно она дает возможность удовлетворить важнейшую потребность человека в близости, единстве и сопричастности с другим человеком.

Выделяется несколько каналов, по которым происходит передача и прием невербальной информации: акустический, оптический, тактильно-кинестетический, ольфакторный. Автор считает, что наиболее информативным является акустический канал. Через слух человек способен улавливать не только основной смысловой посыл, который говорящий передает с речью, но и такую важную

невербальную информацию как эмоциональное состояние, психологические особенности говорящего, его социально-групповую принадлежность (национальные особенности), биофизическую составляющую (пол, возраст). Говорящий человек при помощи звуковых волн передает слушателю информацию трех родов. Во-первых, мы узнаем, ЧТО (о чем) говорит человек. Во-вторых, КТО говорит, благодаря характерным индивидуальным особенностям голоса каждого человека. Наконец, КАК говорит, то есть с каким эмоциональным отношением. Как правило, эмоциональный контекст речи созвучен ее логическому смыслу и значительно его усиливает. Но он независим от логического смысла речи и поэтому может даже ему противоречить [5, с. 150]. Из приведенной цитаты видно, что по слуховому каналу поступает информация разного плана. Таким образом, наиболее содержательным средством, способствующим получению данных, относящихся к невербальной стороне коммуникации, является эмоциональный слух.

Задача данной статьи — раскрыть значимость эмоционального слуха в процессе общения. Эмоциональный слух — важный компонент невербального общения, который обеспечивает считывание и понимание эмоциональной составляющей, включенной в речь [6, с. 53]. Данный термин был введен физиологом, психологом и педагогом В. П. Морозовым в 1985 году. Правильное восприятие и декодирование эмоциональных посылов, заложенных в речи, имеет большое значение для общения и построения межличностных отношений. Важно пояснить, что речь идет не просто о способности физического восприятия звука, а о его эмоциональном прочтении. Такой слух подразумевает гораздо больше, чем просто способность слышать речь, музыку. Ориентируясь на голосовые модуляции и выделяя из общего звучания речи эмоциональный тон, эмоциональный слух дает возможность лучше понять человека, почувствовать его субъективное отношение к определенной ситуации, определить психологическое состояние, а значит — лучше разобраться в ходе мыслей, постигнуть логику его умозаключений и замыслов.

В процессе общения тонкая интерпретация психоэмоционального фона партнера за счет эмоционального слуха создает особые отношения между субъектами коммуникации, основанные на понимании и сопереживании. Можно говорить о том, что эмоциональный слух является средством, которое способно сформировать у человека мировосприятие особого плана — более пронзительное прочтение чувств, эмпатическое унастроение. Это подтверждают исследования, проведенные Морозовым В. П., в ходе которых была доказана взаимосвязь степени развития эмоционального слуха и уровня эмпатии. Данная корреляция была установлена при обследовании студентов-психологов, у которых помимо эмоционального слуха определялся уровень эмпатии, а также фиксировались компоненты личности, выявленные через опросник Г. Айзенка. Можно видеть, что группы со сниженным ЭС (от 74.8 до 51.4%), по сравнению с группой с высоким ЭС

(84.7%), характеризуются также более низкими уровнями эмпатии (от 38.4 до 30.3 балла) как чувством сопереживания и вместе с тем повышенным психотизмом как мерой конфликтности по Айзенку (от 5.0 до 9.1 балла) [7, с. 53].

Проанализировав полученные в ходе исследования данные, Морозов В. П. говорит о взаимосвязи эмоционального слуха и психологических особенностях личности. У индивидов, имеющих художественно-эстетические склонности, развитые эмпатические способности, эмоциональную стабильность и хороший уровень самооценки, показатели эмоционального слуха были высокие или выше среднего. Таким образом, взаимообусловленность эмпатии и эмоционального слуха были доказаны экспериментально.

Коммуникация, изначально построенная на эмпатии, подразумевает более глубокое понимание человека, соприкосновение с его эмоционально-чувственным миром. Таким образом, эмоциональный слух дополнительно ориентирован не только на постижение смысла речи, но и на познание личности говорящего. Это объясняется тем, что невербальное поведение зеркально отражает психоэмоциональные и индивидуальные особенности человека. Поэтому идентификация невербальных сигналов, которые непрерывно транслирует другой человек в процессе общения, способствует правильному пониманию и установлению более крепких межличностных контактов (Куницына В. Н., Лабунская В. А.).

Кроме того, следует отметить, что способность распознавать, принимать и разделять эмоции другого человека дает ему возможность раскрыться в процессе общения, высказаться, удовлетворяет его желание быть услышанным и понятым. Поэтому постижение характерных особенностей личности посредством эмоционального слуха улучшает качество коммуникации, выводя ее на более высокий качественный уровень. Автор данной статьи понимает эмоциональный слух как одно из ключевых средств, обеспечивающих эффективное общение. В этой связи способность эмоционального восприятия речи должна целенаправленно развиваться с самого детства с целью повышения навыка коммуникации, а также формирования положительных черт личности.

Важность интерпретации и понимания эмоционального компонента в процессе речевого общения безусловна, однако далее целесообразно объяснить, чем обусловлена сама необходимость раннего развития эмоциональной составляющей личности, и в частности, эмоционального слуха. Существует тезис, что мышление, сознание и восприятие человека ограничены его языком. В основе этого утверждения лежит гипотеза лингвистической относительности, яркими представителями которой являются Эдвард Сепир и Бенджамин Уорф. Согласно гипотезе, язык, который впитывается человеком с самого раннего детства, модулирует его восприятие, формирует основные категории и понятия, выстраивает его мышление. Это означает, что два человека, говорящие на разных языках, будут иметь некоторые расхождения при восприятии окружающего мира или отдель-

ных его категорий (например, категории цвета, времени, части тела). То есть, если в языке человека совершено отсутствуют или на определенном момент времени не закрепились те или иные категории, то при столкновении с ними в своей действительности он не сможет их узнать, не сможет идентифицировать.

Если провести аналогию с областью невербальной коммуникации, в частности с эмоциональным слухом, то становится понятным, что неспособность распознавать эмоциональный компонент звука или ограниченный набор эмоциональных вариаций, которые способен узнать человек, является следствием недостаточно развитого эмоционального языка, что, в свою очередь, выступает преградой для полноценного понимания речевой ситуации. Это означает, что невербальная составляющая акта коммуникации не будет верно распознана, человек не сможет правильно уловить эмоциональное состояние и настрой своего речевого партнера, а также возможную двойственность его коммуникативного посыла.

В противоположном случае, то есть в ситуации общения, где субъект имеет достаточно развитый эмоциональный язык, лежащий в основе распознавания эмоций, и, следовательно, высокий уровень развития эмоционального слуха, межличностная коммуникация осуществляется более успешно; в этом случае больше шансов корректно воспринять и правильно декодировать невербальную составляющую, заложенную в речевом потоке [6, с. 31].

Таким образом, человек с развитым эмоциональным слухом способен продуктивно построить общение. В связи с этим, очевидной становится необходимость формировать эмоциональную лексику с самого раннего детства [4, с. 48]. Наличие в лексическом запасе большого количества слов, выражающих те или иные эмоциональные впечатления, а также осознание этих впечатлений, будет базой для развития эмоционального слуха. Еще один эффективный способ, повышающий уровень эмоционального слуха человека, — это занятия музыкой. Развитие способности тонко воспринимать и дифференцировать музыкальные компоненты влияет и на восприятие эмоциональных тонов в речи.

Подводя итог, необходимо резюмировать вышесказанное, выделив основные пункты, которые демонстрируют значимость эмоционального слуха как средства способного улучшить коммуникативные навыки человека.

Во-первых, в ходе исследований была установлена корреляция между эмоциональным слухом и эмпатией, являющейся важнейшей способностью, которая раскрывает человеческую природу.

Во-вторых, за счет восприятия эмоциональной информации в речи слова коммуникативного партнера перестают быть формальным текстом, они являются источником, передающим психологическое состояние, личностное отношение к чему-либо.

В-третьих, правильная интерпретация невербальных эмоциональных посылов является залогом понимания,

исключающего домысливание и смысловое искажение при восприятии слов собеседника.

В-четвертых, развитый эмоциональный слух поможет выявлять несоответствие и противоречие между словами говорящего и тем эмоциональным оттенком, с которым они были сказаны. В большинстве случаев, смысл слов и эмоцио-

нальный компонент, с которым человек их говорит, совпадают, то есть не противоречат друг другу. Но бывают ситуации, в которых говорящий старается скрыть свое истинное отношение к предмету разговора, при чем это может происходить даже неосознанно. В таком случае именно эмоциональный слух способен уловить получившийся диссонанс.

Литература:

1. Белянин, В. П. Психолингвистика: учебник / В. П. Белянин. — 2-е изд. — Москва: Флинта: НОУ ВПО «МПСи», 2011. — 416 с.
2. Вербовская, В. С. От эмоциональной отзывчивости на музыку к эмоциональной отзывчивости на человека / В. С. Вербовская // Вестник ТГПУ, 2017. — № 12. — С. 129–133.
3. Галунов, В. И. О возможности определения эмоционального состояния говорящего по речи / В. И. Галунов // Реальные технологии, 2008. — № 1. — С. 60–67.
4. Кислова, О. О., Русалова, М. Н. Восприятие эмоций в речи. Обзор исследований в психологии и физиологии / О. О. Кислова, М. Н. Русалова // Успехи физиологических наук, 2013. — Т. 44, № 2. — С. 41–61.
5. Морозов, В. П. Занимательная биоакустика: рассказы о языке эмоций в мире животных и человека / В. П. Морозов. — Москва: Знание, 1983. — 184 с. — ISBN (В пер.)
6. Морозов, В. П. Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологические исследования / В. П. Морозов; под редакцией А. Л. Журавлева. — Москва: Институт психологии РАН, 2019. — 528 с. — ISBN 978-5-9270-0187-3.
7. Морозов, В. П. Эмоциональный слух: Экспериментально-психологические исследования / В. П. Морозов // Психологический журнал, 2013. — Т. 34. — № 1. — С. 45–62.
8. Низкодубова, С. В. Психофизиология: учебное пособие для вузов: [учебно-методический комплекс] / С. В. Низкодубова, Е. М. Солодкина, О. Н. Чуфистова; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ); под науч. ред. С. В. Низкодубовой. — Томск: ТГПУ, 2008. — 228 с.: ил.

Удовлетворенность браком и определяющие ее факторы

Лизунова Екатерина Аркадьевна, студент магистратуры
Новосибирский государственный педагогический университет

В данной статье представлен теоретический обзор научных исследований, посвященных такому феномену как «Удовлетворенность браком». Отмечены авторы и ученые, которые занимались проблемой удовлетворенности браком. В статье рассмотрены основные определения данного феномена, представлены основные факторы удовлетворенности браком и их возможные классификации.

Ключевые слова: удовлетворенность браком; факторы удовлетворенности браком.

Одной из важных задач психологии семьи является изучение тех аспектов, которые влияют на стабильность и устойчивость супружеских отношений. Одним из таких аспектов является удовлетворенность браком. Понятие удовлетворенность браком многогранное. Анализ различных исследований этого феномена и изучение специфики удовлетворенности браком у супругов поможет увидеть какие факторы для удовлетворенности браком уже выделены, а какие только предстоит выделить. Кроме этого, изучение факторов удовлетворенности браком поможет создавать новые методики для более глубокого изучения данного феномена. Все это может быть использовано в практике семейного консультирования.

В научной литературе можно найти различные работы, которые посвящены изучению удовлетворенности браком.

Тем не менее, каждая работа, посвященная этому феномену, основана на взаимосвязи удовлетворенности браком и теми факторами, от которых она зависит. Эти факторы могут быть выявлены как во внешней системе, так и внутри семейной системы. Исследования, которые были проведены можно условно разделить на две группы. Первая группа — это те исследования, которые основаны на влиянии одного или нескольких факторов на удовлетворенность браком. Вторая группа — это те исследования, где выявленные факторы были классифицированы.

