

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



23 2022
ЧАСТЬ VII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 23 (418) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
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
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
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшоода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозиллов 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 Паулу Фрейре (1921–1997), бразильский психолог-педагог, теоретик педагогики, совершивший настоящий переворот в образовании не только в родной Бразилии, но и в ряде других стран Латинской Америки.

Паулу Фрейре родился в бразильском городе Ресифи. Когда Паулу было десять, его родители, чтобы хоть как-то свести концы с концами, решили переехать в менее дорогой городок Жабоатан-дус-Гуарарапис. Поэтому Паулу успел закончить всего четыре класса, на новом месте в школу он не ходил, зато почти всё своё свободное время проводил с мальчишками, играя во дворе в футбол. Через три года после переезда умер его отец, и семья оказалась на грани нищеты. Денег почти не было, Паулу с матерью жили впроголодь. Мальчик понял, что единственным выходом и шансом вырваться из бедности является образование. И он начал учиться.

Предметы не давались ему легко, поскольку он много пропустил, но его рвение учителя оценили.

В 1943 году Фрейре поступил на юридический факультет университета. Он много времени уделял изучению философии (в особенности феноменологии) и психологии языка, и после окончания университета стал учителем португальского языка в средней школе. Работал он главным образом с неграмотными бразильцами из самой низшей социальной прослойки. Фрейре сам вышел из бедных людей, поэтому прекрасно понимал, насколько важно для них иметь хотя бы элементарное образование. Кроме того, в то время в Бразилии грамотность была первым условием, которое давало право голоса на выборах.

В 1946 году Паулу Фрейре возглавил отдел образования и культуры социальной службы штата Пернамбуку, а в 1961 году был назначен директором департамента культурного развития Университета Ресифи.

В 1962 году он получил возможность применить свою теорию на практике: за 45 дней ему удалось обучить 300 неграмотных работников сахарных плантаций читать и писать. После такого успеха правительство, в частности президент страны Жуан Гуларт, дал добро, и в Бразилии начали создавать учебные кружки, которые стали работать по ме-

тодике Паулу Фрейре. Уже в первый год их количество перевалило за тысячу.

Но система Фрейре в Бразилии просуществовала недолго. В 1964 году в стране произошёл военный переворот. Приверженец левых взглядов Гуларт был сброшен, а следом за ним были уничтожены и все его инициативы, в том числе методика Паулу Фрейре.

Паулу и самого на два месяца заключили в тюрьму, подозревая в симпатии коммунистическим партиям, ведь Фрейре никогда не скрывал, что поддерживал кубинскую революцию. После заключения ему намекнули, что в стране он персона нон-грата, и Фрейре вместе с женой и детьми эмигрировал в Боливию, затем в Чили. В этой стране он пять лет сотрудничал с местным правительством, которое придерживалось христианско-социалистических взглядов. Фрейре при поддержке ООН помогал проводить образовательные программы для чилийского аграрного сектора.

В своей философии педагогики он объединил классические подходы Платона, современную марксистскую критику и теорию борьбы с колониализмом. Подходы к педагогике Паулу Фрейре часто сравнивают с методикой Януша Корчака. Его самое известное высказывание: «Дело не в количестве прочитанных страниц, а в количестве вызванных ими мыслей».

В 1967 году Фрейре опубликовал свою первую книгу «Образование как практика освобождения», за которой последовала его самая известная книга «Педагогика угнетённых». После этого им заинтересовались в Гарварде, куда его пригласили преподавать в педагогической школе. Позже он перебрался в Швейцарию, где был специальным советником Всемирного совета церквей в вопросах образования.

В 1980 году Фрейре вернулся на родину. Он стал членом Партии трудящихся, где отвечал за программу по ликвидации неграмотности среди взрослых работников до 1986 года. Когда в 1988 году партия выиграла на выборах, Фрейре стал секретарём по вопросам образования в штате Сан-Паулу.

Паулу Фрейре скончался в 1997 году от сердечной недостаточности.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Агеев Н. Я.

Статус идентичности личности и страх будущего в юношеском возрасте 417

Андрющенкова Р. А.

Психолого-педагогические условия организации самостоятельной игры у младших дошкольников 419

Воронкова И. В., Суркова М. А.

Связь стиля семейного воспитания и субъективного благополучия младших школьников.....421

Данько Т. В.

Формирование духовно-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста посредством сказки..... 424

Кремлёва А. С.

Характеристика способов разрешения и урегулирования экологических конфликтов431

Купренина И. А.

Варианты психологической помощи первоклассникам в период вхождения в школьную жизнь..... 433

Марков А. Ю., Ягловская Е. К.

Особенности выполнения упражнений на двигательную активность детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста 435

Медиева С. К.

Страх как причина успеха или провала 438

Рыбакова В. С.

Причины деструктивного родительского поведения в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья..... 445

Рыжкова Н. Р., Ледовская Т. В.

Влияние образа отца на ролевые ожидания и притязания в браке у девушек юношеского возраста 448

Сидорина Т. А., Котова В. И.

Психическая релаксация с применением детензор-терапии для людей, проходящих курс реабилитации на базе ГБУ ТЦСО «Бибирево» 450

Сорокина Д. В.

Самоотношение старших подростков с различными типами привязанности к матери..... 453

Фёдорова М. Д., Покровская С. В.

Влияние ведущего полушария на понимание метафоры..... 455

Фон Эзен Биргит

Сравнительный анализ системы подготовки подростков, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в России и Германии 459

Цуканова Т. Н.

Особенности взаимодействия матери и преждевременно родившегося ребенка раннего и дошкольного возраста 462

СОЦИОЛОГИЯ

Петрова Е. Ю.

Роль социального медиапроекта «Гласная» в борьбе против гендерных стереотипов 469

Сошникова О. А.

Социальное обеспечение детей-инвалидов в советский период и в современной России...473

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Потапова М. В., Сиразетдинова Ю. О., Колосовская Е. В.

Символизм как категория средневековой культуры 475

ФИЛОСОФИЯ

Булычёва М. Ф.

Философия как система принципов и способов организации и построения познавательной и практической деятельности.....477

Капанина С. С.

Русская идея в русской религиозной философии конца XIX — начала XX века 479

ПРОЧЕЕ

Рыжов Д. Д.

Ошибки при стрельбе из пистолета Макарова: особенности хвата, прицеливания, изготовления для стрельбы и спуска курка 482

Тряпицин А. Б., Огурцов Д. А.

Привлечение к участию в тушении и профилактике природных пожаров добровольных пожарных дружин 484

ПСИХОЛОГИЯ

Статус идентичности личности и страх будущего в юношеском возрасте

Агеев Никита Ярославович, студент магистратуры

Московский государственный психолого-педагогический университет

Работа посвящена изучению взаимосвязи статусов идентичности личности и страха будущего в юношеском возрасте. Наблюдается дефицит исследований, посвященных научному изучению феномена идентичности. Многие исследователи опираются на теоретические работы Э. Эриксона и Дж. Марсиа, написанных в середине прошлого века. Также отмечает дефицит работ, которые были бы посвящены исследованию переживаний, которые возникают в период кризиса идентичности личности. В особенности страхов, которые возникают в данном периоде. В своем же исследовании мы планируем обратить внимание именно на это и провести эмпирическое исследование, которое позволит выявить ведущие страхи при кризисе идентичности. В исследовании использовались методы теоретического анализа; опросник; количественная и качественная обработка данных.

Ключевые слова: идентичность личности, статус идентичности, страхи, страх будущего.

Многие исследователи полагают, что из-за усиления темпов процессов глобализации и информатизации, общество значительно преобразовывается. Один из основателей концепции «постсовременности» З. Бауман, описывая современное общество, охарактеризовал также условия жизни: «...ненадежность, неустойчивость, уязвимость — это наиболее широко распространенная, а также наиболее остро ощущаемая, особенность современных условий жизни» [1]. Логично предположить, что для человека, живущего в таких условиях, как никогда ранее, становится актуальной проблематика самоопределения и ценностного соотношения себя с какой-либо группой. «Гендерная идентичность», «сексуальная идентичность», «личностная идентичность» и «профессиональная идентичность» — это термины, которые давно уже не являются исключительно научными, а глубоко укоренились в обыденной речи.

Объект исследования: статус идентичности личности.

Предмет исследования: связь статусов идентичности личности и страха будущего в юношеском возрасте.

Общая гипотеза: существует связь статусов идентичности личности и страха будущего в юношеском возрасте.

Частные гипотезы:

1. Страх будущего наиболее выражен при статусе маторий идентичности;
2. Страх будущего наименее выражен при достигнутой идентичности личности;
3. При статусе диффузная идентичность личности страх будущего связан с показателями самоактуализации личности.

Цель исследования: выявить связь статусов идентичности личности и страха будущего в юношеском возрасте.

Задачи исследования:

1. Провести аналитический обзор теорий личностной идентичности в юношеском возрасте и теорий о переживание чувства страха;
2. Провести эмпирический анализ статусов идентичности личности в юношеском возрасте.
3. Провести эмпирический анализ ведущих страхов в юношеском возрасте;
4. Проанализировать и описать связь статусов идентичности личности и страха будущего в юношеском возрасте.

Методы и методики:

1. Для оценки статусов идентичности использовалась методика «Объективного измерения статуса эго — идентичности Дж. Р. Адамса» в адаптации Т. А. Гавриловой и Е. В. Глушак 2011 г.
2. Для оценки переживания страха:
 - a. «Многомерно-функциональная диагностика страха» В. П. Прядин, А. Ф. Чернавский 2013 г.
 - b. Блок вопросов, посвященных переживанию страха, из методики «Незаконченные предложения» Сакса-Леви.
3. Метод математической обработки: корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты

Для выявления наиболее распространенных статусов идентичности личности была построена диаграмма размаха на основании показателей методики «Объективного измерения идентичности Дж. Р. Адамса» в адаптации Т. А. Гавриловой и Е. В. Глушак 2011 г.

В результате нашего исследования видно, что наиболее распространенными статусами идентичности являются маторий идентичности и достигнутая идентичность. Также

можно видеть, что принятая идентичность имеет крайне низкие показатели.

Таким образом, мы видим, что в нашей выборке преобладают показатели, соответствующие кризисному (мораторий) и посткризисному периоду (достигнутая идентичность). Данный факт значит, что юношеский период является кризисным периодом в процессе развития идентичности, а также периодом постепенного разрешения данного кризиса.

тичности, а также периодом постепенного разрешения данного кризиса.

Взаимосвязь статусов идентичности личности

Для того, чтобы выявить взаимосвязь статусов идентичности личности между собой был проведен корреляционный анализ по Спирмену показателей методики «Объективного измерения статуса идентичности Дж. Р. Адамса» (таблица 1).

Таблица 1. Взаимосвязи статусов идентичности между собой

	Диффузная идентичность	Принятая идентичность	Мораторий	Достигнутая идентичность
Диффузная идентичность	1,00			
Принятая идентичность	0,235**	1,00		
Мораторий	0,243**	0,142	1,00	
Достигнутая идентичность	-0,005	0,168*	0,209**	1,00

Примечание к Таблице 1: в таблице коэффициенты корреляции по Спирмену при $p < 0,05$ отмечены — *, при $p < 0,01$ — **.

Нами были выявлены следующие взаимосвязи:

1) Диффузная идентичность связана с принятой идентичностью ($r=0.235$ при $p < 0.01$) и с мораторием идентичности личности ($r=0.243$ при $p < 0.01$).

2) Принятая идентичность связана с достигнутой идентичностью ($r=0.168$ при $p < 0.05$).

3) Мораторий идентичности связан с достигнутой идентичностью ($r=0.209$ при $p < 0.01$).

Таким образом, мы видим, что диффузная идентичность (т. е. статус идентичности личности, не испытывающей потребности в исследовании альтернатив, не прошедшей кризис и не сформировавшей собственную систему ценностей, убеждений и обязанностей) предполагает элементы принятой идентичности (т. е. статус идентичности личности, включенной во «взрослую» систему отношений, но сделавшей это не самостоятельно, не пройдя кризиса) и моратория идентичности (т. е. статус идентичности личности, находящейся в ситуации активного проживания кризиса и поиска его разрешения, но не имеющей определенной и устойчивой системы ценностей, убеждений и обязанностей). Принятая же идентичность предполагает элементы достигнутой идентичности (т. е. статуса идентичности личности, прошедшей кризис и имеющей собственную систему ценностей, убеждений и обязанностей), как и мораторий идентичности личности.

Взаимосвязь диффузной идентичности с принятой идентичностью и мораторием идентичности личности

указывает на то, что в выборке присутствуют характеристики, присущие кризису идентичности, а также докризисные и посткризисные характеристики. Взаимосвязь принятой идентичности с достигнутой идентичностью указывает на тот факт, что в нашей выборке присутствуют характеристики, которые указывают на то, что раннее внешняя система ценностей личности начинает постепенно становится внутренней (возможно, через кризисные состояния). Взаимосвязь моратория идентичности и достигнутой идентичности указывает на то, что в выборке присутствуют характеристики, указывающие на постепенное проживание кризиса и переход к достигнутой идентичности.

Были выделены наиболее распространенные категории переживания страха. По результату исследования мы видим, что наиболее выраженными характеристиками переживания страха для нашей выборки являются фантазии, экстремальный страх, страх деятельности, нейротизм, чувство опасности (прогноз), самооценка, боль социальная, страх жизнедеятельности и положительные последствия социального страха.

Таким образом мы видим, что страх будущего (в концепции В. П. Прядина и А. Ф. Чернавского страх будущего описывается как страх жизнедеятельности) действительно является одним из ведущих страхов в юношеском возрасте. Данное положение подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Литература:

1. Бауман З. Текущая современность — СПб.: Питер, 2008. — 240 с.

Психолого-педагогические условия организации самостоятельной игры у младших дошкольников

Андрющенкова Римма Алексеевна, студент магистратуры

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье автор выделяет условия поддержки самостоятельной игры детей младшего дошкольного возраста, а также выявляет представления современных воспитателей об уровне игры детей, особенности созданной развивающей предметно-пространственной среды, а также условия перехода детей к самостоятельной игре.

Ключевые слова: самостоятельная игра, младшие дошкольники, психолого-педагогические условия, организация самостоятельной игры.

Вопросы развития игры современных дошкольников были и остаются важными и актуальными как в теоретическом, так и в практическом плане. Сегодня, как отмечается многими учёными и педагогами (Смирнова Е. О., Трифонова Е. В. и др.), наблюдается снижение уровня развития игровой деятельности у детей дошкольного возраста. Это вызывает тревогу, поскольку роль и значение ведущей деятельности в развитии личности ребёнка переоценить сложно.

Особую важность имеет младший дошкольный возраст — период перехода от одной ведущей деятельности к другой, время зарождения и начала развития сюжетно-ролевой игры.

По своему характеру вначале возрастного периода игра дошкольников носит отобразительный характер — дети воспроизводят действия взрослых, но с игрушками или предметами. Ребёнок многократно повторяет одни и те же действия с одними и теми же игрушками: «мешает кашу», «наливает чай», «моет посуду». Нередко результат действия не используется детьми — кашу никто не ест, а чистая посуда на стол не ставится. «Сами действия при этом максимально развёрнуты, они не могут быть сокращёнными и не могут заменяться словами. Роли фактически есть, но они сами определяются характером действия, а не определяют его. Как правило, дети не называют себя именами лиц, роли которых они на себя взяли. Эти роли существуют скорее в действиях, чем в сознании ребёнка» [3]. У младших дошкольников выбранные ими предметы, которые привлекли их внимание, подсказывают роль: если у ребёнка в руках половник — он мама, если машинка — он шофёр.