Исследованиями факторами, которые влияют на удовлетворенность браком занимались: М. С. Мацковский, И. А. Юров., Т. В. Андреева, С. И. Голод, Ю. А. Алешина, Т. А. Гурко, А. Н. Волков, Н. В. Смирнова, В. В. Столин.

Так как понятие удовлетворенности браком зависит от многих факторов, не существует единого определения этого феномена. Например, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис дали следующее определение удовлетворенности браком: удовлетворенность браком — внутренняя субъективная оценка, отношение супругов к собственному браку. [5]

По мнению Т.В. Андреевой: «Наиболее полное определение именно удовлетворенности браком дает С.И. Голод: «Удовлетворенность браком, очевидно, складывается как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности». [2]

В своей исследовательской работе «Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни», Ю.Е. Алешина, пришла к выводу, что удовлетворённость браком зависит от стажа совместной жизни супругов, на начальных циклах удовлетворенность браком снижается, а затем постепенно вновь повышается на более поздних уровнях жизненного цикла семьи, имея форму кривой U. [1].

Доктор психологических наук Л.Б. Шнейдер, рассматривает «удовлетворенность браком как феномен межличностного восприятия, выражающий степень удовлетворенности потребностей супругов в высоком качестве семейных отношений и в личностном росте, испытывает влияние личностных установок». [4]

Среди исследований, посвященных классификации факторов удовлетворенности браком, нужно отметить классификацию А.Ю. Тавита. В своей работе автор предлагает классифицировать факторы удовлетворенности браком в зависимости от того, когда они возникли: до бракосочетания или во время совместного проживания.

Т.А. Гурко, также классифицировал факторы, которые влияют на удовлетворенность браком. Он выделил:

— Социально-демографические и экономические характеристики семьи, сюда вошли, например, материаль-

ный достаток, возраст супругов, количество детей в семье, место проживания;

— Особенности внесемейной сферы жизнедеятельности супругов, сюда вошли, например, сфера профессиональных интересов, взаимоотношения с друзьями, коллегами по работе;

— Поведение и установки в основных сферах семейной жизнедеятельности, таких как: организация досуга, разделение обязанностей в семье;

— Характеристики и особенности супружеских отношений: нравственные ценности, сексуальные взаимоотношения супругов [3].

Американские исследователи Р.А. Левис и Дж. Спэниер проанализировали характеристики, описывающие удачные и неудачные браки. Ученые выделили сорок признаков супружеского успеха и объединили их в четырнадцать групп и выделили три блока факторов, которые влияют на удовлетворенность браком:

- добрачные;
- социальные и экономические;
- личностные и внутрисупружеские [2].

Не смотря на большое количество работ, посвященных факторам, от которых зависит удовлетворённость браком, это тема до конца не раскрыта. Более того, в течение последних лет эта тема стала очень интересной для исследования, так как институт семьи претерпевает очень значительные изменения.

Все исследования феномена удовлетворенность брака основаны на тех факторах, которые, по мнению, исследователей могут иметь влияние на удовлетворённость браком, например, жизненный цикл семьи или отношение к воспитанию детей или то, какие потребности супруги удовлетворяют в браке. Изучение факторов, которые влияют на удовлетворенность брака является необходимым для прогнозирования и предотвращения проблем в семейной системе и для практического использования в семейном консультировании.

Литература:

1. Алешина Ю.Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни, диссертация. М. 1985. 262с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: Учеб. Пособие. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
3. Гурко Г.А. Удовлетворенность браком как показатель супружеских отношений. М.: Семья и социальная структура, 1947. С. 40–53.
4. Шнейдер Л.Б. Семейная проблематика в эмпирических исследованиях. М.: Юрайт, 2020.317с.
5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер,1999. 656 с.

Формирование интеллектуальных операций в младшем школьном возрасте

Ломакина Эльвира Владимировна, учитель начальных классов

МБОУ Каменская СОШ (г. Наро-Фоминск, Московская обл.)

В данной статье раскрывается суть понятий «интеллектуальная операция» у зарубежных и отечественных ученых и «метаинтеллектуальная операция» в трактовке В. Д. Шадрикова. Показана взаимосвязь школы и необходимости формирования интеллектуальных операций у обучающихся начальной школы, роль учителя в процессе формирования интеллектуальных операций.

Ключевые слова: интеллектуальная операция, метаинтеллектуальная операция, интеллектуальные эмоции, интеллект, способности.

Forming of intellectual operations of Junior schoolchildren

Lomakina Elvira Vladimirovna, teacher of primary classes

MBOU Kamenskaya secondary school (Naro-Fominsk)

This article reveals the essence of the concepts «intellectual» operation of foreign and domestic scientists and «metastasectomy operation» in the interpretation of V. D. Shadrikov. The relationship of the schools and the necessity of forming of intellectual operations of students «primary school teachers» role in the process of formation of intellectual operations.

Keywords: intellectual operation, metastasectomy operation, intelligence emotions, intelligence, ability.

Проблема интеллектуальных операций находится в центре психологии способностей, психологии обучения и развития, психологии мышления. Проблема развития интеллектуальных операций актуальна для современной школы. Перед учителями стоит необходимость разработки системы интеллектуальных операций, для более глубокого и качественного освоения обучающимися образовательной программы. С этой точки зрения она является главной и для педагогической психологии.

Учитывая важность развития интеллектуальных операций для ребенка, родителя, учителя и общества в целом этим вопросом заинтересовались ряд зарубежных и отечественных психологов, которые внесли большой вклад в изучение данного вопроса.

Ж. Пиаже пытался связать развитие с обучением детей школьного, младшего школьного возраста и ответить на вопрос: «Обучение следует за развитием или развитие определяется обучением?». Ученый показал, что способы видения и понимания мира у детей и взрослых сильно отличаются. С развитием ребенка, развитием способности мыслить в символических и абстрактных терминах, всё большее значение приобретает обучение и овладение интеллектуальными операциями. Ж. Пиаже впервые заговорил о таком понятии как «интеллектуальные операции». [2]

Интеллектуальные операции тесно связаны с интеллектом, познавательными процессами, процессами мышления, восприятия и т. д. Этими вопросами занимались Г. Айзенк, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Т. Рибо.

В теории познавательных способностей В. Д. Шадрикова интеллектуальные операции были представлены автором как операционные механизмы способностей. Свои мысли и предположения В. Д. Шадриков описал в книгах

«Интеллектуальные операции» и «Ментальное развитие человека». [6, 7]

В своих исследованиях В. Д. Шадриков не опровергал труды других ученых, а наоборот, основываясь на них, описал свое видение интеллектуальных операций, ввел в психологическую науку их классификацию и новое понятие метаинтеллектуальных операций.

Под интеллектуальной операцией В. Д. Шадриков понимает осознанные психические действия, связанные с познанием и разрешением задач, стоящих перед индивидом.

Это познание осуществляется через познавательные процессы. Функциональными механизмами познавательных процессов выступают конкретные функциональные физиологические системы (ощущения, восприятия, память, мышления). Операционными механизмами — выступает система приобретённых операций (познавательных действий, отнесённых к условиям познания). Интеллектуальные операции понимаются как единство функциональных и операционных механизмов. [7]

Особое место в формировании интеллектуальных операций занимает учебная деятельность. К сожалению, приходится констатировать, что в современной школе больше внимания уделяется предмету (содержанию обучения и научения), чем методу познания — интеллектуальным операциям, с помощью которых это содержание осваивается. Именно поэтому в современном мире необходимо меняться учителю, менять подход к обучению детей.

Интеллектуальные операции обеспечивают деятельность интеллекта, а деятельность интеллекта всегда сопровождается переживаниями. Интеллектуальная эмоция может быть связана с восприятием, представлением, памятью, идеями, рассуждениями — со всеми формами сознания.

Обычно интенсивность переживаний проявляется в средней тональности. [7]

Умение направить в нужное русло интеллектуальные эмоции важно в работе учителя, так как приходится работать с детьми, а детям свойственно все мировосприятие ярко переживать. Трудность в работе учителя состоит в том, чтобы помочь детям справиться с их чувствами и эмоциями. В интеллектуальной деятельности чувства могут переходить в страсть к познанию. Именно страсть к познанию должна вести ребенка вперед к знаниям.

Практически во всех программах ставится задача познавательного, интеллектуального развития детей. Эта задача реализуется за счет ознакомления с окружающим миром, формирования таких важных понятий как время, пространство, природа, знаки, символы, ознакомления детей с различными сферами бытия (миром людей, природы и др.) и культуры (изобразительным искусством, музыкой, детской литературой и родным языком, математикой и др.). На уроках главной учебной задачей является углубление, обобщение и систематизация личного опыта ребенка, развитие восприятия, воображения, мышления как познавательных способностей. Но как развивать эти способности через интеллектуальные операции не прописано ни в одном учебнике. Упражнения на формирование интеллектуальных операций редко встречаются в учебниках по разным дисциплинам.

Несомненно, что в игре, совместной деятельности эти операции формируются, но формируются стихийно, не выступая как учебная задача перед ребенком.

Современный учитель должен ставить перед собой цель по формированию у обучающихся интеллектуальных операций, разрабатывать совокупность упражнений, используемых на конкретных уроках.

В. Д. Шадриков в своей книге описал классификацию интеллектуальных операций. Некоторые из операций особенно интересны для учителей начальных классов, например, «решение задач» — как интеллектуальная операция.

Для того, чтобы научиться решать задачи, понимаемые в традиционном смысле, необходимо сформировать обобщённые учебные умения, связанные, прежде всего с анализом учебной ситуации и синтезом знаний.

Учитель, как правило, знает, какие способы и операции необходимо использовать при решении задачи. Но нужно, чтобы их находил и ученик, а учитель должен создать условия, которые помогут ученику найти эти способы и операции.

В книгах В. Д. Шадрикова впервые упоминается такое понятие как «метаинтеллектуальные операции». Прежде, чем сказать о метаинтеллектуальных операциях надо упомянуть о психических метапроцессах. Данное понятие находится в стадии научной разработки.

В общепсихологическом статусе метапроцессы выступают процессами «второго порядка» сложности по отношению к традиционно выделяемым психическим процессам (первичным процессам). Метапроцессы разделяются на метакогнитивные и метарегулятивные.

С позиций деятельностного подхода выделяется и обосновывается особая группа интеллектуальных операций — метаинтеллектуальные операции. Их сущность заключается в том, что они направлены на реализацию отдельных компонентов психологической системы деятельности. К ним относятся такие метапроцессы, как целеполагание, антиципация, принятие решений, прогнозирование, программирование, планирование, контроль. Они являются сложными и главными потому, что состоят из нескольких простых интеллектуальных операций разного уровня. Для того чтобы выполнить одну сложную операцию, необходимо произвести несколько простых операций. Этому умению учитель тоже должен научить учащихся.

Проблема формирования и развития интеллектуальных операций в учебной деятельности является важной и актуальной для современного процесса обучения. И от того, как учитель сможет организовать этот процесс, будет зависеть развитие когнитивной сферы ребенка.

Литература:

1. Айзенк Г., Л. Кэмин. Природа интеллекта. Битва за разум. М.: Эксмо-пресс, 2002.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. С. 20.
3. Рибо Т. Психология чувств. Киев, Южно — русское книгоиздательство Ф. А. Иогансона, 1892. Стр. 317, 321
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Питер, 1999.
5. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. М., Логос, 2002.
6. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007.
7. Шадриков В. Д. Интеллектуальные операции. М.: Логос, 2006.