Постепенно на протяжении младшего дошкольного возраста происходит овладение детьми ролевыми действиями и переход от отобразительной игры к становлению сюжетно-ролевой. «Эволюция действия (по Д. Б. Эльконину) проходит следующий путь. Сначала ребёнок ест ложкой сам. Потом он кормит ложкой кого-то другого. Затем он кормит ложкой куклу, как ребёнка. Потом он кормит ложкой куклу, как мама кормит ребёнка. Таким образом, именно отношение одного человека к другому (в данном случае мамы к ребёнку) становится главным содержанием игры и задаёт смысл игровой деятельности» [3]. И только тогда, когда ребёнок может назвать свою роль при воспроизведении определённых действий, можно говорить о принятии им роли, выполнении определённых правил поведения

персонажа в условном плане, «понарошку», о зарождении сюжетно-ролевой игры.

Младшие дошкольники уже могут использовать предметы-заместители в своей игре, что даёт возможность им выйти за рамки реального предметного действия и воссоздать, отобразить его общее значение в укороченной игровой форме (к примеру, чтобы отправиться куда-то на поезде, не обязательно иметь у себя поезд, можно сделать его из подручных средств, к примеру, из стульчиков).

К началу дошкольного возраста игра ребёнка носит ещё индивидуальный характер: он сначала играет наедине с самим собой, ему не столь интересно, чем занимаются другие дети, с чем играют и какие действия воспроизводят. Постепенно у младших дошкольников появляется интерес к игре сверстников, желание общаться более активно со своими сверстниками по поводу игры. Дети активно ищут моменты, благодаря которым можно установить устойчивые связи для организации игры. Однако, сотрудничество ребёнка младшего дошкольного возраста со сверстником будет краткосрочным, неустойчивым, поскольку содержание игры ещё не отличается насыщенностью и разработанностью, по сути, это будут действия с игрушкой или предметами. А уже далее, на следующем уровне развития игры, дети могут обмениваться игрушками, а также предлагать и осуществлять помощь.

Игра, как и любая другая деятельность, не возникает спонтанно. Без участия и помощи взрослого ребёнок не сможет присвоить игровые действия, «овладеть игровыми способами воссоздания действительности» (А. В. Запорожец). А. В. Запорожец писал, что маленького ребёнка необходимо учить играть, в противном случае игра может не возникнуть или будет задерживаться в развитии.

Однако, как отмечал А. В. Запорожец, мощнейший развивающий потенциал игры дошкольника реализуется только при её переходе «в форму детской самостоятельности» [1]. Именно самостоятельная игра ребёнка свидетельствует о том, что произошли определённые качественные изменения, продвижения в его развитии — освоенные игровые действия стали достоянием зоны актуального развития. И эти достижения «закрепляются», по сути, в реальной практической деятельности дошкольника по освоению окружающего мира. Самостоятельная игровая деятельность способствует развитию очень важных психологических новообразований, становлению активности и инициатив-

ности, ответственности, способствует самоутверждению. Ребёнок приобретает очень постепенно относительную независимость от взрослого в познании мира.

Современные исследования недостаточно освещают вопросы перехода детей к самостоятельной игре и роли взрослого в организации этого перехода и сопровождении самостоятельной игры дошкольника. «Несмотря на то, что признание ведущей роли самодеятельных игр ни у кого не вызывает возражений в плане теоретическом, в плане практическом их адекватная педагогическая поддержка реализуется крайне редко» [4]. Это при том, что авторами подходов к развитию игры в дошкольном возрасте предложены способы и методы организации самостоятельной игровой деятельности (Короткова Н. А., Кравцова Е. Е., Михайленко Н. Я., Новоселова С. Н. и др.).

Существующее противоречие между отечественными разработками по организации и сопровождению игры дошкольников и снижением уровня развития ведущей деятельности дошкольного детства легло в основу выполненного исследования. С целью выявления психолого-педагогических условий поддержки педагогами самостоятельной игры детей младшего дошкольного возраста был организован и проведён опрос воспитателей. Педагогам — 21 человеку, работающим с детьми младшего дошкольного возраста, было предложено ответить на вопросы о некоторых психолого-педагогических условиях развития игры у детей данного возрастного периода, об уровне развития игры детей группы, некоторых особенностях организации предметно-развивающей среды и их самостоятельной игре.

Анализ полученных ответов позволяет говорить о том, что больше половины опрошенных (66,7%) считают необходимым разговаривать с детьми по поводу игры перед тем, как отпустить их играть самостоятельно. Столько же педагогов считают, что для развития игры необходимо уделять большое внимание ознакомлению детей с миром людей и отношений между ними. Практически все воспитатели (95,24%) стараются составлять расписание таким образом, чтобы было достаточно времени для игры. Однако, педагоги отводят этой деятельности в расписании разное время: 1,5 часа — 57,14%, 2–3 часа — 19,05%. Еще 19,05% удаётся выделить немного времени — меньше 1 часа для детской игры. Организуют совместную деятельность в течение дня все воспитатели, объединяя детей в небольшие подгруппы (57,1%) или со всей группой младших дошкольников (33,3%). В отличие от большинства, лишь 9,5% педагогов совместную игру организуют с 1–2 ребёнком с высоким уровнем развития игры.

При организации игры с детьми педагоги чаще позволяют детям объединяться по желанию (57,1%) или объединяют дошкольников в подгруппу с разным уровнем развития игры (33,3%).

Детям в большинстве групп доступны как разнообразные предметные, максимально реалистичные игрушки, чаще всего представленные в предметной игровой среде: куклы, транспорт, продукты, посуда; так и неоформлен-

ные предметы, которые выступают в качестве заместителей: кубики, платки/ткани, палочки, ленты/верёвки. При этом, 25,7% опрошенных воспитателей отметили, что неоформленные предметы в игровом материале отсутствуют. Соответственно, во всех группах организованы разнообразные тематические зоны для игры или свободные, тематически неоформленные уголки, где дети могут уединиться или начать игру, не заданную тематикой пространства. При этом, почти в половине групп тематически неоформленные уголки отсутствуют (42,86%).

При этом, уровень развития игры соответствует среднему: младшие дошкольники обычно объединяются для совместной со сверстником игры после некоторого времени игры рядом; изредка начинают сами выбирать тему игры и активно развёртывают несколько связанных по смыслу игровых действий; обычно разнообразно используют предметы-заместители в условном игровом значении.

Больше половины опрошенных воспитателей считают, что все дети их группы (66,7%) самостоятельно играют, и происходит это обычно, часто (76,2%). 5–25% времени сводной игры носит индивидуальный характер, при этом, средняя длительность самостоятельной игры составляет 5–30 минут (52,38%). Почти половина воспитателей (47,62%) отмечает, что только 5–25% детей самостоятельно приглашают сверстников играть.

Во время самостоятельной игры младших дошкольников педагог изредка (61,9%) наблюдает за их деятельностью и вмешивается в игровой процесс в случаях возникновения проблем для оказания помощи (52,9%).

Таким образом, можно выделить в качестве важных для обеспечения разворачивания самостоятельной игры младшими дошкольниками психолого-педагогических условий, которые были выделены на основе данных проведённого опроса педагогов:

- 1) Содействовать освоению детьми игровых действий в совместной со взрослыми или со сверстниками (при руководстве со стороны воспитателя), т. е. развитию игры.
- 2) Обогащать представления о мире людей и впечатления от окружающей действительности.
- 3) Поддерживать индивидуальность и детскую инициативу, выбор темы игры, партнёров для игрового взаимодействия, игрового материала.
- 4) Сопровождать совместную игру: наблюдать и оказывать недирективную помощь при возникновении затруднений в процессе самостоятельной игры младших дошкольников.

Помимо психолого-педагогических условий, важным фактором для инициирования и разворачивания самостоятельной игры младшими дошкольниками является организация предметной игровой среды: включение в игровой материал неоформленных тематических предметов, обеспечение разнообразия тематических игрушек, создание тематически неоформленных уголков.

Полученные результаты исследования дополняют имеющиеся данные о переходе младших дошкольников к само-

стоятельной игре, о представлениях современных педагогов об условиях её организации и сопровождения. В качестве развития данной исследовательской проблемы необходимо разработать карту наблюдения, которая бы позво-

лила охарактеризовать создаваемые воспитателем психолого-педагогические условия и установить взаимосвязь с особенностями развития самостоятельной игры младших дошкольников.

Литература:

1. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребёнка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
2. Игра дошкольника / Под ред. С. Л. Новосёловой. М.: Просвещение, 1989. — 286 с.
3. Смирнова Е. О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. — М.: ВЛАДОС, 2006. — 366 с.
4. Трифонова Е. В. Проблема самостоятельной игры в контексте основных идей А. В. Запорожца // Культурно-историческая психология. 2006. — Том 2. № 1. — С. 77–83.

Связь стиля семейного воспитания и субъективного благополучия младших школьников

Воронкова Инна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;

Суркова Мария Алексеевна, студент магистратуры

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье исследуется связь стиля семейного (родительского) воспитания, и показателей удовлетворенности жизнью младших школьников как основного критерия их субъективного благополучия. Дается краткая характеристика подходов к классификации стилей родительского воспитания и психологического благополучия младших школьников. Приводятся данные проведенного исследования, направленного на установление факторов родительского воспитания, повышающих уровень субъективного психологического благополучия ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: стиль семейного воспитания, родительское воспитание, младшие школьники, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью.

Необходимость исследования связи стиля родительского воспитания и психологического благополучия детей младшего школьного возраста обусловлена недостаточностью имеющихся сведений о том, какие именно факторы способствуют повышению или понижению психологического благополучия младших школьников. Анализ зарубежных и отечественных исследований показал, что большая часть из них посвящена изучению влияния стиля родительского воспитания на показатели школьной успешности обучающихся младшего школьного возраста, а также выявлению негативных стилей родительского воспитания. Безусловно, огромное влияние на психологическое благополучие ребенка младшего школьного возраста оказывают факторы, находящиеся за пределами детско-родительских отношений, так как основным новообразованием данного возраста является формирование внутренней позиции школьника, адаптация к новой для бывшего дошкольника социальной ситуации развития, связанной с началом школьного обучения. Но, несмотря на это, детско-родительские отношения играют важную роль в жизни ребенка любого возраста. Кроме того, эффективность и благополучие детско-родительских отношений в младшем школьном возрасте является пред-

посылкой успешного прохождения ребенком следующих возрастных этапов.

В зарубежных источниках в качестве основной классификации типов детско-родительского воспитания принято использовать классификацию Д. Баумринд [1]. Она разделила детско-родительские отношения, взяв за основу два полярных измерения в родительском отношении к ребенку: уровень контроля и уровень принятия (рисунок 1).

В зависимости от возможных сочетаний данных изменений Д. Баумринд выделила 4 основных стиля родительского воспитания: авторитарный (низкий уровень принятия; высокий уровень контроля), авторитетный (высокий уровень принятия; высокий уровень контроля), разрешающий (высокий уровень принятия; низкий уровень контроля), пренебрегающий (низкий уровень принятия; низкий уровень контроля).

В отечественной психологической литературе в настоящее время отсутствует единый подход к определению и классификации стиля родительского воспитания. Тем не менее, существуют общие для всех авторов категории, по которым, в большинстве случаев, проводилась классификация стилей и типов детско-родительских отношений: уровень родительского контроля по отношению

к ребенку, последовательность как приверженность родителей определенному стилю воспитания, степень принятия ребенка родителями, уровень доверительности и эмоциональной близости отношений между родителями и ребенком. Большинство отечественных исследователей сходятся во мнении, что стиль родительского воспитания — это многофакторный конструкт, складывающийся из эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

В качестве базового представления о системе семейных детско-родительских отношений в рамках проведенного исследования было выбрано представление А. Я. Варга [2] о родительском отношении, которое подразумевает целостную систему чувств родителя к ребенку, особенности его восприятия и понимания характера и поступков ребенка, а также поведенческих стереотипов, практикуемых родителем в общении с ребенком.

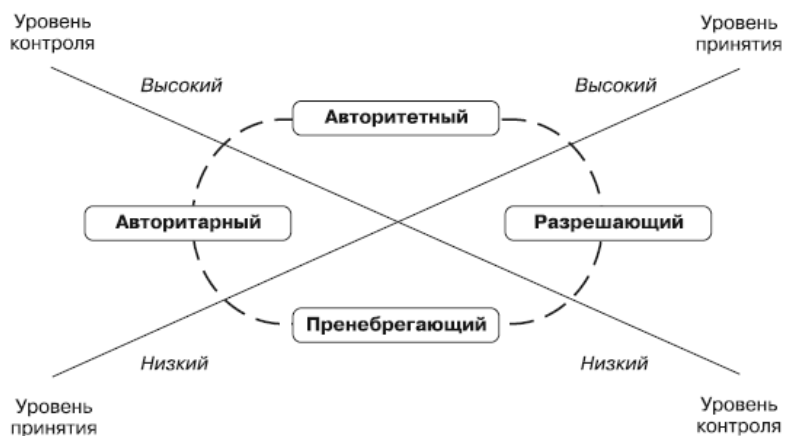


Рис. 1. Классификация стилей родительского воспитания Д. Баумринд

Для исследования особенностей психологического благополучия обучающихся начальной школы был выбран показатель удовлетворенности жизнью как главная характеристика субъективного благополучия личности. Субъективное психологическое благополучие младшего школьника понимается в контексте положения о социальной ситуации развития, основу которой составляют переживания ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. За основу для проведения эмпирического исследования психологического благополучия младших школьников принята гедонистическая парадигма психологического благополучия личности. Для оценки уровня удовлетворенности жизнью школьников была выбрана методика, разработанная российскими психологами — Сычевым О. А., Гордеевой Т. О и др. [5] на основе многомерной шкалы С. Хьюбнера — «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников», как содержащая шкалы, отражающие все главные сферы жизни ребенка младшего школьного возраста.

В исследовании связи стиля родительского воспитания и субъективного благополучия младших школьников приняли участие 50 респондентов — 25 обучающихся младшей школы 9–10 лет (3–4 класс) и 25 родителей (матерей).

В процессе исследования были использованы следующие методики: «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников» (ШУДЖИ. Авторы: Сычев О. А., Гордеева Т. О и др. [5]); тест-опросник родительского отношения (ОРО. Авторы: А. Я. Варга, В. В. Столин [3]), опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР. Автор: И. М. Марковская [4]).

После получения заполненных бланков опросников и подсчета сырых баллов, была проведена первичная стандартизация данных. Проверка стандартизированных данных на нормальность показала, что распределение данных во всех анализируемых выборках значительно отличается от нормального, поэтому для установления наличия взаимосвязи между переменными в работе использовался коэффициент ранговой корреляции ρ Спирмена. Обобщенные данные по установленным связям представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. Матрица корреляций между показателями шкал удовлетворенности жизнью школьников и шкал опросника родительского отношения

ОРО / ШУДЖИ	Семья	Школа	Я сам	Общая
Принятие	0,360	0,469*	0,343	0,517**
Симбиоз	0,411*	-0,030	0,202	-0,028
Контроль	-0,431*	-0,002	-0,176	-0,246
Отношение к неудачам ребенка	-0,438*	-0,139	-0,437*	-0,212

Примечание: * — корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** — корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$.

Обнаружены следующие достоверные связи между переменными:

- Показатели шкалы «Принятие-отвержение» родительского опросника ОРО значимо коррелируют с показателями удовлетворенности школой детской многомерной шкалы ШУДЖИ ($\rho=0,469$; $p<0,05$) и общим показателем удовлетворенности жизнью школьника ($\rho=0,517$; $p<0,01$): чем выше показатель по шкале «Принятие-отвержение», тем выше уровень удовлетворенности школой ребенка и уровень общей удовлетворенности жизнью школьника.
- Показатели шкалы «Симбиоз» родительского опросника ОРО значимо коррелируют с показателями удовлетворенности отношениями в семье детской многомерной шкалы ШУДЖИ ($\rho=0,411$; $p<0,05$): чем выше показатель по шкале «Симбиоз», тем выше уровень удовлетворенности ребенка отношениями внутри семьи.

- Показатели шкалы «Контроль» родительского опросника ОРО отрицательно коррелируют с показателями удовлетворенности отношениями в семье детской многомерной шкалы ШУДЖИ ($\rho= -0,431$; $p<0,05$): чем выше показатель по шкале «Контроль», тем ниже уровень удовлетворенности ребенка отношениями внутри семьи.
- Показатели шкалы «Отношение к неудачам ребенка» родительского опросника ОРО отрицательно коррелируют с показателями удовлетворенности отношениями в семье и удовлетворенностью самим собой детской многомерной шкалы ШУДЖИ ($\rho= -0,438$; $p<0,05$ и $\rho= -0,437$; $p<0,05$): чем выше показатель по шкале «Отношение к неудачам ребенка», тем ниже уровень удовлетворенности ребенка отношениями внутри семьи и самим собой.

Таблица 2. Матрица корреляций между показателями шкал удовлетворенности жизнью школьников и шкал опросника взаимоотношения родитель-ребенок

ВРР / ШУДЖИ	Семья	Школа	Учителя	Я сам	Общая
Мягкость-строгость	-0,416*	-0,151	-0,220	-0,404*	-0,298
Эмоциональная дистанция-близость	0,292	0,401*	0,257	0,372	0,392
Удовлетворенность отношениями с ребенком	0,339	0,691**	0,575**	0,304	0,496*

Примечание: * — корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$; ** — корреляция значима на уровне $p \leq 0,01$.

Обнаружены следующие достоверные связи между переменными:

- Показатели шкалы «мягкость-строгость» родительского опросника ВРР отрицательно коррелируют с показателями удовлетворенности отношениями в семье и удовлетворенностью ребенка самим собой многомерной шкалы ШУДЖИ ($\rho= -0,416$; $p<0,05$ и $\rho= -0,404$; $p<0,05$): чем выше показатель по шкале «Мягкость-строгость», тем ниже уровень удовлетворенности ребенка отношениями внутри семьи и самим собой.
- Показатели шкалы «Эмоциональная дистанция-близость» родительского опросника ВРР значимо коррелируют с показателями удовлетворенности ребенка школой детской многомерной шкалы ШУДЖИ ($\rho=0,401$; $p<0,05$): чем выше показатель по шкале «Эмоциональная дистанция-близость», тем выше уровень удовлетворенности ребенка школой.
- Показатели шкалы «Удовлетворенности отношениями с ребенком» родительского опросника ВРР значимо коррелируют с показателями удовлетворенности ребенка школой, учителями и общей удовлетворенности жизнью школьника ($\rho=0,691$; $p<0,01$; $\rho=0,575$; $p<0,01$ и $\rho=0,496$; $p<0,05$): чем выше показатель по шкале «Удовлетворенности отношениями с ребенком», тем выше уровень удовлетво-

ренности ребенка школой, учителями и жизнью в целом.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы по поводу связи факторов стиля семейного воспитания и субъективного благополучия младших школьников:

1. Выявлены связи между отдельными факторами родительского отношения и субъективного психологического благополучия младших школьников.
2. Повышают уровень показателей субъективного психологического благополучия младших школьников следующие факторы родительского отношения: высокий уровень принятия ребенка родителем, эмоциональная близость, отсутствие психологической дистанции, а также общая удовлетворенность родителя отношениями с ребенком как критерий самооценки родителя.
3. Снижают уровень показателей субъективного психологического благополучия младших школьников: завышенный уровень родительского контроля, чрезмерная строгость и высокий уровень требований к ребенку, отношение к ребенку как к «маленькому неудачнику».

Связь факторов детско-родительского взаимодействия и показателей удовлетворенности жизнью младших школьников проиллюстрирована в таблице 3.

Таблица 3. Матрица связи факторов детско-родительского взаимодействия и показателей удовлетворенности жизнью младших школьников

Сферы удовлетворенности жизнью младшего школьника	Положительное влияние	Отрицательное влияние
Семья	Симбиоз (отсутствие психологической дистанции между родителем и ребенком)	Высокий уровень контроля, высокий показатель строгого воспитания, отношение как к «маленькому неудачнику»
Школа	Эмоциональная близость к ребенку, высокий уровень принятия, удовлетворенность родителя отношением с ребенком	
Учителя	Удовлетворенность родителя отношениями с ребенком	
Я сам		Высокий показатель строгости воспитания
Общая УЖ	Высокий уровень принятия, удовлетворенность родителя отношениями с ребенком	

Литература:

1. Баумринд Д. Практическая психология. — М., 1995. — 411 с.
2. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: Автореферат кандидатской диссертации. — М., 1986.
3. Варга А. Я. Тест-опросник родительского отношения / Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы // под ред. А. Я. Варги, В. В. Столина. М.: МГУ, 1988, 128 с.
4. Марковская И. М. Психология детско-родительских отношений: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 91 с.
5. Сычѳв О. А., Гордеева Т. О., Лушкина М. В., Осин Е. Н., Сиднева А. Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. №6. С. 5–15 doi: 10.17759/pse.2018230601.

Формирование духовно-нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста посредством сказки

Данько Татьяна Владимировна, студент

Сочинский гуманитарно-экономический колледж

Научный руководитель: Григоращенко-Алиева Надежда Мансумовна, кандидат социологических наук, доцент

Сочинский государственный университет

Заниматься воспитанием нравственных личностных качеств у дошкольников довольно трудно. Куда большую трудность вызывает определение степени духовно-нравственного состояния ребенка. Дети дошкольного возраста еще недостаточно хорошо научились сочувствовать и сопереживать. На данном этапе их взросления нравственные качества только закладываются и начинают развиваться. За помощь в развитии личности ребенка часто берут ответственность воспитатели и педагоги детских дошкольных учреждений. Одним из вспомогательных средств, используемых ими, является народная сказка.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, сказка, воспитание ума, воспитание сердца, старший дошкольный возраст, дошкольник, воспитание воли.

The influence of fairy tales on the artistic and speech activity of older preschool children

Danko Tatyana Vladimirovna, student

Sochi College of Humanities and Economics

Scientific adviser: Grigorashchenko-Aliyeva Nadezhda Mansumovna, candidate of sociological sciences, associate professor

Sochi State University

It is not easy to cultivate spiritual and moral qualities in older preschool children. But the most difficult thing is to measure the level of the spiritual and moral state of the child. Knowing the age characteristics of children of the 6th year of life, I noticed that not all children are able to communicate with each other, some show a tendency to hostility, unwillingness to share toys, to help a friend in a difficult situation. Children have poorly developed skills of empathy, empathy. Namely, from an early age, the formation and development of moral qualities of a person takes place. To solve this problem, I chose the work of familiarizing children with fairy tales, because I believe that fairy tales are firmly embedded in the child's life of the baby, and in its essence, the fairy tale fully corresponds to the nature of a small child; it is close to his thinking, representation. It is not easy to cultivate spiritual and moral qualities in older preschool children. But the most difficult thing is to measure the level of the spiritual and moral state of the child. Knowing the age characteristics of children of the 6th year of life, I noticed.

Keywords: spiritual and moral education, fairy tale, education of the mind, education of the heart, senior preschool age, preschooler, education of the will.

Духовно-нравственное личностное воспитание — неотъемлемая часть воспитания детей. Необходимо, чтобы они знали о духовно-нравственных культурных ценностях народов России, об их нравственных принципах, правилах и поведенческих нормах в разных кругах: в семье, обществе и государстве. Согласно ФГОС дошкольного образования, которые были утверждены в 2013 году, духовно-нравственно воспитывать личность детей необходимо еще с детского сада [1].

Актуальна проблема духовно-нравственного воспитания тем, что каждый ребенок в процессе своей жизни и развития каждый день сталкивается со множеством самых разных ситуаций. Они бывают как положительными, так и отрицательными, но в любом случае оказывают сильное влияние на неокрепшую личность, ее интеллект и чувства, только зарождающуюся сферу нравственности. Нравственный и духовный кризис нынешнего общества хорошо заметен везде. Именно поэтому воспитывать детей духовно-нравственно очень важно. От разрешения проблем такого воспитания зависит будущее России. Воспитанные сейчас дети во взрослом возрасте сильно повлияют на политическую, экономическую и социальную сферу страны. Получается, крайне важно правильно воспитывать настоящего гражданина, развивая его духовный и нравственный мир.

Ответственность за духовно-нравственное воспитание детей во многом лежит на современной системе образования. Она должна четко выстраивать образовательный процесс, развивающий духовность и нравственность, стабилизирующий социальное и культурное благополучие общества. Сейчас роль образования в развитии духовности и нравственности крайне важна в России. Все вопросы касательно этого могут быть разрешены благодаря внедрению федеральных государственных общеобразовательных стандартов.

В последнее время специалисты науки активно начали исследовать то, как сказка влияет на воспитание ребенка.

Особое внимание уделялось детям, посещающим детский сад. Несмотря на огромное количество проведенных исследований, никто не занимался изучением влияния сказок на нравственное развитие малышей и его особенностей. Получается, в практическом использовании сказок для воспитания в ребенке нравственных качеств имеется масса нерассмотренных и неразобранных проблем:

- отсутствует единая система применения народных сказок для формирования и укрепления понятий нравственности и морали у ребенка;

- не определены оптимальные условия для максимальной эффективности применения народных сказок для формирования нравственности у дошкольников.

Значит, общественные нужды и требования противоречат уровню решения проблем нравственного развития и существующей практике воспитания подобных качеств в ребенке благодаря применению разнообразных сказок. Именно поэтому мы выбрали эту тему для исследования. Соответственно, была сформирована следующая проблема: какие же педагогические условия нужны, чтобы нравственные качества детской личности эффективно формировались при помощи разнообразных народных сказок? Цель исследования — разобраться с проблемой и найти ее решение.

Цель этой исследовательской работы — выявить, теоретически обосновать и практически апробировать возможности такого художественного произведения как сказка в качестве вспомогательного средства для воспитания в ребенке духовных и нравственных качеств.

Исследуемый объект — воспитание духовных и нравственных качеств у дошкольников.

Исследуемый предмет — народная сказка, используемая в качестве вспомогательного средства для духовно-нравственного воспитания дошкольников.

При постановке практической цели мы руководствовались следующими факторами:

— В дошкольном возрасте развивать нравственность малыша очень легко. Данный возраст также позволяет активно пользоваться народными сказками ради достижения подобных целей. Причем психологи и педагоги, исследовавшие данную проблему, выделяли три элемента нравственности: поведенческий, когнитивный и эмоциональный. В данной исследовательской работе эти элементы будут использоваться при диагностике.

— Сейчас есть масса разных методик и способов, позволяющих воспитывать нравственность в личности дошкольника, только начинающей свое формирование. Среди них все сказка выделяется по-особенному и лучше всего соответствует интеллекту, логике и мышлению ребят дошкольного возраста.

— Повысить эффективность применения народных сказок в качестве метода духовно-нравственного воспитания ребенка старшего дошкольного возраста помогают: индивидуальный педагогический подход ко всем детям, учитывающий личностные особенности каждого малыша; планомерность занятий; аккуратное введение сказки в прочие виды детской деятельности с целью воспитать нравственность; грамотная организация деятельности в детских коллективах; образование всех трех элементов развития нравственности (когнитивного, поведенческого и эмоционального).

— На данный момент есть проблема: сформированность теории, касающейся духовно-нравственного развития личности дошкольников, нуждается в большем количестве методик и способов применения. Из-за этого данная исследовательская работа обладает большой значимостью как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Для достижения цели, определенной для выполнения данной исследовательской работы, был сформирован следующий алгоритм задач:

— Определить, чем актуальна проблема духовно-нравственного развития личности дошкольника с помощью народных сказок и в чем заключается ее значимость.

— Узнать, насколько хорошо развита исследуемая проблема в теории и методах развития нравственных личностных качеств у дошкольников как с теоретической, так и с практической стороны.

— Исследовать, как развиваются нравственные и духовные личностные качества дошкольников.

— Сформировать и опробовать на практике специальные занятия, которые задействуют в процессе выполнения народную сказку и помогают в духовно-нравственном развитии личности ребят старшего дошкольного возраста.

— Определить, каким потенциалом обладает народная сказка в духовно-нравственном воспитании дошкольников и действительно ли эффективно использовать ее в подобных целях.

Гипотеза: при правильном педагогическом подходе народные сказки — это эффективное средство духовно-нравственного развития личности старших дошкольников,

причем эффективность достигается путем выполнения следующих условий:

— народная сказка будет активно объединяться с разными образовательными областями, указанными в ФГОС ДО, и видами деятельности детей;

— духовные и нравственные качества будут формироваться с задействованием всех трех элементов: когнитивного, поведенческого и эмоционального;

— подобранный сказочный сюжет учит социально-нравственным нормам, показывает духовно-нравственные ценности, нормы морали и модели правильного поведения, а также содержит актуальные в детском дошкольном возрасте проблемы и переживания духовно-нравственного характера.

Используемые методы: теоретический литературный анализ, эксперимент, тестирование при помощи специально подобранных методик (Методика «Закончи историю» — модифицированный вариант (Р. М. Калинина), «Сюжетные картинки» (Г. Л. Урунтаева, Ю. Л. Афонькина), «Сделаем вместе» (И. Б. Дерманова), статистическая обработка приобретенной в ходе исследования информации.

Теоретико-методологические основы исследования:

— исторические и культурные теоретические данные Л. С. Выготского, а особенно — положение о роли воспитания в качестве фактора социализации и развития детской личности;

— положения теории воспитания о понятии, закономерностях развития нравственных личностных качеств, происхождении нравственного личностного развития, сущности разновидностей педагогических методов и средств воспитания дошкольника (Б. С. Братусь, Е. Г. Белякова, А. Я. Данилюк, Т. Н. Майская, Е. В. Павлова, В. И. Петрова и др.);

— основной замысел духовно-нравственного воспитания детей, взятый в качестве ценностно-нормативной основы формирования условий для данного процесса.