Психологический анализ индивидуальных особенностей курсантов

Миненко Екатерина Юрьевна, кандидат технических наук, доцент;

Великоборец Николай Юрьевич, курсант

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. Н. Хрулева в г. Пензе)

Сегодня важно выяснить индивидуальные особенности курсантов и сформировать у них устойчивую мотивацию обучения, то есть стойкое стремление к обучению. Авторы предлагают свой взгляд на эту проблему и методику, повышающую мотивацию курсантов к обучению.

Ключевые слова: методика, психологическая составляющая, мотивация, обучение

Организация процесса военного обучения напрямую зависит от личности обучающегося, от его физиологических, психологических, социальных, профессиональных особенностей. Поэтому важно выяснить индивидуальные особенности курсантов и сформировать у них устойчивую мотивацию обучения, то есть стойкое стремление к обучению.

Ведь несмотря на то, что молодые люди добровольно поступают в военные вузы, они зачастую приступают к своему обучению со смешанными чувствами, с одной стороны, надежд и ожиданий, а, с другой, опасений, тревог и даже страхов. Поскольку на них оказывает влияние одновременно действие целого ряда факторов. Во-первых, с поступлением в военный ВУЗ, происходит резкая смена обстановки, условий быта, питания, проведения личного времени и т. д. Во-вторых, обучение осуществляется в условиях военной службы, которая в силу своего назначения не может быть лёгким времяпрепровождением, причём не только на данный конкретный момент, но и на перспективу. В-третьих, многих беспокоят сомнения в своих способностях к обучению, выявляется неграмотность и неумение учиться. Этот процесс сопровождается неизбежным сравнением себя с другими, как правило, не в свою пользу [1].

Все эти сильные стрессовые ситуации и переживания, связанные у курсантов с обучением, препятствуют формированию устойчивой, длительной мотивации.

Автор считает, что выявление психологических особенностей обучающегося крайне важно для организации эффективного обучения. Автором было проведено исследование, основанное на диагностировании черт личности человека, как наиболее важных для успешного выполнения дальнейшей служебной деятельности. Они включают в себя значимые свойства характера человека, его стремление к достижению успехов, способы решения жизненных проблем и объяснения поведения других людей.

Диагностировались 3 и 4 курс филиала Военной академии материально-технического обеспечения (г. Пенза), так как они подходят под категорию взрослых людей. Из анализа видно, что почти у половины курсантов доминирует изменчивое настроение на занятиях. Очевидно, что оно влияет на нестабильность в усвоении материала, его понимании и сохранении. У курсантов не формируется положительного образа преподавателя и знаний, которые он им передает. Это позволяет сделать вывод, о необходимости изменения концептуального подхода к преподаванию дисциплин.

Результаты изучения доминирующих черт характера курсантов показали, что объективность курсантов при восприятии учебного материала свидетельствуют о том, что курсанты способны к трезвому, реалистичному осмыслению полученного материала, что позволяет им получать устойчивые знания по профессии. С применением андрагогического подхода, в части самостоятельной деятельности обучающихся со стороны взрослых обучающихся, подразумевает не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а осуществление обучающимися организации самостоятельного процесса своего обучения. Благодаря этому подходу курсант как взрослого человека имеет возможность неспешного ознакомления с учебными материалами, запоминания терминов, понятий, классификаций, осмысления процессов и технологий их выполнения.

Анализ результатов изучения оптимизма у курсантов показывает, что на 3-м курсе 63% курсантов достаточно объективны, самокритичны и оптимистичны. К 4 курсу заметна негативная тенденция по данному показателю.

Можно предположить, что на уверенность в себе и на самостоятельность в принятии решений влияет педагогическая ситуация эмоционального и творческого закрепления, но принцип совместной деятельности, который предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения. Принцип опоры на опыт курсанта, его практические знания, умения, навыки в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний, будет стимулировать творческую работу обучающихся, а с другой стороны, сподвигнет его к индивидуальной работе — написанию работ типа контрольных, рефератов, кейсов (по некоторому заданному шаблону), созданию методических схем и описаний, которые затем могут быть проработаны до стандарта служебно-профессиональной необходимости.

Анализируя силу воли курсантов третьего и четвертого курса, как группу взрослых людей, видно, что преобладают два основных критерия: характер и воля человека считаются достаточно твердыми, а поступки в основном реалистичными и взвешенными. Имеется, правда, опасность увлечения силой воли с целью самолюбования (4 курс).

Если большинство курсантов является достаточно твердыми и поступки их реалистичны взвешены, то используя

андрагогический подход курсант создаёт под себя индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося. Он как взрослый человек способен воспринять принцип осознанности.

Проведя исследования на независимость курсантов и исходя из полученных данных, большинство курсантов являются чересчур независимыми в своих суждениях и поступках и фактически не считаются с мнением окружающих людей. Для военнослужащих такое поведение является крайне опасным, снижает адекватность ситуаций. Поэтому преподаватель, применяя на практике принципы андраго-педагогического подхода, сможет сформировать необходимую внимательность и уважение к мнению других людей не снижая уровень независимости и самостоятельности суждений.

Литература:

1. Немов Р. С. Психология: учебное пособие для студ. выс. пед. учеб. заведений. — М., 2003.

Psychological features of the formation of students' readiness for physical recreation

Nikulina Yuliana Nikolayevna, student master's degree
Belgorod National Research University

The article presents the main links of the technology of forming the readiness of students of universities of a physical culture profile for physical recreation activities, psychological and pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of the implementation of the developed technology are identified. There are examples of the use of some pedagogical conditions in providing motivational support for university students in the process of forming an active positive attitude to physical culture recreation in general education organizations in this article.

Keywords: *physical culture recreation, university students, general education organizations, psychological and pedagogical technology, reflection.*

Introduction. In the light of modern requirements, the preparation of teachers for professional activity is unthinkable without the personal development of a teacher, which does not provide for the formation of a personality with specified properties, but the creation of conditions for the development of personal functions of subjects of the educational process. Important personality qualities — to be a subject consciously accepting the value content of the experience offered by the teacher, to proactively and responsibly carry out all specific types of activity in the old system of vocational training were practically ignored. The new educational paradigm assumes reliance on subjective factors, that is, on the needs of the students themselves, their interests, intellectual capabilities, aspirations and the level of self-development. From the position of this approach, the preparation of students, in particular, for physical

Так как субъективным контролем называется склонность человека брать на себя и возлагать на других людей ответственность за то, что с ним происходит, то автор решил диагностировать курсантов 3 и курсов (по методике УСК Р. С. Немова). С помощью ее, можно оценить, в какой степени человек готов брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него.

Итак, применение андраго-педагогического подхода в обучении, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, служебной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий). Изучая мотивы поведения курсантов будет работать принцип актуализации результатов обучения, что предполагает применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

recreation, should not be reduced primarily to the transmission of a set of information from the teacher to the trainees, but should be focused primarily on assisting in the formation of the student as a subject of culture, his own life, his self-realization [3, 4].

The humanistic orientation of pedagogical education presupposes the teacher's rejection of the monopoly on the knowledge of unconditional truths, the installation on the relativity of all knowledge, its translation into a personal plan, into the sphere of personal values, relationships, practical actions, as well as to meet the needs of students in self-affirmation, reflection. In this situation, the student realizes the freedom of choice, the originality of his educational path, as a result of which he acquires his cultural identity [2]. The main personality quality that allows freedom of choice and goal-setting in activity

is the activity of the subject of physical culture, manifested in the ability to operate with methods of physical activity and make their constructive correction in changing conditions, reflect and predict the results of activities and emerging relationships [1].

The purpose of the study: to identify the main links of the psychological and pedagogical technology of the formation of the readiness of students of universities of physical culture profile for the activities of physical recreation, as well as the conditions that contribute to the effectiveness of the implementation of the developed technology.

Methods and organization of research. Theoretical analysis and generalization of data from literary sources on the problem of research, pedagogical observation, pedagogical experiment (ascertaining).

The results of the study and their discussion. Based on the theoretical analysis of the problem under study, as well as based on the data of the ascertaining experiment, the technology of forming the readiness of university students for physical recreation in general education organizations is constructed. When developing the technology of preparing university students for physical recreation in general education organizations, the need for the interconnection of various forms and methods of training, their complementarity and strengthening was taken into account.

The developed technology of formation of readiness for physical culture recreation in general education organizations is represented by a sequence of the following links: 1) providing motivational support to students in the process of forming an active positive attitude to physical culture recreation in general education organizations; 2) formation of professional and pedagogical competence of university students to physical culture recreation in general education organizations; 3) organization of research activities of university students on physical culture recreation in general education organizations; 4) participation of university students in practical physical culture and recreational activities with students. The technological and pedagogical support of the formative experiment was implemented in the experimental group in each year of study from the second to the fourth year through the elective discipline “Theory and methodology of physical Recreation”, research work of students and pedagogical practices.

These links contributed to the personal orientation of the considered technology of pedagogical activity. The personality-oriented nature of pedagogical technology assumed the task-oriented construction, the problematic structure of educational information, the availability of an alternative to choosing a solution, a point of view, an option, the dialogic nature of creating a personality-oriented situation, differentiated management of educational activities, democratic forms of organization of the educational process, the use of active and interactive methods based on the personal characteristics of students, the possibility of reflection, self-assessment of their experience.

The effectiveness of the implementation of the developed technology was ensured under the following psychological and pedagogical conditions: the personality-oriented nature of the

preparation of university students for physical recreation in general education organizations; the inclusion of students in self- and mutual reflexive activities; the formation of a value-meaningful attitude of students to physical recreation.

Here is an example of the use of some pedagogical conditions in the implementation of the first technological link — providing motivational support to students in the process of forming an active positive attitude to physical recreation in general education organizations.

The personality-oriented nature of the training of the future teacher of physical culture assumed the organization of dialogical communication of students (and with students) in the process of their educational and cognitive activity. The dialogical inclusion of students in communication was based on: a) actualization of personal, subjective experience of students over the subject-knowledge component; b) building a system of reasoning in order to prove the truth of knowledge, reasonableness of personal position; c) putting students in the position of “accomplices” in the process of finding solutions to a problem or problem; d) stimulating questions and self-search for answers to them, stimulating independent conclusions; e) introducing students to alternative scientific concepts and points of view, options for solving educational problems, and discussing them.

The second condition — inclusion in self- and mutual reflexive activity — was realized in the process of students’ analysis of their own educational and cognitive activity, its evaluation, comparison of the results of activity with the main purpose and particular tasks of the lesson.

The realization of this condition is ensured by the students’ comprehension and active personal rethinking of their analytical position, the development of an appropriate attitude to it. Reflection is based on independence and contributes to the fact that internal forces act as the main reserve and motivator of activity and, consequently, provide motivational support for the professional development of the teacher.

The inclusion of students in self- and mutual reflexive activities was ensured by the use of the “dialogue-evaluation” technique by students and the teacher of “acquisitions” in professional and personal terms. It was suggested to answer the questions: “What do I know and know how to do after today’s lesson?”, “What was especially memorable?”, “What did you like the most?”, “How did you personally open up?” and others. When summing up the results of the study of the passed topic, the position of the teacher was aimed at stimulating students’ feelings of emotional satisfaction from what they had done, the joy of victory over overcome difficulties. Thus, favorable conditions were created for the formation of students’ orientation towards experiencing such feelings in the future, stable positive motivation for educational and cognitive physical culture and recreational activities.

For the formation of a stable positive motivation of educational and cognitive activity, it is very important that each student realizes the personal significance of the organization of this process, feels like its subject, understands that he

plays in this process not a subordinate, but rather an active and important role. To do this, each student in the process of organizing various forms of dialog interaction played the role of a “teacher”, “consultant”, “opponent”, “defender”, “demonstrator”, etc. This form of collective educational activity contributed to the formation of a value-semantic attitude to physical culture and recreational activities with secondary school students, which gradually acquired a recognized value for future physical education teachers.