Основой для проведения экспериментов стали следующие дошкольные образовательные учреждения: Муниципальное дошкольное общеобразовательное бюджетное учреждение № 122 г. Сочи. Исследование проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного бюджетного учреждения МДОБУ детский сад № 105 г. Сочи.

Для начала определим, что нужно понимать под термином «духовно-нравственное воспитание». Проблема данного понятия в современном мире становится все более актуальной ежегодно. Касается она развития нравственных личностных качеств нынешней молодежи, а именно — дошкольников и младшеклассников. Из официальной государственной документации, отражающей отношение страны к системе духовно-нравственного образования, можно выделить Стратегию национальной безопасности РФ (утвержденную Указом Президента России 31.12.2015, № 683), Стратегию развития воспитания в РФ на период до 2025 г. (утвержденную распоряжением Правительства

РФ от 29.05.2015, № 996-р), а также Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации.

Как сказано в Федеральном законе «Об образовании в России», сейчас значительную роль играет духовно-нравственное воспитание молодого поколения российских граждан, а потому стоит уделять этому процессу максимум внимания [1]. Дети обязаны приобретать все важные знания об основах духовно-нравственных культурных ценностей разных народов России, об их моральных принципах, поведенческих нормах в разных общественных кругах: семейном, общественном и государственном. Не секрет, что лучше всего обучать детей воспринимать и принимать духовную значимость главнейших понятий нравственности именно в дошкольном возрасте.

Согласно ФГОС дошкольного образования, которые были утверждены в 2013 году, воспитывать молодое поколение необходимо так, чтобы каждый ребенок хорошо понимал и усваивал смысл общественных моральных норм и ценностей, а также разные понятия нравственности. Кроме того, нужно учить ребенка общаться и взаимодействовать как с людьми старшего возраста, так и с ровесниками. Также в процессе образовательной деятельности он должен становиться самостоятельным, обучаться постановке целей и их достижению, учиться регулировать свои действия, развивать социальный и эмоциональный интеллект, эмоциональную отзывчивость и сочувствие. В результате нравственного обучения ребенок должен быть готов сотрудничать со сверстниками при выполнении разных задач, уважительно относиться и чувствовать принадлежность к собственным родственникам и знакомым из коллектива, позитивно воспринимать труд и творчество в разных их проявлениях, знать о безопасном поведении в бытовых и социальных условиях.

Духовно-нравственное развитие личности помогает научить детей относиться к своей и чужой жизни как к ценности, формирует у них чувство долга, ответственности и честности [3].

При определении сущности исследуемого понятия нужно изучить работы ученых в области педагогики, проводимые в области нравственного развития личности, а также воспитания этики, культуры и духовности [2].

Согласно традициям педагогики, рассматривать понятие духовного и нравственного воспитания необходимо по отдельности. Второе всегда исследуется более широко. О духовном воспитании специалисты вспоминали, как правило, фрагментами, рассматривая более крупные направления: эстетическое и нравственное воспитание.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования, в ходе стандартного образовательного процесса должны решаться следующие задачи:

- создание совокупности обучения и воспитания в целом образовательном процессе, основанном на духовно-нравственных и социально-культурных цен-

ностях, общественных правилах и нормах поведения в разных кругах: семейном, общественном и государственном [1];

- создание единой личностной культуры молодого поколения, включающей в себя: ценности здорового образа жизни; формирование личностных качеств в социальной, нравственной, эстетической, физической и интеллектуальной сферах; умение проявлять инициативу, самостоятельность и ответственность; создание предпосылок учебной деятельности [1].

Воспитание духовно-нравственных личностных качеств в детях — дело трудное. Успешно развить нравственное поведение можно двумя известными путями: кнутом (запугивания, наказания за плохие поступки — лишение возможности совершать что-то плохое) или пряником (подкуп, создание договоренности, балование приятными подарками за хорошие поступки — сделать совершение чего-то хорошего выгодным). Однако порочность проявляется вновь, если убрать кнут или пряник. Духовность воспитать куда сложнее. На данный момент не существует методов «натренировать» честность, доброту и другие полезные качества. Нет также смысла ставить плохие отметки за грубые слова в чей-то адрес или лицемерие. Все описанное выше имеет отношение к душевной жизни, которая находится внутри и контролируется каждой личностью индивидуально. Внешний контроль помочь не сможет. Значительные трудности вызывает определение степени духовно-нравственного состояния ребенка. При составлении диагностики, определяющей данный параметр, используется позиция святителя Тихона Задонского, согласно которой образование является совокупностью трех развитых составляющих человека: ума, сердца и воли.

1. Воспитывать ум — значит учиться понимать разницу между добром и злом, заниматься формированием представлений о важнейших ценностях: доброте, любви, честности, дружбе, семье, родине, человеку. Воспитание ума также предполагает умение видеть и различать потенциальные решения какой-либо проблемы, образовавшейся на жизненном пути, а также понимать последствия принятия таких решений. Сюда же включается понимание взаимосвязи между совершением конкретных поступков и возникающими после этого последствиями для самого человека и окружающего его общества. Кроме того, воспитание ума делает ребенка трудолюбивым, ответственным и созидательным.

2. Воспитывать сердце — значит учиться любить людей и окружающий мир, быть совестливым, порядочным и самоотверженным, уметь сочувствовать, извиняться и прощать.

3. Воспитывать волю — значит учиться управлять собственным поведением, быть послушным и уважать старших, почитать родителей, не ломаться под гнетом зависти, уныния и соблазнов, проявлять мужество и терпение в трудных ситуациях, формировать умение подчинять собственные действия ради достижения какой-то благоприятной цели несмотря на стоящие впереди препятствия.

Духовно-нравственное воспитание должно помогать вводить личность малыша в современное пространство культуры и нравственности родной страны, ее традиций и обычаев. Оно также формирует сознательность и самосознание, делает из ребенка человека с полным набором нравственных качеств. В результате личность приобретает: нравственный облик, становясь терпеливой, милосердной и кроткой; нравственную позицию, приобретая способность распознавать и различать добро и зло; нравственное поведение, приобретая готовность служить своему народу и Отечеству. В нашей

стране духовно-нравственное личностное развитие всегда помогало духовно-нравственному становлению, основанному на культуре православия во всех ее сферах проявления: религиозности, науки, искусства и быта.

В самом начале формирующего эксперимента была проведена оценка изначальной степени духовно-нравственного развития ребят, которые вошли в состав экспериментальной и контрольной групп.

Сначала проведем анализ того, насколько хорошо развито представление о нравственности у испытуемых.

Таблица 1. Распределение проверяемых детей по тому, насколько хорошо у них развито представление о нравственности, ее нормах и качествах.

	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная группа	1 (6,7%)	9 (60%)	5 (33,3%)
Экспериментальная группа	2 (13,3%)	7 (46,7%)	6 (40%)

Благодаря гистограмме дадим более наглядное представление полученной информации.

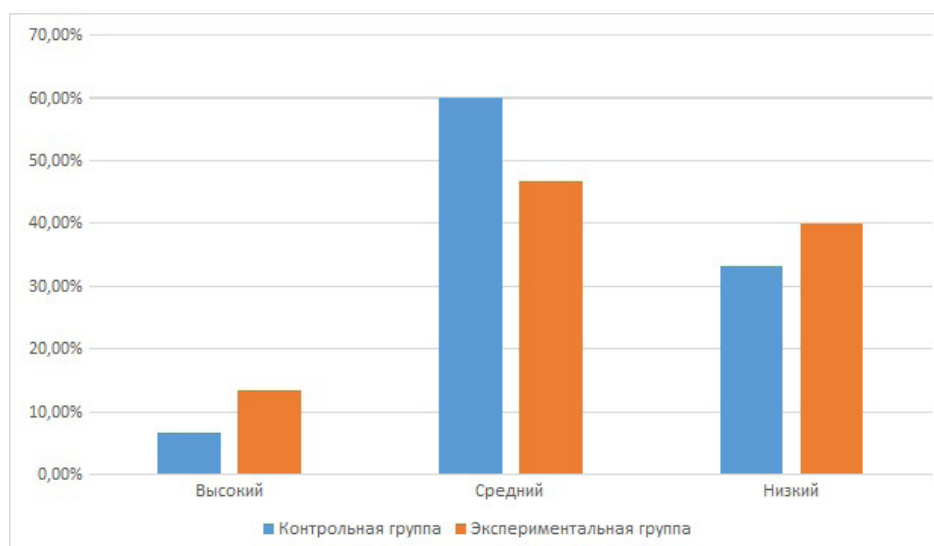


Рис. 1. Распределение проверяемых детей по тому, насколько хорошо у них развито представление о нравственности, ее нормах и качествах (входное тестирование)

По гистограмме хорошо заметно, что большая часть проверяемых детей из обеих групп обладает средней степенью развития представлений о нравственности. Получается, ребята без затруднений различают «плохие» и «хорошие» поступки, однако дать подробное объяснение, почему они таковыми считаются, не могут.

У значительной части испытуемых степень развития представлений о нравственности оказалась низкой. Среди детей из контрольной группы таковых оказалось 33,3 процента, а среди детей из экспериментальной группы — 40 процентов. Такие дети по большей части затрудняются в оценивании нравственности каких-либо поступков и не могут ответить, какие являются «плохими», а какие «хорошими» без подсказки постороннего человека. Также некоторые из них оценивают поступки по внешним оценоч-

ным суждениям («мусорить на улице плохо, потому что так сказала мама»). У небольшой части испытуемых уровень представлений о нравственности оказался высоким. Это значит, что дети, попавшие в данную категорию, хорошо осознают нравственные нормы, которые лежат в основе какого-либо поступка. Они также могут назвать существующие нравственные качества, определить причины совершения какого-либо поступка и сопоставить его со своим поведением. Детей с таким показателем оказалось 6,7 процентов среди контрольной группы и 13,3 процента из экспериментальной группы. Теперь проведем анализ того, насколько у испытуемых был сформирован эмоционально-ценностный компонент нравственности.

Чтобы определить эмоциональное отношение к нормам нравственности, была использована методика «Сюжетные

картинки» (Г.Л. Урунтаева, Ю.Л. Афонькина). Данные, которые по итогу удалось получить, показаны в Приложе-

нии. Проведем теперь анализ сформировавшихся групповых тенденций.

Таблица 2. Распределение проверяемых детей по степени эмоционально-ценностного компонента духовно-нравственного развития.

	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная группа	4 (26,7%)	9 (60%)	2 (13,3%)
Экспериментальная группа	3 (20%)	8 (53,3%)	4 (26,7%)

Благодаря гистограмме дадим более наглядное представление полученной информации.

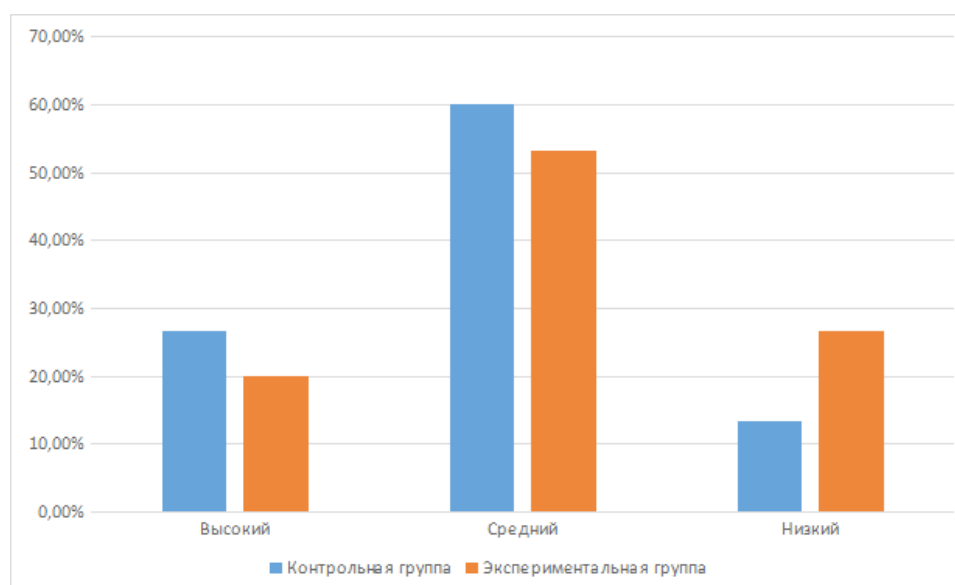


Рис. 2. Распределение проверяемых детей по степени эмоционально-ценностного компонента духовно-нравственного развития (констатирующий этап исследования)

Получилось так, что большая часть испытуемых обеих групп показала свой уровень развития эмоционально-ценностного компонента нравственности как средний. Таким показателем отличились 60 процентов детей из контрольной группы и 53,3 процента детей из экспериментальной группы. Они смогли правильно дать объяснение случаям, показанным на карточках, и верно распределить их по двум категориям: «хорошо» и «плохо». Однако с эмоциональной точки зрения они не подключились к оцениванию и равнодушно восприняли показанную на картинках ситуацию и нормы нравственности. При оценке они давали следующие комментарии: «Так много кто поступает», «Так делать нельзя, зато первый ребенок может поиграть с игрушкой, которая ему понравилась», «Иногда такое поведение встречается, но ничего ужасного в этом нет». Высоким уровнем развития эмоционально-ценностного компонента нравственности отличились 26,7 процентов детей из контрольной группы и 20 процентов детей из экспериментальной группы. Они смогли точно оценить показанные на карточках поступки, аргументировать свой выбор с максимальной подробностью и эмоциональностью. Некоторые ребята даже высказали собственные предположения, как разо-

браться с показанной на изображениях проблемой. Если малышам показывали ситуации положительного характера, они улыбались, эмоционально и открыто высказывали свое одобрение, поддерживали персонажей: «Он молодец, потому что поступил правильно!», «Делиться — правильно», «Мама говорит мне вести себя так же, и я слушаю — это важно, мне не нравится, когда маме становится грустно из-за моего нехорошего поведения». Аморальные поступки дети из этой категории оценили негативно. Своё отрицательное отношение к плохим поступкам, они показывали, хмуря брови, грозя персонажу пальцем, высказывая порицания: «Так поступать нельзя!», «Нельзя ссориться — надо дружить с ребятами и предлагать им помощь!».

13,3 процентов проверяемых из контрольной группы и 26,7 процентов проверяемых из экспериментальной группы показали низкий уровень эмоционально-ценностного компонента нравственности. Таким ребятам было трудно оценить правильность и неправильность изображенных ситуаций и поступков персонажей. Иногда они показывали не соответствующую нравственным нормам эмоциональную реакцию (например, в ответ на плохой поступок начинали улыбаться и хихикать, а в ответ на поло-

жительный поступок — хмуриться и сожалеть). Некоторые ребята глядели на карточки механически, никак не оценивая показанные ситуации и не давая собственных комментариев. Теперь остается лишь сделать анализ специфики развития когнитивного (поведенческого) элемента духовно-нравственного поведения испытуемых обеих групп.

Здесь уровень сформированности духовно-нравственной личностной направленности малыша проявлялся в контакте с другим ребенком. Для изучения применялась методика «Сделаем вместе» И. Б. Дермановой. Приобретенная информация указана в Приложении Б. Теперь нужно провести анализ групповых тенденций.

Таблица 3. Распределение проверяемых детей по степени развития когнитивного духовно-нравственного элемента.

	Высокий	Средний	Низкий
Контрольная группа	4 (26,7%)	7 (46,7%)	4 (26,7%)
Экспериментальная группа	3 (20%)	7 (46,7%)	5 (33,3%)

Благодаря гистограмме дадим более наглядное представление полученной информации.

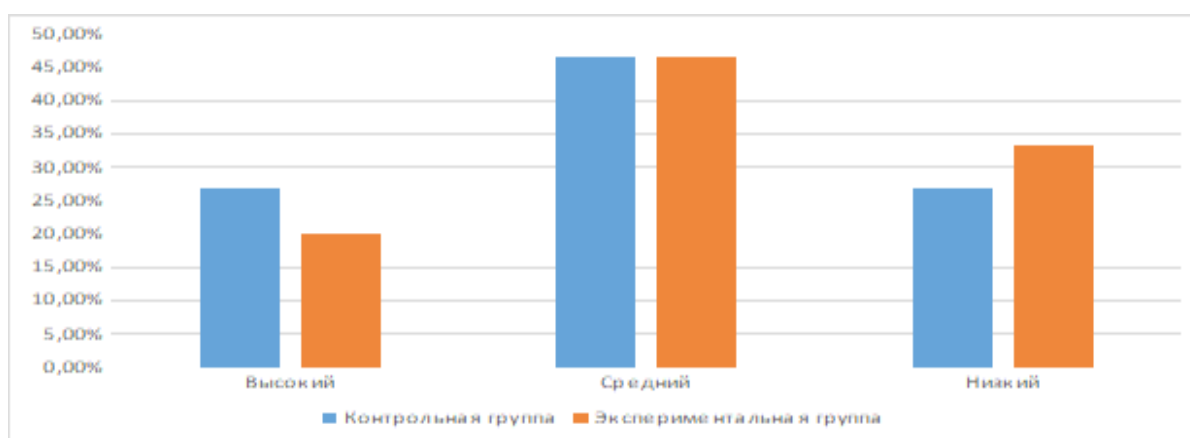


Рис. 3. Распределение проверяемых детей по степени развития когнитивного духовно-нравственного элемента (констатирующий этап исследования)

По гистограмме видно, что большая часть проверяемых ребят из обеих групп показали свой уровень развития когнитивного духовно-нравственного элемента как средний.

Самый высокий уровень оказался у 26,7 процентов ребят из контрольной и у 20 процентов ребят их экспериментальной группы. Эти дети лучше остальных проявили свои нравственные личностные качества при сотрудничестве со сверстником. Они показывали интерес в совместном выполнении тех или иных задач, общительность, готовность идти на контакт и компромисс в большинстве случаев, взаимодействовать со своим партнером. 26,7 процентов проверяемых из контрольной группы и 33,3 процента проверяемых из экспериментальной группы проявили низкий уровень развития когнитивного духовно-нравственного элемента. Они не показали готовности взаимодействовать с партнером, проявляли эгоизм, вели

себя агрессивно во время совместного выполнения тех или иных задач.

Если обобщить всю полученную информацию, то можно выяснить, что общий анализ, который проводился на констатирующем этапе экспериментальной деятельности, дал понять, что все три элемента духовно-нравственного развития были лучше развиты у испытуемых из контрольной группы. В обеих группах особо хорошо дети проявили себя в степени развития эмоционально-оценочного элемента. Полученные результаты вполне соответствовали стандартному мышлению ребят подобного возраста. После изучения сформированности элементов нравственного развития дошкольников с помощью контрольного этапа экспериментальной деятельности можно приступать к формирующему этапу. Теперь можно подробнее рассмотреть методику работы с дошкольниками, включающую в себя применение народных сказок.

Характеристика способов разрешения и урегулирования экологических конфликтов

Кремлёва Ангелина Сергеевна, студент магистратуры

Казанский национальный исследовательский технологический университет

В статье рассматриваются и анализируются способы разрешения и урегулирования экологических конфликтов.

Ключевые слова: экологический конфликт, разрешение, урегулирование.

Практически все сообщества в мире время от времени испытывают напряженность из-за экологических проблем, таких, как землепользование, качество окружающей среды, распределение воды, удаление отходов и управление природными ресурсами. В соответствующих конфликтах факторы окружающей среды играют значительную роль либо как непосредственные причины конфликта, либо как его основные движущие силы. Экологические конфликты проявляются во многих формах. В ответ на вызовы, связанные с управлением ими, в последние десятилетия актуализировалась совокупность теорий и практик, ориентированных на разрешение и урегулирование экологических конфликтов, поскольку необходим поиск путей и создание инструментов для управления частными, государственными и международными конфликтами.

Концепция разрешения экологических конфликтов, в рамках которой предполагается, что конфликты могут быть разрешены раз и навсегда, иногда кажется абсурдной, учитывая разнообразие конфликтов. Разрешение экологических конфликтов, возможно, легче понять через концепцию управления, относящуюся к различным способам реагирования на социальные вызовы, которые выходят за рамки государственного управления и носят многосторонний характер.

Как отмечают Е. Е. Кононова, Н. С. Мальцева, при анализе способов разрешения и урегулирования экологических конфликтов важно понимать, что данные конфликты развиваются по циклам эскалации и деэскалации: сначала стороны осознают, что их цели не совпадают, что-то провоцирует и обостряет ситуацию. Далее следуют попытки взять под контроль и разрешить конфликт. В данной связи можно говорить об эпизодах конфликта; вспышках, вызванных определенными обстоятельствами. Первопричины конфликта могут поддерживать разногласия между отдельными людьми, а также дают возможность взглянуть на эпизоды с других точек зрения [1].

В более широком контексте разрешение экологических конфликтов — это не только переговоры или посредничество. Институты, связанные с законотворчеством и правоприменением, являются важной частью структур трансформации конфликта.

На наш взгляд, понимание, разрешение и урегулирование сложных экологических конфликтов требует мультидисциплинарного подхода. В рамках разрешения конфликтов можно использовать, среди прочего, понимание социальных психологов, юристов и экономистов, а также знание «теории игр».

Так, многих исследователей интересует подход теории переговоров, основанный на интересах, другими словами, анализируется, каким образом следует выстроить приемлемые решения, которые вытекают из потребностей и интересов сторон.

Кроме того, в контексте разрешения и урегулирования принимается в учёт опыт посредничества в экологических конфликтах, но подчеркивается разница между ролями исследователя и посредника.

Так, по замечанию К. Р. Кривошековой, исследователь не является посредником. Исследователь экологических конфликтов может помочь понять конфликты и их предысторию, а также подходы к урегулированию конфликтных процессов. Тем не менее, экологические исследования и исследователи окружающей среды также могут сыграть важную роль в разрешении конфликтов, когда для переговоров необходима надежная и актуальная информация о последствиях различных вариантов. Исследователи могут моделировать изменения в землепользовании или водных ресурсах и давать понять сторонам последствия трансформаций в данной области [2].

Следует отметить, что альтернативные способы разрешения экологических конфликтов, в основном, обозначают широкий спектр процессов урегулирования, которые служат средством достижения согласия между сторонами без использования судебного разбирательства.

Альтернативный способ разрешения экологических конфликтов является собирательным термином, который относится к способам, которыми стороны могут урегулировать конфликты посредством участия третьей стороны. Это также известно как внешнее разрешение экологических конфликтов [3]. В последние годы альтернативные способы разрешения экологических конфликтов получили признание как среди широкой общественности, так и среди юристов, а также используются в качестве средства, помогающего разрешать конфликты наряду с самой судебной системой.

В прежние времена существовало лишь несколько ограниченных способов разрешения экологических конфликтов. Эти способы обычно включали судебные тяжбы и политические действия. Это было связано с тем, что в то время альтернативные инструменты не были популярной концепцией. Альтернативные способы разрешения обеспечивают сторонам гибкость, которую не может обеспечить судебный процесс. Это дает сторонам возможность выбрать каналы, через которые они предпочли бы общаться. В судебных разбирательствах из-за бремени незавершенных дел процесс

становится долгим и утомительным. Альтернативные способы также предоставляют возможность восстановить отношения между сторонами.

Решение многих современных экологических конфликтов требует сотрудничества между всеми заинтересованными сторонами. Это утверждение особенно справедливо, если учесть, что ни одна заинтересованная сторона в отдельности или подгруппа затронутых заинтересованных сторон в совокупности не обладают знаниями, полномочиями, ресурсами и возможностями для самостоятельного разрешения таких конфликтов.

В то время, как традиционные механизмы разрешения экологических конфликтов являются либо состязательными (например, судебные и арбитражные разбирательства), либо исключительными (например, законодательство или принятие административных решений сверху вниз), альтернативные методы касаются совместных процессов для урегулирования проблем с целью достижения взаимоприемлемых соглашений о конфликтных ситуациях. Как отмечает В. А. Белкина, первоначально состоявшие, в основном, из посредничества, широта альтернативных методов теперь охватывает многообразный спектр инструментов и процессов сотрудничества, включая облегчение переговоров, совместный поиск решений, оценку конфликтов, политические диалоги, раннюю нейтральную оценку, совместное планирование и общественное обсуждение [4]. В основе разработки совместных инструментов и процессов для разрешения и управления экологическими конфликтами возникла обширная теория.

Так, с 1970-х годов наблюдается распространение использования совместных процессов для разрешения экологических конфликтов. Это произошло как в развитых, так и в развивающихся странах: процессы применялись к разнообразному кругу вопросов (от решений по отдельным вопросам, таким, как вырубка леса, до управления глобальным достоянием). Распространение этого направления

обусловлено, на наш взгляд, ограничениями других подходов к разрешению экологических конфликтов.

В свете обсуждения остается вопрос о том, кто именно инициирует, координирует или применяет способы урегулирования экологических конфликтов. Как нам представляется, на этот вопрос нет однозначного ответа, поскольку каждый случай экологического конфликта уникален. О. Л. Бозиев, А. Х. Ханмамедов также обращают внимание на эту неоднозначность, приводя следующие примеры. Иногда управляющий природными ресурсами может оказаться втянутым в конфликт между конкурирующими интересами заинтересованных сторон и осознать возможность использования альтернативных методов разрешения. В других случаях эти методы могут использовать специалисты по экологическому планированию в государственном или частном секторах. Специалисты по планированию могут на самом деле иметь идеальные возможности для организации и координации использования альтернативных методов благодаря их методологической и аналитической подготовке в области прогнозирования проблем и оценки альтернатив для удовлетворения ряда конкурирующих интересов [5].

Из-за социальной и экологической сложности, связанной с экологическими конфликтами, и правовых, процедурных, культурных и административных ограничений, при которых они возникают, ни один способ урегулирования не может быть «панацеей», способной полностью и окончательно устранить источники и движущие силы конфликта. Таким образом, специалисты-практики должны реалистично относиться к тому, чего может достичь в рамках существующих ограничений, и определять успех в соответствии с достижимыми и измеримыми результатами процесса. Руководители процессов должны четко сообщать заинтересованным сторонам, что разумно ожидать от участия в процессе, какова ответственность каждого заинтересованного лица в процессе и что будет приводить к успеху в разрешении экологического конфликта.

Литература:

1. Кононова Е. Е. Управление экологическими конфликтами на региональном уровне / Е. Е. Кононова, Н. С. Мальцева // Формирование устойчивого развития экономики на принципах экологического менеджмента. Материалы XIII международной научно-практической конференции. — Орел: 2017. — С. 226–230/
2. Кривошекова К. Р. Некоторые вопросы о разрешении экологических конфликтов / К. Р. Кривошекова // Социальное благополучие человека в современном мире: расширение возможностей. Сборник материалов XIII научно-практической конференции. — Пермь: 2021. — С. 96–98.
3. Бекмурзаева Р. Х. Механизм регулирования экологических конфликтов в условиях глобализации / Р. Х. Бекмурзаева, Л. Х. Джандарова // ФГУ Science. — 2021. — № 4 (24). — С. 34–39.
4. Белкина В. А. Медиация в социально-экологических конфликтах / В. А. Белкина // Проблемы конфликто-разрешения в современном обществе. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Юго-Западный государственный университет. — Курск: 2020. — С. 29–31/
5. Бозиев О. Л. Автоматизированная поддержка принятия решений в условиях экологического конфликта / О. Л. Бозиев, А. Х. Ханмамедов // Цифровая трансформация науки и образования. Сборник трудов международной научно-практической конференции. — Нальчик: 2020. — С. 13–23.

Варианты психологической помощи первоклассникам в период вхождения в школьную жизнь

Купренина Ирина Александровна, студент магистратуры

Московский государственный психолого-педагогический университет

Ключевые слова: *первоклассник, школа, обучение, отношения, подготовка, трудности, ребенок, школьная жизнь, период вхождения, психологическая помощь, уровень адаптации, обследование первоклассников*

В современных условиях все более возрастает значение трудностей первоклассников в период вхождения в школьную жизнь. Современная школа требует от поступающего в первый класс ребенка наличия определенного уровня развития. Первоклассник должен быть готов к обучению в школе в физиологическом и социальном плане, достигнув определенного уровня умственного, волевого и эмоционального развития. Ребенок должен быть эрудированным, иметь багаж знаний об окружающем мире, понимать основные понятия.

Главная трудность, которая возникает перед первоклассниками и всеми взрослыми — педагогами, родителями — это проблема включения ребенка в новые условия жизни. Переход ребенка-дошкольника к школьному возрасту — это переход его в иное культурное пространство, в другую возрастную категорию и социальную ситуацию развития. Переход от старшего дошкольного возраста к школьному является поворотным пунктом в развитии детской личности.

Ребенок начинает занимать новое место внутри семейных отношений: он — ученик, он — ответственный человек, с ним советуются и считаются. Усвоение норм поведения, выработанных обществом, позволяет ребенку постепенно превратить их в свои собственные, внутренние, требования к самому себе. Ребенок познает человеческие отношения, общественные функции и различные виды деятельности. У детей возникает желание включиться во взрослую жизнь, участвуя во всех сферах активнее, чем в дошкольном возрасте, но взрослая жизнь детям пока недоступна. Ребенок стремится к самостоятельности. Как следствие такого противоречия возникает самостоятельная деятельность детей, которая формирует жизнь взрослых.

Все это способствует изменению самосознания ребенка, что приводит к перестройке потребностей и побуждений, приводит к переоценке ценностей и значимое уходит на второй план. Появляется обобщенное отношение к самому себе, к окружающим. Возникает кризис личности «Я» (соподчинение мотивов). Ценным оказывается все, что относится к школе и учебной деятельности, игры становятся не таким важным. Происходит активное развитие самооценки.

При переходе от дошкольного к школьному возрасту ребенок резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении. Проявляется негативная симптоматика, свойственная всем переходным периодам: негативизм, упрямство, строптивость и т. д.

Психологическая готовность ребенка к школе — это необходимый и достаточный уровень психофизиологического развития ребенка для освоения школьной учебной программы, это определенный уровень интеллектуального и личностного развития ребенка. Оценить уровень готовности ребенка к школе позволяют различные методики.