Conclusions. The developed technology of formation of readiness for physical culture recreation in general education organizations is represented by a sequence of the following links: 1) providing motivational support to students in the process of forming an active positive attitude to physical culture

recreation in general education organizations; 2) formation of professional and pedagogical competence of university students to physical culture recreation in general education organizations; 3) organization of research activities of university students on physical culture recreation in general education organizations; 4) participation of university students in practical physical culture and recreational activities with students.

The effectiveness of the implementation of the developed technology was ensured under the following psychological and pedagogical conditions: the personality-oriented nature of the preparation of university students for physical recreation in general education organizations; the inclusion of students in self- and mutual reflexive activities; the formation of a value-meaningful attitude of students to physical recreation.

References:

1. Voronkov A. V. Physical culture and recreational activity in the teaching staff of the school / A. V. Voronkov, I. F. Isaev, I. N. Nikulin // Theory and practice of physics. culture. — 2007. — No. 9, pp. 26–29.
2. Irkhin V. N. Algorithmic approach in the system of physical education / V. N. Irkhin, I. V. Irkhina, S. I. Ostapenko, L. E. Pakhomova // Theory and practice of physical culture. 2020 — No. 7 (983). — pp. 104–106
3. Sobyenin F. I. Identification of effective means of physical culture, contributing to the improvement of mental performance of university students / F. I. Sobyenin, V. I. Bocharova, I. A. Kulikov // Physical culture and health. — 2011. — No. 11. — pp. 29–32.
4. Theory and methodology of physical culture: textbook / Edited by Prof. Yu. F. Kuramshin. — 2nd ed., ispr. — M.: Soviet Sport, 2004. — 464c

Особенности эмоционального реагирования в межличностных отношениях у подростков с атопическим дерматитом

Рычажкова Дарья Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Киреева Татьяна Ивановна, кандидат медицинских наук, доцент

Самарский государственный медицинский университет

В статье авторы осуществляют сравнительный анализ характеристик межличностных отношений у подростков с атопическим дерматитом и подростков, не имеющих кожных заболеваний.

Ключевые слова: атопический дерматит, психосоматическое заболевание, межличностные отношения, эмоциональные контакты, фрустрационная толерантность.

Атопический дерматит — это хроническое заболевание кожи, характеризующиеся воспалением, покраснениями, отеками, экссудацией, зудом, образованием корочек и последующим шелушением, рецидивирующим течением. Все это сопровождается эмоциональным и физическим дистрессом в первую очередь для пациентов, но так же и для их семей [2]. Распространенность атопического дерматита за последние 20 лет выросла вдвое. Данные статистики говорят о том, что атопический дерматит составляет 74% от всех хронических дерматозов. На территории Российской Федерации был установлен очень высокий уровень заболеваемости кожными болезнями и именно в подростковом возрасте (от 13 до 17 лет) заболеваемость

атопическим дерматитом на протяжении многих лет остается на высоком уровне [4].

Исследования показывают, что значение психогенных факторов в этиологии и патогенезе атопического дерматита у части больных не вызывает сомнений. Психогенные факторы классифицируют по признаку их объективной степени тяжести («удары судьбы») и субъективной значимости (психогенные воздействия). При наличии у человека атопического дерматита развитие обострения в ответ на стресс происходит в течение недели [3].

Подростковый возраст характеризуется наличием кризисных этапов, кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. У подростков с атопическим дерматитом озабо-

ченность своей внешностью стоит на первом месте. Они боятся потерять свою привлекательность, для них характерно избегающее поведение, высокая сензитивность, подозрительность, враждебность к окружающим. Дети с таким заболеванием характеризуются зажатостью, «уходом в себя», преимущественно интерпсихической направленностью поведения, чрезмерной тревожностью, а в периоды обострений они осознанно ограничивают круг общения [5]. Но на этом этапе личностного развития коммуникации подростков с их окружением, межличностные взаимодействия составляют основу формирования новых психологических качеств [1].

Заболевание накладывает большой отпечаток на личность подростка и приводит к социальной дезадаптации, результатом которой неизбежно становится сужение зоны межличностных контактов, наличие малого количества друзей. Это негативно влияет на самооценку подростка и формирование его личности, тем самым образуя пороч-

ный рецидивирующий круг. Обозначенная проблема определяет актуальность исследования.

Исследование проводилось на базе ГБУЗ СО «Самарская областная детская клиническая больница им. Н. Н. Ивановой». Экспериментальную группу составили 20 подростков с клиническим верифицированным диагнозом «Атопический дерматит», стаж заболевания более семи лет. Возраст обследуемых подростков варьировался от 13 до 15 лет. Распределение выборки по полу: 6 мальчиков, 14 девочек. Контрольную группу составили 20 учащихся в возрасте от 13 до 15 лет, 13 подростков женского пола и 7 — мужского.

В исследовании были использованы методика исследования «Помех» в установлении эмоциональных контактов В. В. Бойко, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, тест фрустрационной толерантности С. Розенцвейга. Обработка данных осуществлялась при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 1. Результаты исследования «Помех» в установлении эмоциональных контактов

Группы	Неумение управлять эмоциями, дозировать их	Неадекватное проявление эмоций	Негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций	Доминирование негативных эмоций	Нежелание сблизиться с людьми на эмоциональной основе
Экспериментальная группа	2,5	2,55	1,7	2,35	2,55
Контрольная группа	1,35	2,6	1,95	1,65	2,4
U	105,0	199,0	172,5	143,0	179,5
p	0,009*	0,98	0,44	0,11	0,56

* — различия между группами статистически значимы

У подростков с атопическим дерматитом очевидна эмоциональная проблема в повседневном общении, их эмоции «на каждый день» осложняют взаимодействие с партнерами.

Статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами приходятся на такую «помеху», как неумение управлять эмоциями, дозировать их.

Таблица 2. Результаты исследования межличностных отношений

Группы	Властный	Независимый	Агрессивный	Недоверчивый	Покорный	Зависимый	Сотрудничающий	Ответственный
Экспериментальная группа	9,6	7,2	6,75	5,4	7,4	8,45	9,8	10,1
Контрольная группа	10,45	8,25	8,6	7,8	6,75	7,5	9,65	9,95
U	169	169	119	112	177	172,5	193,5	196,5
p	0,39	0,39	0,027*	0,017*	0,53	0,45	0,86	0,92

* — различия между группами статистически значимы

В экспериментальной группе наиболее выражены такие октанты, как ответственный и сотрудничающий, причем у многих подростков с атопическим дерматитом они достигают верхнего порога среднего уровня выраженности. Они характеризуются склонностью к сотрудничеству, кооперации, компромиссам в конфликтных ситуациях, стремлением соглашаться с мнением окружающих, помогать, заслужить признание и любовь, деликатностью, мягкостью, бескорыстием и отзывчивостью. В контрольной группе самые высокие значения приходятся на октанты властный

и ответственный. Значимые различия между группами приходятся на агрессивный и недоверчивый октанты, менее выраженные в экспериментальной группе.

Исследование фрустрационной толерантности показывает, что в экспериментальной группе более выражены интропунитивные реакции ($\Sigma I=9,87$) в форме принятия на себя ответственности за решение конфликтной ситуации или удовлетворение ситуативно возникшей потребности ($i=7,27$), а также импунитивные реакции ($\Sigma M=9,07$) в форме оправдания партнеров по ситуации ($M=6,02$). Ве-

дущим типом фрустрационных реакций являются потребностно-настойчивые реакции (55,76%) и эго-защитные реакции (46,22%). Ведущим направлением фрустрационных реакций — интропунитивность (41,11%) и импунитивность (37,78%).

В контрольной группе также выражены интропунитивные реакции ($\Sigma I=9,67$) в форме принятия на себя ответственности за решение конфликтной ситуации или удовлетворение ситуативно возникшей потребности ($i=7,47$) и импунитивные реакции ($\Sigma M=8,25$) в форме оправдания партнеров по ситуации ($M=4,42$). Ведущим типом фрустрационных реакций являются потребностно-настойчивые (39,35%). Ведущим направлением фрустрационных реакций является интропунитивность (40,27%) и импунитивность (34,36%).

Статистически значимые различия приходятся на явное подчеркивание наличия препятствия или состояния затруднения (E'), более выраженное в контрольной группе ($U = 117,5$, при $p < 0,02$), оправдание партнеров по ситуации, более выраженное в экспериментальной группе (M) ($U = 124,0$, при $p < 0,039$). Также значимые различия приходятся на препятственно-доминантный тип фрустрационных реакций, более выраженный в контрольной группе ($U = 118,05$, при $p < 0,027$).

Таким образом, проведенное исследование позволило получить следующие результаты:

1. У подростков с атопическим дерматитом присутствует эмоциональная проблема в повседневном общении, выражающаяся в том, что они не умеют управлять своими эмоциями и дозировать их.

2. В межличностных отношениях для подростков с атопическим дерматитом характерны склонность к сотрудничеству, соглашательство, ответственность, доверчивость, мягкость и не характерны жесткость, враждебность к окружающим, агрессивность, пассивность.

3. Для подростков с атопическим дерматитом характерно преобладание интропунитивных реакций в форме принятия на себя ответственности за решение конфликтной ситуации или удовлетворение ситуативно возникшей потребности.

У подростков с атопическим дерматитом отмечаются трудности эмоционального самоконтроля и дозирования эмоций в межличностных отношениях, также они принимают на себя ответственность в конфликтных ситуациях и готовы к уступкам и соглашательству, чтобы сохранить контакты с окружающими, что может привести к дезадаптации, стрессу, обострению заболевания. Выявленные особенности являются мишенями психологической коррекции.

Литература:

1. Арсеньева, А. А. Индивидуально-психологические характеристики пациентов с атопическим дерматитом [Текст] / А. А. Арсеньева // Аспирантский вестник Поволжья. — 2013. — № 5/6. — С. 8–12.
2. Важбин, Л. Б. Атопический дерматит. Информационно-методическое письмо подготовлено в рамках реализации Московской областной программы государственных гарантий оказания гражданам Российской Федерации бесплатной медицинской помощи [Текст] / Л. Б. Важбин, Т. М. Шувалова, И. В. Максимова. — Красногорск, 2008. — 15 с.
3. Миченко, А. В. Атопический дерматит: аспекты психосоматических расстройств, их классификация и комплексная терапия: автореф. дисс. ... к. м. н. [Текст] / А. В. Миченко. — М., 2009. — 26 с.
4. Торопова, Н. П. Атопический дерматит детей и подростков — эволюция взглядов на патогенез и подходы к терапии [Текст] / Н. П. Торопова, К. Н. Сорокина, Т. С. Лепешкова // Российский журнал кожных и венерических болезней. — 2014. — № 6. — С. 50–59.
5. Panconesi, E. Psychophysiology of stress in dermatology: the psychobiologic pattern of psychosomatics [Текст] / E. Panconesi, G. Hautmann // Dermatologic Clinics. — 1996. — Vol. 14, № 3. — P. 399–422.

Развитие социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями в условиях дополнительного образования

Саврухина Карина Витальевна, студент магистратуры

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

Статья посвящена проблеме развития социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях дополнительного образования. В статье проводится сравнительный анализ диагностической работы среди детей до формирующего эксперимента и после него, чтобы показать эффективность развития социально-коммуникативной компетентности детей с нарушениями речи в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, речевое развитие, социализация, социально-психологическая компетенция, всестороннее развитие личности.

В настоящее время в современном обществе количество детей, имеющих проблемы в развитии речи и обучению письму, увеличивается, что создает определенные трудности в психическом развитии детей и в их дальнейшей социализации. Нарушения речи у детей дошкольного возраста еще более усугубляют их ориентацию в мире сверстников, взрослых и окружающей действительности. Это приводит к недоразвитию коммуникативных умений, что отражается на поведении ребенка, его активности в процессе разных видов деятельности, а также наблюдается отклонение в развитии речевой функции.