Недостаточный уровень адаптации к школьному обучению, коллективу и особенно негативный психологический климат в классе приводят к появлению у детей невротических реакций, снижению их самооценки и способствует развитию детских неврозов. Во многих случаях они могут быть следствием эмоциональной или психосоциальной депривации, то есть систематического угнетения, неудовлетворения жизненно важных потребностей. [3]

Поэтому была разработана процедура диагностики первоклассников в период вхождения в школьную жизнь, включающая следующие этапы:

1) Опрос родителей и учителей, чтобы составить представление о первоклассниках.

2) На следующем этапе исследования дети обследовались по нескольким методикам, которые позволили оценить состояние первоклассников в период вхождения в школьную жизнь.

2.1. Методика Т. А. Нежновой, которая позволяет определить мотивационную готовность к школе первоклассников.

2.2. Методика «Рисунок человека» А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман — один из наиболее используемых диагностических методов, которая позволяет оценить готовность детей к школе в понятной для них форме.

2.3. Методика «Графический диктант» автора Д. Б. Эльконин направлена на выявление умения внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого.

2.4. Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

Таким образом, на основе полученных данных по методикам можно достаточно обоснованно выделить первоклассников, которые нуждаются в индивидуальном внимании психолога. Представляется целесообразным выделить три группы таких детей: первоклассники без проблем в адаптации; первоклассников с недостаточным уровнем адаптации; первоклассников с частичной адаптацией.

С помощью методик было проведено обследование первоклассников в период вхождения в школьную жизнь, которое проводилось в сентябре-октябре 2021 года МОУ СОШ № 5 г. Балашиха.

Основной целью исследования стало выявление особенностей и проблем адаптации первоклассников в период вхождения в школьную жизнь.

В исследовании приняли участие учащиеся первого класса — 26 детей в возрасте 6,7–7,2 года, из них 13 мальчиков и 13 девочек. Не все дети воспитываются в полных семьях. У 11 детей есть старшие братья и сестры. У 8 первоклассников есть и младшие, и старшие братья и сестры.

Опрос родителей показал, что у большинства (62% — 16) детей изредка имеют место функциональные нарушения, 23% (6) у детей имели место заболевания, либо наблюдается психосоматическая симптоматика; психосоматических симптомов или заболеваний не наблюдается у 15% (4) детей.

Дальше был осуществлен экспертный опрос учителя первого класса. Полученная информация вместе с учителем разбита на следующие три категории: первоклассник усваивает школьную программу полностью — 35% — 9 детей; первоклассник усваивает школьную программу частично — 54% — 14 детей; первоклассник не усваивает школьную программу — 11% — 3 детей.

На втором этапе диагностики в рамках нашего исследования была проведена диагностика по четырем методикам, чтобы всесторонне оценить состояние первоклассников. В результате анализа сопоставления показателей учащихся первого класса можно сделать вывод, что общий уровень адаптации у 50% (13) детей — достаточный, у 19% (5) первоклассников — частичный, 31% (8) — недостаточный (дезадаптация). Данные результаты соотносятся с опросами родителей и учителя, так как дети, которых учитель выделил как не усваивающих школьную программу, были выделены и родителями.

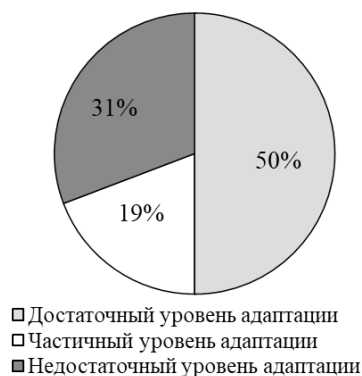


Рис. 1. Результаты диагностики первоклассников

Опираясь на результаты диагностического исследования, учитывая возраст детей, была разработана модель психологической помощи первоклассникам. В модели использовались следующие методы психологической помощи:

1) музыкотерапия, т. е. детям предлагалось послушать и пообсуждать различные произведения. При этом использовались как классические произведения, так и современные песни;

2) сказкотерапия — это метод, помогающий первокласснику сконцентрироваться на своей проблеме;

3) групповые обсуждения какого-либо спорного вопроса, которое помогает прояснить мнения, установки и взгляды первоклассников в процессе непосредственного общения;

4) метод «незаконченных предложений», который позволяет получить информацию о реальности первоклассника, его субъективную позицию по тому или иному вопросу [4];

5) психодрама — это метод, в котором первоклассники продолжают и завершают свои действия посредством театрализации, ролевой игры, драматического самовыражения.

6) арт-терапия используется как метод коррекции эмоциональных состояний. Первоклассники в процессе творческой деятельности находят решения имеющихся проблем, учится самостоятельно конструировать собственную жизнь. [2]

Всего было проведено 18 занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю по 30 минут.

Апробация вариантов психологической помощи первоклассникам в период вхождения в школьную жизнь, проводилось после диагностики и выявления проблем у первоклассников в январе-апреле 2022 года МОУ СОШ № 5 г. Балашиха.

Работа осуществлялась с детьми, которые показали недостаточный уровень адаптации. Таких первоклассников было выявлено 8 человек. При этом среди них 7 мальчиков и 1 девочка. После проведения всех занятий первоклассников обследовали по тем же методикам.

Большинство в группе детей с проблемами при вхождении в школьную жизнь составляют мальчики (88%) и одна (12%) девочка. Один мальчик (12%) воспитывается в неполной семье, остальные дети (7–88%) воспитываются в полных семьях. Среди 8 первоклассников есть ребенок (1–12%) из многодетной семьи и трое первоклассников (37%) являются единственным ребенком в семье. Только у девочки (1–12%) есть младшая сестра, у 4 мальчиков (50%) есть старшие братья и сестры.

Для психологической помощи первоклассникам использовались такие методики:

- прослушивание и обсуждение музыкальных произведений;
- сказкотерапия;
- элементы групповой дискуссии;
- метод «незаконченных предложений»;
- психодрама (имитационные и ролевые игры);
- арт-терапия.

Следует отметить, что проводить с каждым ребенком занятия не представлялось возможным из-за малого количества времени, поэтому занятия были групповыми. Также был расставлен рейтинг методик для каждого ребенка, по тому как ребенок принимал участие. Чтобы определить какая методика лучше всех подошла детям в нашем исследовании, были сложены ранги по каждой методике. Наименьшее число указывает на методику для детей, которая

лучше всего подходит детям. Исходя из результатов анализа, наилучшими методиками для работы с первоклассниками является арт-терапия и сказкотерапия

Вначале все первоклассники не очень активно участвовали в занятиях. Наибольшую трудность при выполнении заданий вызывали те, где необходимо было вести дискуссии или обсуждать какие-либо проблемы. Очень часто в процессе ролевых игр первоклассники спорили, не могли правильно сформулировать свою мысль, донести до других свою позицию, не могли аргументировать свою позицию. Первоклассники не умели играть в простые игры. Наибольший восторг у первоклассников вызывала арт-терапия. Кроме одного ребенка, ему категорически не нравилось рисовать, часто он игнорировал вопросы психолога. С неохотой дети лепили из пластилина, им тяжело давалось катать маленькие детали, соединять между собой, дети не могли создать форму изделия.

После проведения одного цикла всех занятий все первоклассники включились в работу. Им стала нравиться

общаться в малой группе. Первоклассники стали охотнее участвовать в дискуссиях, их высказывания стали более позитивными.

После проведения всех занятий первоклассников обследовали по тем же методикам.

За короткий период времени у 3 (38%) первоклассников уровень адаптации к школе поднялся значительно. Теперь эти дети не испытывают проблем в школе, им комфортно, они научились общаться со сверстниками. У 5 (62%) первоклассников остались проблемы адаптации к школе. С этими детьми можно продолжить работу, но скорее всего эти дети и самостоятельно смогут привыкнуть школьной жизни.

Таким образом, как показала апробация, после применения модели психологической помощи первоклассникам с выявленными проблемами в период вхождения в школьную жизнь, у этих детей произошли сдвиги в уровне адаптации: показатели низкого уровня адаптации выросли после проведения занятий в рамках модели.

Литература:

1. Бережковская, Е. Л. Психическое и личностное в развитии ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту / Е. Л. Бережковская. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskoe-i-lichnostnoe-v-razviti-reenbeka-pri-perehode-ot-doshkolnogo-k-mladshemu-shkolnomu-vozzrastu-1> (дата обращения: 20.05.2022).
2. Вальдес, М. С. Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса / М. С. Вальдес. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-metod-preodoleniya-emotsionalnogo-stressa> (дата обращения: 20.05.2022).
3. Крайникова, Т. А. Блочно-модульная программа оказания психологической поддержки эмоционального развития первоклассников на этапе адаптации к школьному обучению / Т. А. Крайникова. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blochno-modulnaya-programma-okazaniya-psihologicheskoy-podderzhki-emotsionalnogo-razvitiya-pervoklassnikov-na-etape-adaptatsii-k> (дата обращения: 6.05.2022).
4. Маслова, Л. Методика незаконченных предложений Сакса — какова область её применения / Л. Маслова. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://samka.co/psihologiya/metodika-nezakonchennyh-predlozeniy-saksa-kakova-oblast-ee-primeneniya/> (дата обращения: 15.05.2022).
5. Рамазанова, Э. А. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школе / Э. А. Рамазанова. — Текст: электронный // КиберЛенинка: [сайт]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-pervoklassnikov-v-period-adaptatsii-k-shkole> (дата обращения: 15.05.2022).

Особенности выполнения упражнений на двигательную активность детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Марков Андрей Юрьевич, студент магистратуры;

Ягловская Елена Константиновна, кандидат педагогических наук, профессор

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье прослеживаются особенности выполнения упражнений детьми старшего дошкольного и младшего школьного возрастов при различных способах организации заданий на двигательную активность.

Ключевые слова: двигательная активность, старший дошкольный возраст, младший школьный возраст, упражнения на двигательную активность.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в качестве важнейшей

задачи физического развития детей определяет «становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной

сфере» [1]. Проблеме специфики произвольной двигательной активности, её становлению посвящены многочисленные исследования учёных различных специальностей. Наиболее полно она проработана в работах отечественных психологов (Р. Я. Абрамович-Лехтман, Т. О. Гиневская, И. Г. Диманштейн, Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. Г. Полякова, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин. и др.) [3]. Во многих этих работах изучение возможностей детей регулировать свои движения и действия в разных условиях проводилось с целью решения вопроса о переходе практических действий в умственный план, как основной линии развития дошкольников. Вместе с тем, результаты проведённых экспериментов не дали окончательного ответа о влиянии словесного и наглядного опосредствования на успешность выполнения различных заданий на двигательную активность.

Современная практика физического развития детей отличается тем, что в ней упражнения на двигательную активность разрабатываются или подбираются, главным образом, на основе данных о возрастных особенностях таких характеристик двигательной активности, как сила, выносливость, ловкость, координация и пр., а не на данных об их возможностях понимать и принять инструкции взрослого [2,4]. Таким образом, необходимость и актуальность настоящего исследования определяется как неоднозначным решением вопроса о средствах произвольной двигательной активности, доступных детям дошкольного возраста, так и практическими задачами создания полноценных психолого-педагогических условий психического развития детей при формировании у них двигательных навыков.

Исследование проводилось в виде эксперимента со старшими дошкольниками (5–6 и 6–7 лет) и младшими школьниками (7–8 и 8–9 лет). Для проверки выдвинутого предположения о том, что выполнение упражнений на двигательную активность детьми старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста имеет свои особенности, было выбрано простое, привычное для детей упражнение на двигательную активность и разработаны два варианта его модификации:

- **1 упражнение:** из исходного положения (ноги на ширине плеч, кубики в согнутых руках у плеч) дети делали поочерёдно поворот вправо и влево с отведением рук в стороны;
- **2 упражнение:** из исходного положения (ноги на ширине плеч, кубики в согнутых руках у плеч) дети делали поочерёдно поворот вправо и влево, но при этом в сторону отводили только одну руку, при повороте направо — левую, при повороте налево — правую;
- **3 упражнение:** из исходного положения (ноги вместе, кубики в согнутых руках у плеч) дети выпрямляли правую руку с одновременным отведением ноги влево; потом выпрямляли левую руку с одновременным отведением ноги вправо.

Все три упражнения выполнялись детьми по показу, по показу и словесной инструкции, только по словесной инструкции. Все упражнения дети выполняли в индивидуальной форме, последовательность упражнений, предлагаемая конкретному ребёнку, случайным образом менялась. В протоколе фиксировалось выполнение/не выполнение упражнения и выполнение его с ошибками. За выполнение упражнения без ошибок испытуемый получал три балла, за выполнение с ошибками — два балла, за невыполнение упражнения — один балл. Для возможности качественного анализа выполнения детьми экспериментальных упражнений была разработана карта наблюдения, в которых отдельно фиксировалось особенности поведения детей.

Результаты исследования показали, что, в большинстве своём, с простым упражнением достаточно хорошо справляются дети всех четырёх возрастных групп. С одним лишь уточнением, что дети пяти-шести лет не всегда внимательно смотрят на то, как взрослый показывает упражнение, а также какую инструкцию он произносит.

На регуляцию движений детьми, несомненно, оказывают влияние различные виды опосредствования. Так, результаты исследования показали, что старшие дошкольники чаще всего сталкиваются с трудностями, когда упражнение с усложнением необходимо выполнить только по инструкции, тогда как младший школьник труднее воспринимает показ упражнения без озвучивания инструкции. При этом, детям немного лучше давалось понимание и повторение в соответствии с эталоном упражнения, в котором была нарушена логика движений, нежели повторение упражнения, в котором предполагалось рассогласование действий.

Точнее всего и правильнее упражнения выполняли дети всех исследуемых возрастов, когда при предъявлении упражнения сочетался показ с инструкцией, то есть тогда, когда использовалось и словесное, и наглядное опосредствование.