Проблемами изучения общения и коммуникативных навыков у дошкольников занимались такие авторы как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др., а вопросы исследования коммуникативной стороны речевого развития у детей с речевой патологией, в том числе и с общим недоразвитием речи, стали предметом изучения Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой и др.

Стойкие нарушения коммуникативного акта сопровождаются незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью, тугоподвижностью когнитивных процессов. На это указывают многочисленные публикации Б. М. Гриншпуна, Г. В. Гуровца, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Л. Б. Халиловой, Г. В. Чиркиной, С. Н. Шаховской и других.

Социально-коммуникативная компетентность составляют основу общения индивида с другими людьми, взаимодействия с социальным окружением.

Изучив многочисленные источники социальной психологии, посвященные проблеме социально-коммуникативной компетентности, можно отметить основные подходы ученых к данному понятию [4]:

1. Совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного общения (Л. А. Петровская).
2. Ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами общения, позволяющих выстроить доверительные отношения с партнером по общению и произвести благоприятное впечатление на других (Ю. Н. Емельянов).
3. Система внутренних личностных ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в различных межличностных взаимодействиях (Л. Д. Столяренко).
4. Навыки владения вербальным и невербальным языком, умение ориентироваться в конкретной ситуации общения с целью прогнозирования поведения собеседника на основе развитой эмпатии, самооценки, социальной направленности субъекта общения. (М. А. Хазанова).
5. Коммуникативная гибкость и лабильность (О. И. Муравьева).
6. Формирующиеся навыки общения между людьми (межличностный опыт), которые получают свое развитие в условиях человеческого взаимодействия (М. А. Василук).

В дошкольном возрасте, в ходе игровой деятельности и в процессе взаимодействия с окружающими людьми, происходит активное развитие таких личностных характеристик ребенка, как: коммуникабельность, социальная активность, нравственность, готовность взаимодействовать с другими людьми, доброжелательность, эмпатия, самостоятельность, трудолюбие, саморегуляция, уважительное отношение к другому по социальному взаимодействию [2].

Социально-коммуникативное развитие дошкольников тесно связано с их интеллектуальным развитием и способствует выведению его на новый качественный уровень. В процессе социализации и общения у детей развивается способность анализировать и устанавливать причинно-следственные взаимосвязи, характерные для окружающей действительности и для системы взаимоотношений, складывающихся между общающимися в наиболее значимых для ребенка ситуациях.

Речевому развитию детей отводится одно из ведущих мест в дошкольном образовании. Результатом успешного речевого развития детей выступает сформированная готовность к обучению и освоению программы начального образования.

Многие исследователи речевого дизонтогенеза отмечают, что у детей дошкольного возраста с нарушениями речи не получают своего полноценного развития практически все высшие психические функции. В ходе исследований была выявлена прямая зависимость между проявлениями отдельных нарушений личностного развития, в частности, тревожности и страхов, агрессивности, замкнутости и характером детско-родительских отношений. [3].

В качестве основных средств формирования социально-коммуникативных умений дошкольников чаще всего предлагается рассматривать возможности образовательной среды дошкольного учреждения, ее воспитательный аспект, реализуемый как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности. И, здесь важными являются учреждения дополнительного образования детей, как «неотъемлемая часть общего образования, которая выходит за рамки государственных образовательных стандартов и реализуется посредством дополнительных образовательных программ и услуг, как в учреждениях дополнительного образования детей, так и в общеобразовательных учреждениях» [1].

Эмпирическое исследование проблемы развития социально-коммуникативной компетентности детей с нарушением речи в условиях дополнительного образования проводилось в несколько этапов:

1-й этап — определение цели, объекта, предмета; постановку задач и методов исследования; подбор диагностического инструментария по проблеме исследования.

2-й этап — эмпирическое исследование особенностей развития социально-коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями.

3-й этап — разработка и апробация программы по развитию социально-коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями.

4-й этап — сравнительный анализ исследования проблемы развитию социально-коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями в процессе посещения занятий дополнительного образования.

Исследование социально-коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями проходило на базе городского дома культуры (ГДК) им. А. М Горького г. Брянска. В исследовании приняли участие дети 5–6 лет, в количестве 30 человек, с речевыми нарушениями (дислалия или нарушение звукопроизношения). Из них 15 дошкольников посещают занятия театральной студии «Открытие», которые и составили экспериментальную группу. Остальные 15 дошкольников вошли в контрольную группу. Изучение социально-коммуникативных особенностей детей экспериментальной группы проходило до поступления в театральную студию и после прохождения занятий, в течение года. Экспериментальное исследование проводилось в течение двух лет, за это время в формирующем эксперименте приняли участие 15 детей. Занятия детей с речевыми нарушениями в театральной студии проходят по специально разработанной программе, среди задач которой важной стало развитие социальных и коммуникативных навыков дошкольников.

Методики исследования:

1. Методика «Социально-коммуникативные способности» (Н. Е. Веракса).
2. Диагностика социального интеллекта «Картинки» (О. Е. Смирнова, В. М. Холмогорова).
3. Методика диагностики форм общения (по М. И. Лисиной).
4. Методика «Особенности межличностных отношений детей» (Г. Р. Хузеева).

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что уровень развития социально-коммуникативной компетентности дошкольников с речевыми нарушениями средний уровень. Следовательно, дети нуждаются в создании специальных условий, обеспечивающих развитие характеристик, составляющие социально-коммуникативную компетентность.

Если анализировать данные по испытуемым дошкольникам экспериментальной и контрольной групп, то можно отметить, что по большинству характеристик социально-коммуникативной компетентности значимых различий не наблюдается. Имеют некоторые различия по пониманию эмоционального состояния сверстника, по социальному интеллекту — эти характеристики более выражены у детей контрольной группы, чем экспериментальной.

Важным моментом на данном этапе исследования стало определение статистически значимых различий или их отсутствия у испытуемых экспериментальной и контрольной группы по различным характеристикам социально-коммуникативной компетентности.

Для определения статистического критерия вначале было проведено определение нормальности распределения данных исследования данной выборки с применением критерия Колмогорова — Смирнова. Данный критерий позволяет определить отличается ли данное эмпирическое распределение от теоретически нормального распределения.

Вследствие применения данного критерия по всем шкалам распределение значений уровня выраженности шкал соответствует распределению значений в генеральной совокупности, другими словами, не соответствует нормальному распределению. Поэтому, для статистики на различия был использован t-критерий Стьюдента. Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Статистические данные t-критерия Стьюдента на различия социально-коммуникативной компетентности дошкольников с речевыми нарушениями экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе

Социально-коммуникативная компетентность	t-критерий Стьюдента	Знач. (двухсторонняя)
Коммуникативные способности (Методика Вераксы)	-0,479	,636
Социальный интеллект (методика Картинки) О. Е. Смирновой)	-0,874	,390
Ситуативно-деловая форма общения (Методика «Формы общения» М. И. Лисиной)	0,185	,855
Внеситуативно-познавательная форма общения (Методика «Формы общения» М. И. Лисиной)	0,000	1,000
Внеситуативно-личностная форма общения (Методика «Формы общения» М. И. Лисиной)	0,000	1,000
Содержание общения (Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой)	-0,879	,387
Отношение со сверстниками Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой)	0,955	,006
Круг общения (Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой)	1,066	,296
Отношение к лидерству Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	1,637	,113
Подчинение сверстникам Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	0,727	,473

Социально-коммуникативная компетентность	t-критерий Стьюдента	Знач. (двух-сторонняя)
Отвержение Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	-0,335	,740
Активность в общении Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	-4,901	,000
Отношение со взрослыми Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	0,924	,363

Можно отметить, что по большинству характеристик социально-психологической компетентности дошкольников экспериментальной и контрольной группы на констатирующем этапе исследования значимых различий нет. Кроме различий по шкале «Отношение со сверстниками (Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой). Умение общаться со сверстниками чуть выше у дошкольников с нарушением речи экспериментальной группы, чем у детей контрольной группы.

Формирующий эксперимент проходил на базе театральной студии, занятия которой ориентированы на всестороннее развитие личности ребенка и неповторимой индивидуальности. На занятиях создается эмоционально-благоприятная обстановка, способствующая обучению с увлечением каждого ребенка, развитию речевой деятельности (словарь, грамматический строй речи, диалогическая речь), двигательной активности, познавательных психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление), преодолению волнения, формированию готовности к школьному обучению, работе в команде сверстников.

Занятия в театральной студии представляет собой увлекательную форму умного досуга, дающую возможность сопереживать, размышлять, анализировать окружающую жизнь, понимать собственные поступки, эмоции и поступки других людей.

Важными задачами деятельности театральной студии являются:

- формирование у участников социальной активности, гражданской позиции, культуры общения и поведения, дисциплинированности и инициативности;

- воспитание эстетического вкуса и зрительской культуры;
- воспитание ответственности, чувства товарищества, умения сопереживать другим в процессе взаимодействия.

Среди методов и приемов организации учебно-воспитательного процесса функционирования театральной студии можно выделить следующие:

- словесный метод: беседа, объяснение, рассказ, инструктаж;
- наглядный метод: иллюстрация, демонстрация;
- практический метод: упражнения, практические задания, этюды;
- поисковый метод: решение проблемных ситуаций, поисковая работа.

Для того, чтобы определить динамику развития социально-коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста, была повторно проведена диагностика изучаемых характеристик, используя методики, представленные ранее.

Представленные в таблице 2 значения t- критерия Стьюдента показывают, что статистические различия в социально-коммуникативной компетентности дошкольников с нарушением речи экспериментальной и контрольной группы имеются по следующим характеристикам:

- по ситуативно-деловой форме общения ($t = -5,200$, при $p = 0,000$). Это отражает снижение у детей экспериментальной группы стремления выстраивать общение со взрослым не только на основе игры, но им становится интересным участие в обсуждении познавательных ситуаций;

Таблица 2. Статистические данные t-критерия Стьюдента на различия социально-коммуникативной компетентности дошкольников с речевыми нарушениями экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе

Социально-коммуникативная компетентность	t-критерий Стьюдента	Знач. (двух-сторонняя)
Коммуникативные способности (Методика Вераксы)	2,093	,045
Социальный интеллект (методика Картинки) О. Е. Смирновой)	1,739	,093
Ситуативно-деловая форма общения (Методика «Формы общения» М. И. Лисиной)	-5,200	,000
Внеситуативно-познавательная форма общения (Методика «Формы общения» М. И. Лисиной)	-1,226	,230
Внеситуативно-личностная форма общения (Методика «Формы общения» М. И. Лисиной)	-0,906	,373
Содержание общения (Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой)	2,904	,007

Социально-коммуникативная компетентность	t-критерий Стью-дента	Знач. (двух-сторонняя)
Отношение со сверстниками Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой)	5,225	,000
Широта круга общения (Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой)	4,141	,000
Отношение к лидерству Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	4,460	,000
Подчинение сверстникам Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	1,497	,146
Отвержение Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	1,344	,190
Активность в общении Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	-1,108	,277
Особенности общения со взрослыми Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	4,627	,000

Наблюдаются различия по содержанию общения ($t = -2,904$, при $p = 0,007$). У дошкольников экспериментальной группы содержание общения стало более наполнено деловыми мотивами, познавательным интересом, в отличие от детей контрольной группы, для которых наиболее важным в общении является игровой мотив;

— по отношениям со сверстниками ($t = 5,225$, при $p = 0,000$). Дети экспериментальной группы после участия в формирующем эксперименте стали более эффективно выстраивать отношения со сверстниками, оценивать эти взаимоотношения как положительные. Они рады встречам со сверстниками, а при неудачах он готовы помочь им, поддержать их в игре и в беседе;

— по широте круга общения ($t = 4,114$, при $p = 0,000$). Дошкольники экспериментальной группы, получив навыки общения в процессе взаимодействия с другими ребятами по театральном кружке, считают, что важным общение со многими ребятами, стремятся сами поддерживать знакомство со многими сверстниками;

— по отношению к лидерству ($t = 4,460$, при $p = 0,000$). У дошкольников с нарушением речи экспериментальной группы стало более выраженным желание проявить себя, быть более активными во взаимодействии с другими ребятами, брать на себя ответственность, чем у дошкольников контрольной группы на контрольном этапе;

— по особенностям общения со взрослым ($t = 4,627$, при $p = 0,000$). В общении со взрослыми дошкольники с нарушением речи экспериментальной группы стали в мень-

шей степени использовать неадекватные или протестные формы общения, а в большей степени проявляют стремление к сотрудничеству со взрослыми. Сформированные навыки социально-коммуникативной сферы у дошкольников позволяют им не бояться общаться со взрослыми, понимать их требования, адекватно реагировать на замечания, находить общие темы для общения.