В ходе и в результате реализации эксперимента оказалось, что старшие дошкольники и младшие школьники упражнения на двигательную активность выполняют с некоторыми различиями, особенностями:

— дети по-разному воспринимают инструкцию в силу влияния ведущей психической функции (в старшем дошкольном возрасте — это память и воображение, в младшем школьном — мышление); для того, чтобы старшему дошкольнику разобраться и понять инструкцию, ему необходимо проговорить её вслух вместе со взрослым, который пытается объяснить ребёнку, как нужно выполнить упражнение; младшему школьнику в этом смысле проще, он, благодаря развитию словесно-логического мышления, быстрее и легче схватывает физические упражнения с усложнениями;

— дети по-разному относятся к затруднениям, которые возникают у них при попытках воспроизвести, повторить упражнение: старшие дошкольники более склонны расстраиваться, тревожиться, чаще при возникновении затруднений и непониманий они становятся напряжён-

ными и скованными; младшие же школьники не акцентируют на затруднениях особого внимания, просто пытаются повторить упражнение верно до тех пор, пока не получится это сделать в соответствии с эталоном;

— если говорить о влиянии степени заинтересованности ребёнка на то, насколько правильно и качественно он выполняет упражнение на двигательную активность, то тут тоже прослеживаются некоторые особенности (данные наблюдения также подкрепляются имеющимися психологическими и педагогическими исследованиями, имеющимися в данной области): чаще старшие дошкольники выполняют верно упражнение, если оно имеет яркий эмоциональный окрас, вызывает у ребёнка положительный отклик, кажется ему неожиданным, является для него новым; у младших же школьников на правильность выполнения упражнения не влияет то, насколько он заинтересован его выполнить, насколько оно для него привлекательно, с точки зрения постановки учебной задачи, которая непременно возникает в учебной деятельности, младший школьник склонен пытаться понять суть задания и выполнить его, во многом, благодаря развитию механической памяти;

— старшим дошкольникам чаще необходима помощь в выполнении упражнения, они склонны ждать направлений, подсказок, контроля и исправлений взрослого; старшие же школьники склонны более к самостоятельному выполнению двигательных упражнений;

— старшего дошкольника характеризует начало развития произвольности поведения, у младшего школьника развита произвольность всех познавательных психических процессов, что значительно повышает их возможности к пониманию различных способов опосредования, предьявляемых на занятиях по физической культуре;

— лишние движения при освоении упражнения практически не совершают младшие школьники 8–9 лет, это можно объяснить развитием словесно-логического мышления, которое позволяет им значительно правильнее и быстрее понимать и выполнять действия, которые были им показаны или озвучены; старшие же школьники и младшие школьники, обучающиеся в первом классе, схожи друг с другом тем, что они чаще оперируют действиями, то есть они воспринимают явления, когда выполняют действия с ними, в силу того, что у них хорошо развито наглядно-действенное мышление, это значит, что для того, чтобы понять, какие действия нужно выполнять, им проще выполнить сначала действия, пускай, даже и неправильные, а потом перенести верное выполнение и верную последовательность действий во внутренний план;

— старшие дошкольники, в большинстве своём, не следят за ритмичностью выполнения движений, то есть не чередуют мышечное напряжение с расслаблением, за них это делает чаще всего взрослый, младшие же школьники склонны и способны самостоятельно контролировать двигательное и эмоциональное возбуждение;

— принципиальных различий в принятии исходного положения у детей двух возрастных категорий не имеется,

единственное, старшие дошкольники 5–6 лет периодически нуждаются в том, чтобы взрослый обращал внимание на важность принятия того положения, которое принимает и взрослый или того, как он озвучивает, чтобы оно было принято;

— интересны различия у детей в том, как у них формируется правильность последовательности действий при выполнении упражнений, так, старшие дошкольники чаще всего верно понимают и запоминают те действия, которые он должен выполнить вначале и в конце, трудности у них возникают тогда, когда нужно вспомнить и воспроизвести, повторить те действия, что были в середине двигательного упражнения; младшие же школьник чаще последователен в запоминании и выполнении;

— существуют также различия в том, склонны ли дети механически и слепо подражать действиям взрослых, так, оказалось, что старшие дошкольники 5–6 лет редко пытаются понять суть выполнения действий, для чего они нужны, что из чего вытекает и следует, какой принцип в них прослеживается, они чаще просто стараются повторить за взрослым то, что он показывает; уже, начиная с 6–7 лет, ребёнок пытается понять схему действий, он нацеливается запомнить ту информацию, которая поможет ему осуществить поставленную учебную задачу;

— также у детей существуют различия в том, насколько целостно они выполняют упражнение, склонны ли они расчленять его на отдельные части при его освоении, так, оказалось, что старший дошкольник склонен учиться верно выполнять упражнение в самом процессе его выполнения, младший же школьник не делает упражнение сразу, он сначала прорабатывает схему собственных действий в уме и в случае, если не уверен в том, что усвоил всё верно, не пытается сделать хоть что-то;

— особенности согласованности и координированности действий при выполнении упражнений с усложнениями детьми старшего дошкольного возраста отличается тем, что дети достаточно трудно координируют движения собственных рук, младший же школьник к 8–9 годам значительно лучше координирует и согласовывает движения своих рук, объяснить это можно через то, что координированность и согласованность действий является одной из главных направленностей физической подготовки на занятиях по физической культуре в данном возрасте;

— степень уверенности в правильности выполнения упражнения также влияет на качество и особенности его выполнения, так, старший дошкольник в случае неуверенности начинает выполнять хаотичные движения, а младший школьник этого не делает, сначала в умственном плане продумывает, какие действия нужно совершить, чтобы упражнение получилось таким, каким оно задумано, затем переносит его во внешний план;

— совершают ошибки старшие дошкольники чаще, когда нужно выполнить упражнение только по инструкции, а младшие школьники — когда только по показу.

Таким образом, проведённое исследование дополняет данные проведённых в прошлом веке экспериментов о влиянии словесного и наглядного опосредствования на успешность выполнения различных заданий на двигательную активность современными детьми старшего до-

школьного и младшего школьного возрастов. Полученные в работе результаты могут быть использованы в практике дошкольных и школьных учреждений инструкторами по физической культуре, а также родителями при организации двигательной активности в домашних условиях.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 // Российская газета. — 2013. — № 265 (6241). — 25 ноября. — URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
2. Рунова М. А. Двигательная активность ребёнка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, препод. и студ / М. А. Рунова; — М.: Мозаика-Синтез, 2004. — 256 с.
3. Тарасова И. В., Соломенко М. А. Психолого-педагогические условия развития двигательных качеств у детей дошкольного возраста // Наука-2020. — 2019 г. — № 10 (35). — С. 108–115.
4. Флянку И. Двигательная активность и здоровье школьников: Моногр. / Флянку И., Приешкина А., Фоменко А. — М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. — 108 с.

Страх как причина успеха или провала

Медиева Сауле Карсенбаевна, ассистент

Медицинский университет Караганды (Казахстан)

В данной статье рассматривается проблема психологического состояния обучаемого во время учебного процесса и сессии. В качестве объектов исследования были изучены психолого-поведенческие проявления студентов первого курса НАО «Медицинского университета Караганды». Изучение данной проблемы обусловлено тем, что в различных формах обучения иностранному языку поведение студента и его психологическое состояние меняется в зависимости от требований со стороны преподавателя, норм и качества успеваемости. В предлагаемой статье рассматриваются несколько приемов по преодолению «страха перед преподавателем и отметкой», применяемых в учебном процессе в группах казахского отделения 1 курса Общей медицины. В ходе работы над данной проблемой удалось выяснить основные причины страха у студентов во время ответа, при получении отметки или во время сдачи устного этапа экзамена. Факторы, влияющие на проявление у студентов первого курса психолого-поведенческого неравновесия, обусловленные в основном новизной места, новых лиц и условий пребывания в новой среде, позволили выявить «за» и «против» некоторых приемов и методик обучения вновь прибывших первокурсников. Основное влияние методики преподавания иностранного языка на медленно адаптирующихся, к новому месту, обучающихся помогло выявить результаты данного исследования в рамках конкретной организации.

В период работы над данными вопросами были сделаны выводы, которые помогли бы в дальнейшем более конкретнее и шире подойти к решению похожих проблем. Также были учтены индивидуальные особенности каждого студента. Его «допризывной» быт, успехи, индивидуальные качества, характер, психологическое состояние и даже нормы воспитанности. Было отмечено, что проявление студенческого страха происходит у каждого индивидуально. При изучении этих нюансов удалось раскрыть целую проблему и спектр вопросов, влияющих на психолого-поведенческие проявления обучающегося. Влияние воспитания, традиции и культуры, принятых в каждой, отдельно, взятой семье, окружение, друзья, требования и интересы — все это явилось предпосылкой для разного проявления поведения в разных ситуациях индивидуально каждым студентом. Изучение психолого-поведенческих особенностей позволило изучить и пересмотреть также учебно-методический комплекс, преподаваемый для первого курса. В основном это вопросы, связанные с загруженностью студента. Подводя итог к проделанной работе, ППС кафедры иностранных языков НАО «МУК» в будущем учебном году планирует проведение семинара, посвященный данной проблеме.

Ключевые слова: страх, мотивирующий фактор, успех, провал, психолого-поведенческая особенность, проявления, влияние, индивидуальность, отметка.

Fear as a motivating factor to success or failure

Mediyeva Saule Karsenbayevna, assistant
Karaganda Medical University (Kazakhstan)

This article deals with the problem of the psychological state of the trainee during the educational process and session. As objects of research, psychological and behavioral manifestations of first-year students of the NC JSC «Medical University of Karaganda» were studied. The study of this problem is due to the fact that in various forms of teaching a foreign language, the student's behavior and psychological state changes depending on the requirements of the teacher, the norms and quality of academic performance. The proposed article discusses several techniques for overcoming the «fear of the teacher and the mark» used in the educational process in the groups of the Kazakh department of the 1st course of General Medicine. In the course of working on this problem, it was possible to find out the main reasons for the fear in students during the answer, when receiving a mark or during the oral stage of the exam. The factors affecting the manifestation of psychological and behavioral disequilibrium in first-year students, due mainly to the novelty of the place, new faces and conditions of stay in the new environment, made it possible to identify the «fors» and «against» of some techniques and methods of teaching newly arrived peove students. The main influence of the methodology of teaching a foreign language on slowly adapting to a new place, students helped to identify the results of this study within a particular organization.

During the work on these issues, conclusions were drawn that would help in the future to be more specific and broader in solving similar problems. The individual characteristics of each student were also taken into account. His «pre-conscription» life, successes, individual qualities, character, psychological state and even the norms of upbringing. It was noted that the manifestation of student fear occurs in each individually. When studying these nuances, it was possible to reveal a whole problem and a range of issues affecting the psychological and behavioral manifestations of the student. The influence of upbringing, tradition and culture adopted in each, separately, taken family, environment, friends, requirements and interests — all this was a prerequisite for a different manifestation of behavior in different situations individually by each student. The study of psychological and behavioral features made it possible to study and revise the educational and methodological complex taught for the first year. Basically, these are issues related to the workload of the student. Summing up the work done, the teaching board of the Department of Foreign Languages, the Center for Language Development of NJSC «MUK» came to the leadership of the university with specific proposals that are under consideration.

Keywords: fear, motivating factor, success, failure, psychological and behavioral feature, manifestations, influence, individual, mark.

Сам по себе образовательный процесс как вселенная, с одной стороны прекрасна и необъятна, с другой — непознанная и внушает страх. В последнее время стала задумываться о том, что же движет нашими подопечными в получении знаний? За свою многолетнюю практику в преподавании мне не раз приходилось обращать внимание на то, что не все обучаемые стремятся к знаниям, чаще стремятся к показателям. Но здесь очень тонкая грань, ибо и те, и другие в итоге получают некие знания. Разница в том, что первые делают это осознано, и полученные ими знания послужат им фундаментом для дальнейшего саморазвития, вторые просто зубрят ради отметок. К сожалению, у них эти знания как в плохом амбаре, плесневеет и продукт никуда не годится. Более того у этой категории обучающихся всегда присутствует страх. Страх получить плохую отметку, поэтому они просто зазубривают все подряд, страх остаться без гранта и стипендии, кто-то боится родителей, а у кого-то просто-таки панический, ужасающий страх перед преподавателем. Последнее, конечно из-за отсутствия знаний, ибо неизвестность сама по себе внушает страх.

Одной из идей в постсоветском образовании стало внедрение кредитной технологии, где 70% процентов знаний обучающийся получает своими собственными усилиями. Конечно, мы понимаем, что западная технология, внедренная много лет назад, именуемая кредитной, имела также и финансово-экономическую цель, но речь сейчас не об этом. Предполагается, что самостоятельная работа обучающегося должна стимулировать наших студентов

к самостоятельности, научить их мыслить и искать ответы. И проходя процесс самообразования у студентов должен выработаться некий иммунитет против страха. Но беда в том, что СРОП и СРО в любом случае должна оцениваться преподавателем. Опять замкнутый круг. Как же разорвать эти пути, препятствующие к бесстрашному завоеванию знаний учащимися? Педагоги в свою очередь тоже должны вести учет «годных» и «негодных». Выносить вердикт, быть судьей и где-то ломать судьбы, только потому что он не знает иностранный язык. Но, к счастью у сильных студентов как правило крепкий стержень, и они понимают зачем они пришли в медицину. Отрадно видеть, когда-то неуспевающих студентов по иностранному языку, сегодня на самых престижных подмостках медицины. Но проблема остается. Как же быть с теми, у которых все же не просыпается тот стимул быть врачом, профессионалом, а остается убогое требование к жизни, к педагогам, к родителям, но не к себе. Но давайте рассмотрим данную проблему под другим углом.

Методы и исследования

Психология взаимоотношений студента и преподавателя. Если раньше стимулирующим фактом образования и воспитания были розги, и культом был учитель, то сегодня система образования пытается дать роль дирижера самому студенту. Создать некий тандем учитель-студент-учитель.

Сегодня самообразование является существенным условием общего успеха образования. Психология образова-

ния и самообразования изучает проблемы оптимизации их содержания, средств и методов в интересах эффективного формирования личности, подготовки ее к профессиональному труду, а также психологические условия успешного обучения и воспитания. [1,297].

Отечественный и зарубежный опыт показывает, что организация самостоятельной работы студентов направлена на более полную реализацию задач обучения, формирование профессионально-значимых качеств личности специалиста, комплексное инновационное развитие системы образования. Следовательно, необходимо совершенствовать организацию самостоятельной работы студентов, формировать навыки самостоятельной учебной деятельности, обеспечить методическую помощь и контроль со стороны преподавателя, найти методы анализа результатов процесса усвоения учебного материала, разнообразить формы самостоятельной работы студентов [2,28].

Усилия педагога должны быть направлены не столько на формирование теоретических знаний и практических умений у обучающегося, сколько на развитие у него навыков самостоятельной работы, инициативы и активности, творческого начала. Следовательно, преподаватель должен не передавать учебную информацию, а грамотно организовывать самостоятельную работу студентов и в дальнейшем управлять ею [3,10].

Главная задача преподавателя в организации СРС при обучении иностранному языку состоит в том, чтобы научить каждого студента самостоятельно использовать свой мотивационный, интеллектуальный, иноязычный, творческий ресурс в выполнении заданий СРС. Другими словами, активная самостоятельная работа студентов возможна при устойчивой мотивации. При этом положительная мотивация является пусковым механизмом выполнения самостоятельной работы. Студент здесь должен выступать как активный и высокомотивированный субъект самостоятельной работы. Таким образом, личностно-ориентированный подход к СРС направлен, прежде всего, на личность и предполагает высокую индивидуализацию и дифференциацию обучения. В основе реализации личностно-ориентированного обучения становится демократический тип отношений преподавателей и студентов, основывающийся на сотрудничестве, взаимодействии, совместном творчестве и на взаимной помощи. Такой подход дает возможность личности максимально реализовать свои интеллектуальные способности и научиться работать в коллективе (команде). В контексте изучения иностранного языка необходимо исходить, прежде всего, из того, что если язык есть средство коммуникации, общения, а речь — способ этой коммуникации, то овладение способом общения возможно только при создании условий коммуникативных личностно-ориентированных ситуаций. Практика показывает, что не только использование инновационных психолого-педагогических технологий позволяет изменить отношение студентов к самостоятельной работе и повысить качество и эффек-

тивность ее выполнения, но и использование преподавателем при разработке материалов для СРС заданий разного уровня плана [4,10].