Таким образом, можно сказать, что участие детей экспериментальной группы в занятиях театрального кружка способствовали развитию у них важных составляющих социально-коммуникативную компетентность характеристик, что существенно выражено в умении дошкольников выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Далее рассмотрим статистические данные, полученные по дошкольникам с нарушением речи экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах. Можно отметить, что на контрольном этапе отмечаются положительные изменения в коммуникативных способностях у детей экспериментальной группы ($t = -3,943$, при $p = 0,000$).

Положительные изменения наблюдаются у дошкольников экспериментальной группы по ситуативно-деловой форме общения со взрослым ($t = 5,116$, при $p = 0,000$).

Изменения наблюдаются у дошкольников экспериментальной группы по содержанию общения ($t = -3,536$, при $p = 0,001$).

Более положительным стало у дошкольников экспериментальной группы отношениям со сверстниками ($t = -3,500$, при $p = 0,002$).

Таблица 3. Статистические данные t-критерия Стьюдента на различия социально-коммуникативной компетентности дошкольников с речевыми нарушениями экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе

Социально-коммуникативная компетентность	t-критерий Стьюдента	Знач. (двух-сторонняя)
Коммуникативные способности (Методика Вераксы)	-3,943	,000
Социальный интеллект (методика Картинки) О. Е. Смирновой)	-2,135	,042
Ситуативно-деловая форма общения (Методика «Формы общения» М. И. Лисиной)	5,116	,000

Социально-коммуникативная компетентность	t-критерий Стьюдента	Знач. (двух- сторонняя)
Внеситуативно-познавательная форма общения (Методика «Формы общения» М. И. Лисиной)	1,436	,162
Внеситуативно-личностная форма общения (Методика «Формы общения» М. И. Лисиной)	1,888	,069
Содержание общения (Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой)	-3,536	,001
Отношение со сверстниками Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой)	-3,500	,002
Широта круга общения (Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой)	-2,034	,051
Отношение к лидерству Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	-1,727	,095
Подчинение сверстникам Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	-1,497	,146
Отвержение Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	-3,106	,004
Активность в общении Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	-2,856	,008
Особенности общения со взрослыми Методика «Особенности межличностного общения» Г. Р. Хузеевой	-4,183	,000

Также отмечается положительная динамика в развитии навыков взаимодействия ребенка со сверстниками в ситуации непринятия его ($t = -3,106$, при $p = 0,004$).

Наблюдаются положительные изменения в активности в общении ($t = -2,856$, при $p = 0,008$).

Положительные тенденции имеются в развитии способностей общения со взрослым ($t = 4,183$, при $p = 0,000$).

Таким образом, можно отметить эффективность использования занятий театрального кружка в работе с детьми дошкольного возраста, имеющие те или иные проблемы в речи, в развитии навыков и умений социально-коммуникативной сферы.

Дети стали более способны понимать требования взрослых в различных ситуациях взаимодействия, различать эмоциональное состояние сверстников и взрослых, ориентироваться в процессе общения на общепринятые нормы и соответственно показывать эффективные способы отношения ко взрослому и сверстнику.

Более развитым стал социальный интеллект, который дает дошкольникам более полно видеть ситуацию взаимодействия, иметь возможность поставить себя на место других людей и выстроить эффективно свое поведение в предложенных обстоятельствах.

Литература:

1. Березина, В. А. Дополнительное образование детей в России / В. А. Березина. М., «Диалог культур». 2007. — 512с. — ISBN: 978-5-902690-03-0. (дата обращения 1.12.2021)
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л. И. Божович. — Москва: Просвещение, 2013. — 464 с. — ISBN: 978-5-91180-846-4. — Текст: непосредственный. (дата обращения 1.12.2021)
3. Колягина, В. Г. К проблеме психодиагностического изучения я страхов у дошкольников с недостатками речевого развития (тезисы) / В. Г. Колягина // Молодые ученые — московскому образованию. М., 2008. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — <https://psyjournals.ru/authors/73101.shtml>. — Текст: электронный. (дата обращения 2.12.2021)
4. Реан, А. А. Социально-педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — Санкт-Петербург: Питер, 2000. — 212 с. — ISBN 5-88782-424-7. (дата обращения 2.12.2021)

Связь проявлений учебного стресса и межличностной конфликтности у студентов

Слинько Елена Александровна, студент магистратуры

Воронежский государственный университет

В статье автор пытается провести исследование и сделать выводы по поводу связи проявлений учебного стресса и межличностной конфликтности у студентов.

Ключевые слова: учебный стресс, межличностная конфликтность, эмпирическое исследование.

Стресс в учебном процессе тесно связан с состояниями ожидания и прогноза: стресс может сопровождаться и волнением перед экзаменом, контрольной работой или другим видом деятельности, и тревогой перед неопределёнными опасностями, которые могут ожидать студента в случае несоответствия его работы требованиям преподавателя или вуза, и страхом перед конкретными угрозами (отчисление, гнев преподавателя, потеря авторитета в коллехтиве). Таким образом, стрессовая реакция, по сути, аккумулирует различные виды негативных состояний и приводит к тому, что они развиваются в комплексе. [1]

Учебная деятельность студентов связана с эмоциональными переживаниями, достижением поставленной цели и преодолением трудных ситуаций, особенно в период экзаменов. Именно экзаменационная сессия, по мнению К. В. Судакова, оказывает самое травмирующее воздействие на студентов. Загруженность обучающихся в период сессии, безусловно, особенно велика. Настроение студента, его самочувствие, психика и психоэмоциональное состояние находятся в период экзаменационной сессии под влиянием зачетов и экзаменов. [2]

Многие исследователи обращают внимание на негативные последствия стресса, вызванного учебной или производственной деятельностью, подчеркивая перспективность этого направления как ведущего в аспекте улучшения здоровья населения. Феномены, которые присущи профессиональному стрессу (депрессия, тревога, чувство вины, нерешительность и др.), вполне применимы к стрессу экзаменационному, тем более что учебная деятельность по некоторым параметрам весьма близка к производственной [3].

Личностные предпосылки возникновения и развития конфликтов могут иметь ситуативную или характерологическую основу [4, с. 97–107].

К ситуативным личностным предпосылкам возникновения конфликта относят: неудовлетворенность актуальной потребности; чувство неопределённости, неуверенности; дезориентацию; утомление; неустойчивость настроения; повышенную возбудимость; недостаточную или искажённую информированность; состояние внушаемости. Иными словами, ситуативные (временные) личностные предпосылки могут стать причиной неблагоприятного психического состояния личности человека, стимулирующего конфликтность в ходе межличностных отношений.

Для выявления связи учебного стресса и межличностной конфликтности у студентов было проведено эмпирическое исследование. Цель эмпирического исследования

заключалась в проверке гипотезы, состоящей в том, что существует связь учебного стресса и межличностной конфликтности у студентов, а именно:

1) у студентов с высокой конфликтностью и низкой способностью к выстраиванию нормативных межличностных отношений больше проявляется учебный стресс, нежели у студентов с нормативными отношениями и более низким уровнем конфликтности;

2) студенты с деструктивным отвержением и деструктивным слиянием в межличностных отношениях в большей степени склонны к межличностной конфликтности, вследствие неумения выстраивать конструктивное взаимодействие.

В ходе эмпирического исследования решались следующие задачи:

- 1) подбор комплекса психодиагностических методик, позволяющих изучить особенности межличностной конфликтности студентов и учебного стресса;
- 2) применение на практике подобранного комплекса психодиагностических методик с целью оценки уровня учебного стресса и уровня межличностной конфликтности;
- 3) определение связи проявлений учебного стресса и межличностной конфликтности у студентов;
- 4) формулировка выводов относительно гипотезы исследования;
- 5) разработка рекомендаций по работе с учебным стрессом у студентов.

Уровень конфликтности студентов мы оценивали с помощью методики В. Ф. Ряховского. По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что у респондентов преобладающим является средний уровень конфликтности (44,0% опрошенных). Эти респонденты в целом способны к конструктивному поведению в конфликте, но не всегда способны к адекватному пониманию предмета конфликта и конфликтной ситуации в целом. Преобладающим эмоциональным фоном в конфликте у этих опрошенных является негативный (обида, ощущение неуважения со стороны других).

Низкий уровень конфликтности выявлен у 22,5% опрошенных. Эти студенты понимают причины и истинный предмет конфликта, способны на конструктивное разрешение конфликтного противоречия, выбирают оптимальные стратегии поведения в конфликтной ситуации, способны отстаивать свои интересы без ущемления интересов других, контролируют негативные эмоции.

Высокий уровень конфликтности характерен для 33,5% опрошенных. Эти респонденты воспринимают любую ситуацию противоречия как конфликтную, оценка конфликта носит деструктивный характер, основная стратегия в конфликте — противоборство, соперничество. Эти молодые люди не способны к управлению конфликтом, для них он переходит в принципиальное отстаивание своей позиции любой ценой, в ходе этого зачастую происходит оскорбление и ущемление интересов других.

Выводы по результатам эмпирического исследования:

- 1) большинство опрошенных обладают средним и высоким уровнем конфликтности;
- 2) большинство студентов обладают способностью к выстраиванию ненормативных межличностных отношений, что проявляется в деструктивном слия-

нии и деструктивном отвержении во взаимодействии с другими;

- 3) студенты с ненормативными отношениями обладают большей конфликтностью, чем студенты со способностью к нормативным, зрелым отношениям;
- 4) уровень учебного стресса у большинства студентов находится на среднем и высоком уровнях;
- 5) между уровнем учебного стресса и уровнем конфликтности студентов существует прямая связь: чем выше уровень конфликтности и неспособности к выстраиванию здоровых межличностных отношений, тем выше уровень учебного стресса.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации по повышению конфликтологической компетентности студентов и по снижению учебного стресса.

Литература:

1. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. Книга для учителя / М. М. Рыбакова. — М.: «Просвещение», 1991. — 128 с.
2. Сидоренков А. В. Психологические противоречия в малой группе // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 41–50.
3. Шабанова, Т. Л. Психология профессионального стресса и стресс-толерантности: учебное пособие / Т. Л. Шабанова. — Саратов: Вузовское образование, 2014. — 121 с.
4. Леонов Н. И. Конфликтология: Учеб. пособие / Н. И. Леонов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — 232 с.

Скорочтение. Плюсы и минусы

Туманова Анастасия Денисовна, студент

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

Практика скорочтения очень популярна тем, что посредством диагонального чтения или чтения по главным словам можно в короткий срок прочесть произведения, за несколько минут понять основной их смысл. В процессе скорочтения существует особая техника «скорого чтения», основным не менее особым его элементом является *чте-*

ние по диагонали, обусловленное «выхватыванием» ключевых слов из нескольких страниц от точки мысленной диагонали до обусловленного читателем «поля зрения», что будет составлять общую картинку прочитанного фрагмента. Способы скорочтения можно рассмотреть на рис. 1, рис. 2, рис. 3, рис. 4.

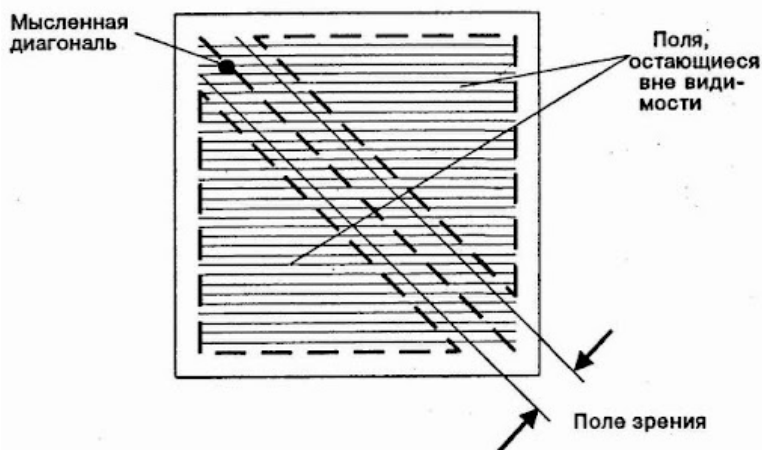


Рис. 1. Диагональное чтение

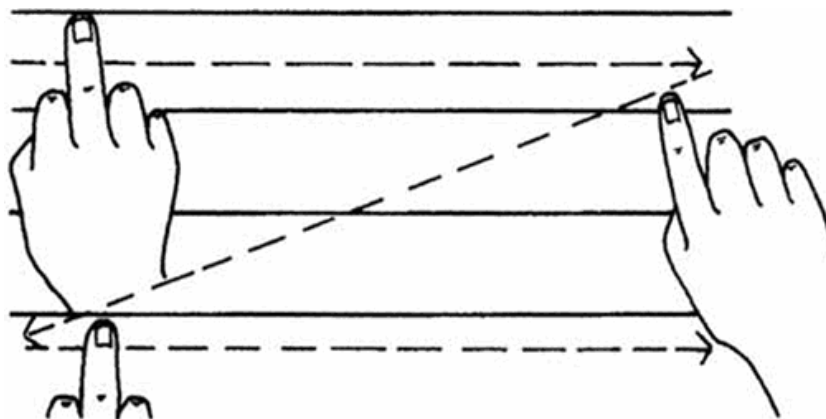


Рис. 2. Способ диагонального чтения «Диагональ»

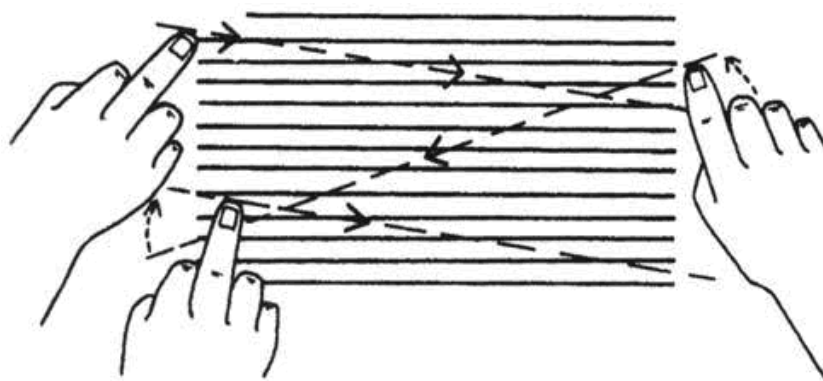


Рис. 3. Способ диагонального чтения «Крест-накрест»

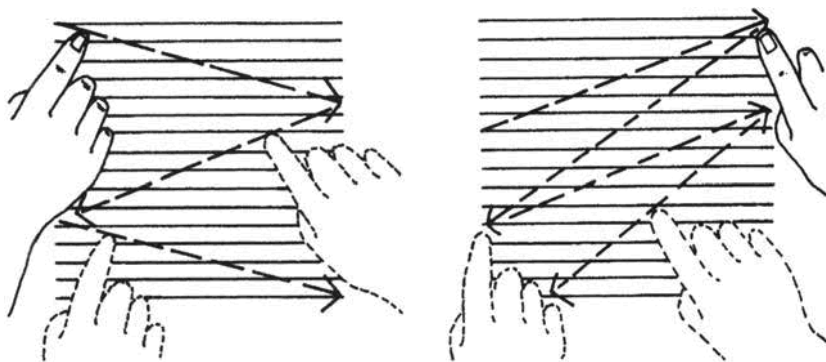


Рис. 4. Способ диагонального чтения «Зигзаг»

Данные способы диагонального чтения способствуют концентрации «подетального» внимания человека на фрагментарные особенности текста и «подетального» восприятия происходящего в тексте. Этому сопутствуют специальные тренировки чтения на скорость и время, напрямую взаимосвязанные с самим процессом скорочтения. Скорочтению учат с раннего возраста в подготовительных общеобразовательных или частных организациях (онлайн-школа «Фоксфорд»). Однако данный процесс может внедряться и в любом другом возрасте, но значительно тяжелее он будет даваться взрослым, нежели детям. Благодаря занятиям скорочтения у ребёнка развиваются способности к быстрому выделению определённой информации в тексте,

развитию скорости мыслей, более чёткой формулировке основной замысла прочитанного. Исходя из этого ребёнку будет легче всего работать с обширным объёмом информации, в значительно короткие сроки её обрабатывать.

Однако по некоторым исследованиям главный минус скорочтения заключается в том, что ребёнок лишает себя ярких красок, острых ощущений, воодушевление от прочитанного, в первую очередь, литературного произведения — того самого источника, которым люди пользуются часто. Используя навык скорочтения, главная информация поступает к человеку в мозг без всяких эффектов, в несколько «сухом» формате, без каких-либо второстепенных членов предложения, дающих значительную живость про-

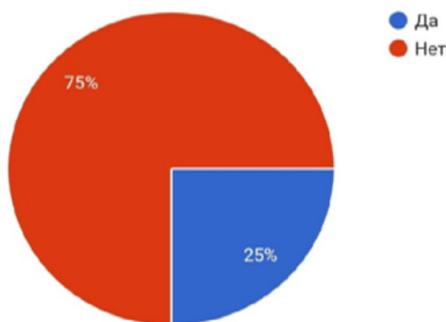
исходящему в произведении: дополнений, обстоятельств, прилагательных и прочих тропов и фигур речи, свойственных большинству художественных произведений. В морально-психологическом плане ребёнок не испытывает эмоционального подъёма от прочитанного. В когнитивном плане — замедленность мыслительных реакций, зауженный кругозор. В чувственном плане — отсутствие особого настроения, более глубокого интереса и чистой ярко выраженной симпатии от прочитанного произведения. Из перечисленных недостатков напрашивается вывод, что увлечение процессом скорочтения и повсеместного его использования в образовательных целях ограничивает интеллектуальный и эмоционально-чувственный аспект психологической составляющей личности.

Скорочтение всё же находит своё экспериментальное распространение не только в прочтении и усвоении информации из художественных произведений, но и из документов, учебных пособий, научных материалов и т. д. Психологом, социологом и автором книг для родителей Юлией Василькиной отмечается, что «Скорочтение — это просто инструмент, он подходит не для всех текстов. Оно идеально

для «многоводных» текстов в СМИ или для непрофильных предметов. Но его сложно рекомендовать для художественной литературы, чтения юридической и другой документации, профессиональной литературы. Скорочтение подходит не всем. Есть люди, которым оно потенциально не полезно. Иногда встречаются трудности при попытке включить «обычный» режим чтения. ... насколько скорочтение подходит для полноценного прочтения литературного произведения? Мое мнение — ни на сколько. Медленное чтение наполняет текст эмоциями, проживанием с героями чего-то своего. При скорочтении текст холодный, эмоционально пустой, мертвый. ... Рекомендация не учитывает разности учеников. Визуалы, может, и освоят скорочтение, а вот аудиалы и кинестетики потеряют больше, чем обретут». Такковы суждения опытного психолога и социолога [1].

Среди групп 2 курса факультета филологии КГПИ КемГУ был произведён опрос, обозначающий проблему скорочтения. В ходе опроса студентам были заданы главные вопросы, касающиеся эффективности скорочтения и видов работы, для которых применение данного метода приемлемо. Результаты опроса можно рассмотреть на рис. 5.

Считаете ли Вы скорочтение эффективным методом чтения и переосмысления произведений?



Для какой работы больше всего будет полезен метод скорочтения?

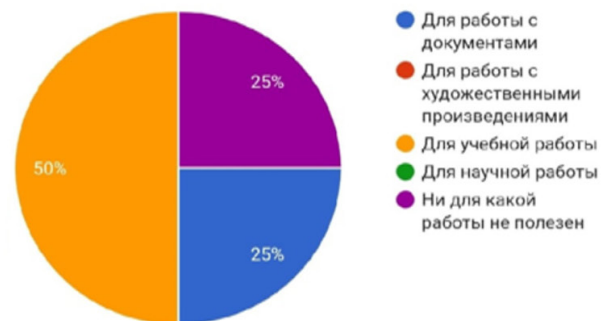


Рис. 5. Опрос студентов 2-го курса факультета филологии КГПИ КемГУ о проблеме скорочтения

Исходя из полученных результатов проведённого опроса, можно увидеть, что большинство студентов гуманитарных направлений (75%) не видят эффективности в осуществляемом методе скорочтения, в то время как меньшинство (25%) поддерживает его эффективность. На вопрос о видах работы, для которых процесс скорочтения будет приемлемым, были выявлены следующие ответы студентов гуманитарных направлений факультета филологии КГПИ КемГУ:

1. Для учебной работы — 50%.
2. Для работы с документами — 25%.
3. Ни для какой работы не полезен — 25%.

Варианты ответов: «для работы с художественными произведениями» и «для научной работы» открытыми, из чего делаем вывод, что приоритетным для студентов скорочтение в данных видах работы не является, как и в це-

лом сама его эффективность. Это исходит из педагогических требований к будущим филологам к поступательному освоению информации без внедрения методов диагонального прочитывания, в первую очередь, художественных и научных текстов [2].

Таким образом, вывод о сущности скорочтения, его плюсах и минусах можно заключить, исходя из цитаты известного советского литературоведа и общественного деятеля Дмитрия Сергеевича Лихачёва: «Каждый человек обязан (я подчеркиваю — обязан) заботиться о своем интеллектуальном развитии. ... Основной, (но, разумеется, не единственный) способ своего интеллектуального развития — чтение.

Чтение не должно быть случайным. Это огромный расход времени, а время — величайшая ценность, которую нельзя тратить на пустяки. Читать следует по программе,

разумеется, не следуя ей жёстко, отходя от неё там, где появляются дополнительные для читающего интересы. ... Чтение, для того чтобы оно было эффективным, должно интересовать читающего. Интерес к чтению вообще или по определённым областям культуры необходимо развивать в себе. интерес может быть в значительной мере результатом самовоспитания. ... Опасность чтения — это

развитие (сознательное или бессознательное) в себе склонности к «диагональному» просмотру текстов или к различного вида скоростным методам чтения.

«Скоростное чтение» создает видимость знаний. Его можно допускать лишь в некоторых видах профессий, остерегаясь создания в себе привычки к скоростному чтению, оно ведет к заболеванию внимания». [3]

Литература:

1. Не вредны ли для психики курсы скорочтения? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.psyh.ru/ne-vredny-li-dlya-psihiki-kursy-skorochteniya/> (дата обращения: 15.12.2021)
2. Скорочтение. Опрос [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://docs.google.com/forms/d/119PQxUmL0u2zbqbiFA7OTGUkiO61xg1yxjOVqkRl68/edit> (дата обращения: 15.12.2021)
3. Любите читать. Д. С. Лихачёв [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rado70school.ru/mi-uchimsya/dobrie-soveti-uchaschimsya/06-09-2010-lyubite-chitat-d-s-lihachev.html> (дата обращения: 15.12.2021)

Самоотношение родителей детей дошкольного возраста с разным уровнем речевого развития

Шибаршина Юлия Игоревна, студент магистратуры;

Карнеева Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой

Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

В статье рассмотрены понятие самоотношения, его виды, функции. На основе эмпирических данных представлены психологические особенности самоотношения родителей детей дошкольного возраста с нормированным и нарушенным речевым развитием.

Ключевые слова: самоотношение, самоотношение родителей, дети с нормативным и нарушенным речевым развитием.

Исследования, направленные на изучение самоотношения личности, на протяжении многих лет остаются одними из приоритетных в научной и практической психологии и имеют тенденцию к увеличению. Это обусловлено главной ролью самоотношения в саморегуляции и самовыражении личности.

В отечественной психологии проблема самоотношения рассматривается по большей части как компонент самосознания. Авторы, используя понятие «самоотношение», подразумевают самооценку (А. В. Захарова, М. И. Лисина, Е. Т. Соколова, А. Г. Спиркин); личностный смысл (А. Н. Леонтьев); эмоционально-ценностное отношение (С. Р. Пантеев, И. И. Чеснокова); систему установок (И. С. Кон, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин, Д. Н. Узнадзе). В зарубежных работах, посвященных самоотношению личности, предметом исследования преимущественно выступает система самооценок индивида (С. Куперсмит, Дж. Марвел, К. Роджерс, М. Розенберг, Л. Уэльс, Р. Шавельзон и др.).

В современной психологии не существует единого понятия «самоотношение». На протяжении всей истории психологической науки, термин самоотношение использовался в разных психологических школах в разных интерпретациях, таких как «Я-концепция», «образ Я», «глобальная самооценка», «самоуважение» и др. В некоторых

работах «самоотношение» представляется как самостоятельное понятие, в других — как одно из составляющих основного понятия.

Самоотношение в отечественной и зарубежной литературе рассматривается, в качестве одного из аспектов самосознания наряду с самопознанием и самоконтролем либо в качестве одного из видов человеческих отношений наряду с субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями.

Среди наиболее крупных исследователей самоотношения можно отметить Н. И. Сарджвеладзе, С. Р. Пантеева, В. В. Столина, И. И. Чеснокову, И. С. Кона, В. В. Мясичева, Е. Т. Соколову, Р. Бернса, С. Куперсмита, М. Розенберга, Р. Вайли.

Сам термин «самоотношение» впервые был введен Н. И. Сарджвеладзе (1974). Он определяет самоотношение как «отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направлено на самого себя» [5, с. 73]

Однако проблема отношения личности к самой себе поднималась задолго до этого. Так, в классической психологии основоположник изучения «образа Я» У. Джеймс поднимал проблему самоотношения, выделяя такое понятие как глобальное личностное «Я» (self) — двойственное образование, где находятся в тесной взаимосвязи Я-сознаю-

щее (I), представляя собой приобретение индивидом опыта и Я-как-объект (Me), как содержание этого опыта. Также данный исследователь выделял понятие «самооценка». Этот термин взаимосвязан по мнению У. Джеймса с уровнем притязаний человека и его реальными достижениями. Из этого следует, что человек может регулировать свою самооценку, повышая ее, если притязания реализуются, и понижая, если реализовать их не удастся [1, с. 34].

Согласно позиции Р. Бернса, самооценка (в его понимании — аналог самоотношения) является аффективной оценкой представлений, обладает разной степенью интенсивности, при которой эмоции могут быть связаны с принятием или осуждением своей личности. Она отражает степень развития у индивида самоуважения, ощущения собственной ценности, позитивного отношения к себе [1, с. 65].

В теории И. С. Кона самоотношение выражается через установки, включающие в себя познавательный (представление о своих качествах и сущности), эмоционально-аффективный (самолюбие), и оценочно-волевой (самооценку, самоуважение) компоненты [2, с. 231].

Огромный вклад в развитие понимания самоотношения внес отечественный психолог, врач и психотерапевт В. Н. Мясищев. Он сформулировал одно из важнейших в отечественной психологии положений теории личности, в котором подчеркивал, что «система общественных отношений, в которую оказывается включенным каждый человек со времени своего рождения и до смерти, формирует его субъективное отношение ко всем сторонам действительности» [3, с. 123].

В своей работе он указывал, что отношение к себе и к окружающему нас миру является более информативной и специфичной чем такие личностные характеристики как, например, темперамент. Формирование отношений человека строится на отражении им социальных связей с окружением. На формирование отношения ребенка к окружению влияет макро- и микромир, опыт общения в нем будет способствовать формированию и проявлению его потребностей, интересов и т. д. «Истинные отношения человека к действительности, до определенного момента являются его потенциальными характеристиками и проявляются в полной мере тогда, когда человек начинает действовать в субъективно очень значимых для него ситуациях» [3, с. 134].

Теоретические основы понимания самоотношения как компонента самосознания были заложены И. И. Чесноковой, которая ввела в научный обиход понятие «эмоционально-ценностное самоотношение». По определению автора эмоционально-ценностное самоотношение — это специфический вид «эмоционального переживания», в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно себя [7, с. 54].

Наиболее разработанной в отечественной психологии является концепция самоотношения В. В. Столина, в основе

которой идеи А. Н. Леонтьева о деятельности, сознании личности и представления о личностном смысле как одной из основных «образующих сознания». Самосознание личности, вслед за А. Н. Леонтьевым, понимается не как любое самописание, самопознание или комплекс самооценок. Самосознание личности направлено на то основное, что составляет ее психологическую сущность — на ее собственный личностный способ интеграции деятельностей, интеграции и иерархизации ее мотивов [6, с. 78].

По мнению С. Р. Панталева, определение самоотношения как выражение смысла «Я» не может быть адекватно понято только через анализ «собственно психических характеристик индивида», таких как переживания, установки или эмоциональные состояния. Самоотношение есть личностное образование, а потому его строение и содержание может быть раскрыто лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта, «социальных ситуаций его развития» и деятельностей, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности. Каждая конкретная социальная ситуация развития задает иерархию ведущих видов деятельности и соответствующих им основных мотивов и ценностей, по отношению к которым индивид осмысляет собственное «Я», наделяет его личностным смыслом. При этом выражение смысла «Я» субъекту осуществляется в специфическом языке, в котором кроме собственно самооценочных суждений и сопровождающих их эмоциональных реакций важное место занимает эмоциональное самоотношение, которое воплощается в чувстве осознанности «Я», самоуверенности, саморукководстве, самоценности, самопринятии, самопривязанности, самообвинении, внутренней конфликтности [4, с. 35].

В. В. Столин предложил идею о строении самоотношения, по которой в основе самоотношения лежит процесс оценивания личностью своих качеств относительно собственных мотивов, отражающих стремление самореализации, который может протекать в виде внутреннего диалога [6, с. 65].

По мнению Н. И. Сарджвеладзе, самоотношение имеет трехкомпонентное строение: когнитивный компонент (процессы самопознания и самооценку), эмоциональный (отношение к знаниям о себе), конативный (готовность к действию). Кроме того, самоотношение выполняет ряд функций: отображения себя, саморегуляции и самоконтроля, психологической защиты [5, с. 99].

Применительно к родителям детей дошкольного возраста целесообразно рассматривать самоотношение как сложноструктурированное психическое образование, отражающее эмоциональную позицию личности по отношению к себе. Формирование позитивного самоотношения важно, поскольку именно оно способствует повышению уровня эффективности взаимодействия родителя с ребенком. При этом важнейшим условием формирования, развитого позитивного самоотношения является высокая рефлексивная культура родителей, способность целостно, творчески осмысливать себя. Фактором формирования самоотноше-

ния является характер межличностных отношений, процесс взаимодействия со «значимыми другими». Родитель является для ребенка «значимым другим».

Проблематика данного исследования связана с попыткой изучить отношение родителей к себе. Эмпирической базой исследования является МБУ «Ладья», Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи г. Брянска. Выборку составили: 42 родителя, имеющих детей старшего дошкольного возраста (21 родитель детей с нарушенным речевым развитием -экспериментальная группа, 21 родитель детей с нормированным речевым развитием -контрольная группа).

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. «Тест-опросник самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева.

2. Тест «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой);

Тест опросник самоотношения (ОСО) построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

Тест двадцати высказываний «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой). Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности.

Полученные результаты показали, что у родителей, имеющих детей с речевыми нарушениями наблюдается наиболее выраженные значения по следующим шкалам: самообвинение, саморуководство, интегральное чувство «против» соб-

ственного Я. Низкие показатели по таким шкалам как самопонимание, самоинтерес, аутосимпатия, самоуважение.

Самоотношение родителей, имеющих детей с речевой нормой, отличает самопонимание, самоинтерес, аутосимпатия, чувство «за» собственное Я. Для них не характерно самообвинение.

На основании критерия Манна-Уитни (при $p \leq 0,05$) мы выявили достоверные различия по шкалам самоуверенность (0.0014), отношение других (0.0003), самопринятие (0.0002), самообвинение (0.001), самопонимание (0.013). По шкале «самоинтерес», «саморуководство» различия не выявлены.

К содержательным характеристикам идентичности личности родителей детей с нарушенным речевым развитием (Тест Кто я?) нами отнесены неустойчивая (42,9%), адекватная (47,6%), неадекватно завышенная (9,5%) самооценка. Они продемонстрировали средний уровень рефлексии (71,4%). В этой группе равнозначны такие тип личности, как устойчивый (42,9%), так и сомневающийся (38,1%). Отмечается и эмоционально-полевой тип личности (19%).

В группе родителей детей с нормальным речевым развитием наряду с адекватной самооценкой (47,6%) наблюдаются достаточно высокие значения неадекватно завышенного оценивания себя (38,1%). Взрослые продемонстрировали высокий уровень способности к рефлексии (66,7%).

Таким образом, необходима целенаправленная консультативная работа по формированию позитивного самоотношения родителей детей с нарушенным речевым развитием по таким направлениям как самопонимание, самоинтерес, аутосимпатия, самоуважение. Отдельное внимание необходимо уделить адекватности самооценки и умению рефлексирования. Это позволит детям опираться на личностно устойчивых родителей в своем психическом и речевом развитии.

Литература:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — Москва, 1986. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006673647> (дата обращения:).
2. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание: [Перевод] / И. Кон. — Москва: Прогресс, Б. г. (1990). — 367с. — ISBN 5-01-002213-3 URL: http://www.bim-bad.ru/docs/kon_personality_selfconscience.pdf (дата обращения: 25.09.2021).
3. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева. — М.: Институт практической психологии, 1995. — 356с. — URL: http://pedlib.ru/Books/3/0100/3_0100-1.shtml (дата обращения: 12.09.2021).
4. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — Москва: Изд-во МГУ, 1991. — С. 34-37.
5. Сарджвелазе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой — Тбилиси, 1989. — 182с. — URL: http://pedlib.ru/Books/1/0199/1_0199-182.shtml (дата обращения: 11.09.2021)
6. Столин, В. В. Самосознание личности/ В. В. Столин. — Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284с. — URL: PSYLIB® — В. В. Столин. САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ (дата обращения: 24.10.2021).
7. Чеснокова, И. И. Проблемы самосознания в психологии. — Москва, 1977. — 109с. — URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01007662998> (дата обращения: 13.10.2021).

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 51 (393) / 2021

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 29.12.2021. Дата выхода в свет: 05.01.2022.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.