Итак, для получения студентом знаний самостоятельно нужно создать ряд благоприятных условий, начиная от доброй улыбки преподавателя, заканчивая предоставлением целой системы оснащенности. Но опять беда. Все это давно есть в современной образовательной высшей школе. Самые великие умы сделали все, чтобы образование сегодня было доступным даже «лежа на диване». И тут хотелось бы ответить некий парадокс из личных наблюдений. 2 года выпуска по ту сторону монитора за время пандемии имели больше успеха на занятиях и в итоге на сессии, при этом с успешным участием в конференциях и различных конкурсах, наблюдалось больше самостоятельности, интеллекта, умение размышлять и все это на изучаемом иностранном языке, нежели те, кто сегодня обучается офлайн. Второй момент, в качестве эксперимента мне пришлось удовлетворить просьбы нескольких студентов и взять их на частное дополнительное обучение. Поразительным было то, что эти студенты стали больше раскрываться и показали хорошие результаты. Идем дальше, мне пришлось поинтересоваться у этих студентов, в чем причина такого рывка вперед за 1 месяц. Ответ был прост: «Здесь нас в два раза меньше, и Вы не ставите оценок». Меня всегда удивлял тот факт, что студент, обучаясь в официальном учреждении не может или не хочет получать знания, а бежит к репетиторам за дополнительными уроками. Почему так?

Одна студентка без конца просила об индивидуальном репетиторстве. На вопрос почему она не хочет заниматься вместе с остальными ребятами в дополнительной группе ответила: «Я стесняюсь. Боюсь». Это первый курс, им только исполнилось по 18 лет. Затем я наблюдаю другой парадокс. Те же студенты, которые не могли раскрыться на занятиях, с удовольствием участвуют в общественных культурно-массовых мероприятиях. И поют, и танцуют и проявляют не дюжину таланта на сцене. Получается дело не в личном характере студента, не в страхе? А в чем — то другом? И все же, что такое страх? Обратимся к мнениям метров в психологии и их исследованиям.

Ильин Е. П. в своей книге: «Психология страха»: Поль Анри Гольбах [73] наряду с незнанием причислял к источникам страха различные бедствия — неурожай, эпидемии, несчастные случаи, болезни и т. п. В силу этих неизбежных обстоятельств жизни, как полагал философ, человек начинает испытывать страх, усиливающийся под влиянием невежества. Средством преодоления этого страха помимо привычки к тем или иным явлениям П. А. Гольбах также считал знание. Страх уменьшается по мере того, как человек познает причины наблюдаемых явлений и обучается средствам избегания их воздействия.

Этот философ подчеркивал, что страх является источником социальности человека. «Уже один страх перед новизной, перед тем, с чем мы еще не освоились, за-

ставляет нас искать опору в себе подобных. Одиночество, темнота, шум ветров, немая тишина природы — все это пугает нас, тревожит и принуждает искать спасения в обществе. В нем мы находим убежище от тоски, страха, неуверенности — короче говоря, от всех наших бед, действительных или воображаемых. Как только человек попадает в общество себе подобных, он чувствует себя более сильным, верит, что находится в большей безопасности, и считает свои жизненные силы, если можно так сказать, удвоенными» [73, с. 90]. [5,2].

Итак, мы понимаем, что для студента, сидящего среди двадцати новобранцев себе подобных лучше всего начинать работать над захватом знаний и инициативы, завоевание лидерства, быть первым. И тогда его страх от первой ступени-страх- перед или среди себе подобных постепенно превращается в страх остаться в числе отстающих, т. е., его страх приобретает более четкие контуры, первый страх заставил двигаться его вперед, развиваться, становиться выше, лучше, увереннее. Сыграл природный инстинкт самосохранения? Или остаться в задних рядах? Или боязнь в будущем остаться без работы? Неудивительно, если он решил саморазвиваться, потому что боязнь, страх перед родителями также сыграл свою весомую роль в его шаге вперед над самообразованием.

Роль преподавателя-гуру, несомненно, должна быть весомой. Именно он поможет преодолеть боязнь, неуверенность в развивающейся личности. На то он и поставлен быть не просто «надсмотрщиком», но и быть первым советчиком и другом. Однако, вернемся к феномену, когда есть категория студентов, которые ведут себя по-разному в разных ситуациях. В одних испытывают страх, в других чувствую себя как рыба в воде.

Но для этого обратимся к Фрейдю и его книге: «Психология масс и анализ человеческого «Я», где он обращается за поиском ответов к труду Гюстава Лебона: «Психология народов и масс»: Еще раз уясним себе суть дела: если психология, целью которой является изучение наклонностей, влечений, мотивов, взглядов индивида, объясняющих его действия и отношения к своему ближайшему окружению, до конца решит эту задачу и сумеет объяснить все эти взаимоотношения и взаимозависимости, то она неизбежно столкнется с новой, неразрешенной проблемой. Психологии придется объяснить поразительный факт: ставший понятным ей индивид, оказавшись в определенных условиях, начинает абсолютно по-иному чувствовать, мыслить, вести себя не так, как мы от него ожидаем, и этим условием является присоединение индивида к человеческой толпе, обладающей свойствами некой «психологической массы». Но что представляет собой эта «масса», каким образом она приобретает способность влиять на душевную жизнь индивида, и в чем заключается психические изменения, каковы она навязывает индивиду

Самый поразительный факт, наблюдаемый в одухотворенной толпе, следующий: каковы бы ни были индивиды, составляющие её, каков бы ни был их образ жизни, занятия,

их характер или ум, одного их превращения в толпу достаточно для того, чтобы у них образовался род коллективной души, заставляющий их чувствовать, думать и действовать совершенно иначе, чем думал бы, чувствовал и действовал каждый из них в отдельности. Существуют такие идеи и чувства, которые возникают и превращаются в действия лишь у индивидов, составляющих толпу. Одухотворенная толпа представляет собой временный организм, образовавшийся из разнородных элементов, на одно мгновение соединившихся вместе, подобно тому, как соединяются клетки, входящие в состав живого тела и образующие путем этого соединения новое существо, обладающее свойствами, отличающимися от тех, которыми обладает каждая клетка в отдельности» [6,2].

Но вопрос остается открытым. Почему на занятии не действует данный закон масс и индивида? В чем секрет успеха внеаудиторной работы, индивидуального занятия с преподавателем в частном порядке, или на курсах? Почему в одном случае, чтобы достигнуть успеха достаточно проявить общение и талант, а в другом непременно должен присутствовать страх, ответственность? Почему у одних страх в перспективе потерять все вызывает действия к самосовершенствованию, в других это шлагбаум?

Погорелова Г., доцент Брянского государственного технического университета в своей статье: «Экзаменационный страх» пишет: Основополагающий в концепции принцип иерархии требует рассмотрения динамики внутренних процессов взаимоперехода и взаимосвязи в подструктурах личности. Экзаменационный страх — эмоциональное состояние, как известно, относятся к психическим процессам. На иерархической лестнице подструктур «психические процессы» субординированы высшими подструктурами личности, которые, в свою очередь, включают в себя низшие в измененном, но не устранившем виде. Опора на идею Платона об иерархической взаимосвязи четырех подструктур личности позволяет не упустить из виду связь экзаменационного страха, являющегося компонентом подструктуры «психические процессы», с подструктурами «темперамент», «опыт», «направленность» [7,2].

Результаты и их обсуждение

Так что же такое страх? Является ли он стимулом или это шаг назад в бездну, в неизвестность, во тьму? Попробуем найти ответ в работах психологов.

Дорофеева Г. А.: Журнал: «Известия ТРТУ», кафедра психологии и безопасности жизнедеятельности, опираясь на научные труды великих ученых психологов приходит к выводу, о котором говорит в своей статье: «Страхи: Определение, виды, причины»: Страх — фобия отдельно взятой особи. Зависящий от множества факторов в совокупности или отдельно, взятой ситуации, касающейся индивида [8,2]. Думаю, именно это определение подходит к данному исследованию. То, что, не вся группа испытывает страх перед преподавателем, экзаменатором, сессией доказано множеством анкетирования, проводимых в вузе. Для написания данной статьи был проведен ано-

нимный опрос через гугл диск среди групп 1курса. Зафиксированы 179 респондентов, принявших участие в данном анкетировании. Результаты показали неоднозначные ответы. Как видно из показателей ответов на первый вопрос все же имеется категория студентов, для которых методический комплекс и программа уровня А1 был сложным. В эту категорию вошли скорее всего первокурсники, которые прибыли из сел и отделений, или ребята в принципе окончившие школу не совсем удачно, и не изучавшие иностранный язык на местах. Здесь же возникает проблема о знании русского языка носителями казахского языка, или наоборот. Так как иногда, чтобы преподавателю объяснить некую тему по грамматике приходится обращаться к сопоставительной методике на родном языке обучающегося. А здесь еще одна проблема — у студента нет знаний по грамматике родного языка. В таких случаях предметнику, конечно, приходится выкладываться на все 200%, чтобы его обучаемый стал хоть немного разбираться в элементарной грамматике родного и иностранного языка. См. рисунок 1.

Был ли сложным для вас УМКД?

179 ответов

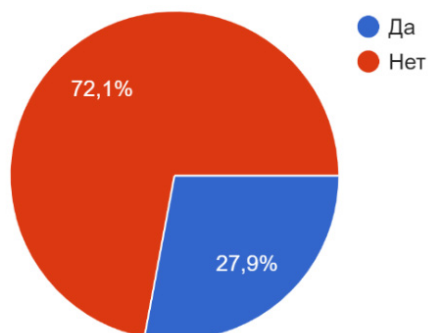


Рис. 1

Вы освоили материал на:

179 ответов

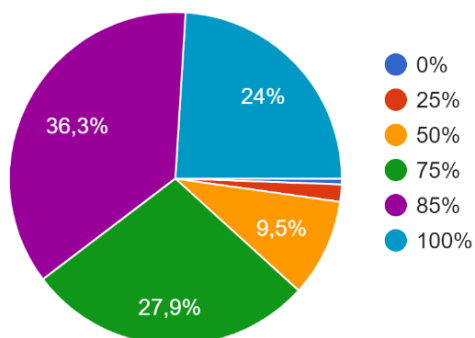


Рис. 2

Соответственно отсюда и проблемы с освоением материала у этой категории. См. рисунок 2.

Вы адаптировались на новом месте:

179 ответов

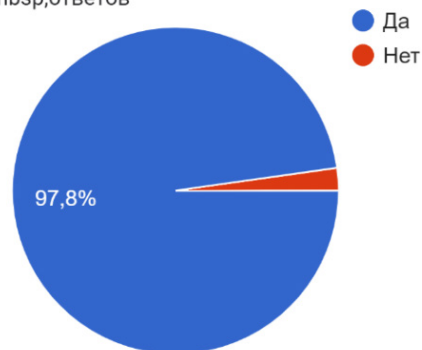


Рис. 3

Вы адаптировались в группе:

179 ответов

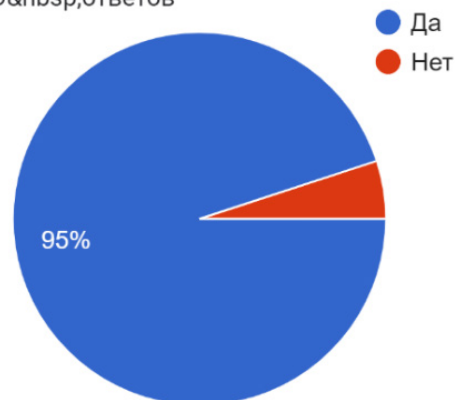


Рис. 4

Вы адаптировались в Вузе:

179 ответов

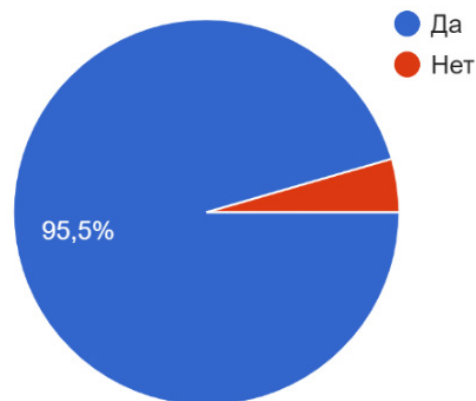


Рис. 5

На рисунках 3,4,5 мы можем видеть, что неадаптированность студента к новой местности, в группе, к новой жизни в целом в вузе также могут повлиять на успешность освоения учебного материала. Это постоянная психологическая тревога, возможно даже страх или дискомфорт влияют немаловажную роль в успешности его обучения.

Вы с удовольствием посещали занятия по иностранному языку

179 ответов

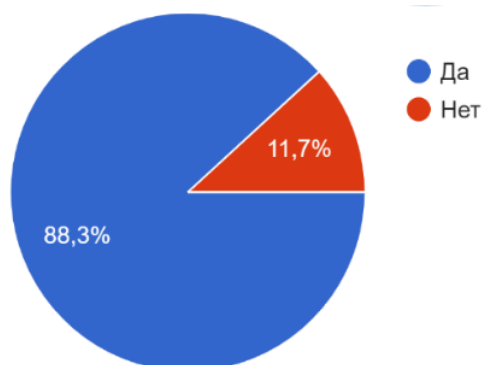


Рис. 6

Вы не хотели ходить на занятия по иностранному языку

179 ответов

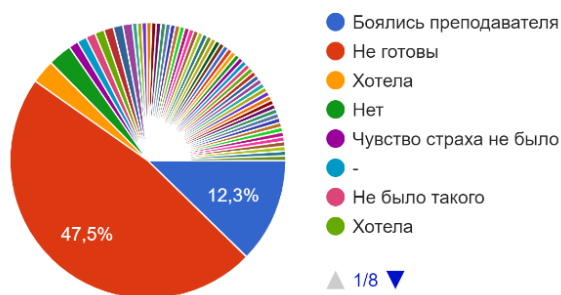


Рис. 7

Естественно, для того чтобы посещать в принципе любой предмет вышесказанные факты играют также немало важную роль в жизни студента. С каким удовольствием или неудовольствием посещает студент ваш предмет. Интересно или неинтересно, познавательно или скучно было на ваших занятиях. Боятся преподавателя или нет. Все это результат того, как мы можем предоставлять наши услуги, профессионально или не совсем. При другом анкетировании только казахских групп

на вопросы: вы испытываете страх перед преподавателем – из 1223 респондентов «Да» ответили — 45%; второй вопрос: вы боитесь предстоящей сессии? — ответ «Да» – 71%; третий вопрос: вы боитесь преподавателя, потому что: А) не готовы, В) внушает страх преподаватель, С) ничего не понимаю. Результат: А) — 15%, В) — 45%, С) — 40%.

Войцех В. Ф., доктор медицинских наук, профессор, психиатр, заведующий отделом суицидологии Московского научно-исследовательского института психиатрии Минздрава РФ и руководитель Научно-методического центра. Член Европейской и Международной ассоциации суицидологов. Значительное место в его трудах занимают вопросы по выявлению факторов риска и организации медико-психологической помощи у учащихся

и молодежи. Владимир Федорович отмечает, что: «Для молодого возраста характерны повышенная агрессивность, повышенная конфликтность, протестное поведение, ранимость, повышенное чувство достоинства, эмоциональная неустойчивость, застенчивость, сочетающаяся с максимализмом». [9,27].

Не секрет, что в образовательных учреждениях случаются случаи самоубийства подростков и студентов. В основном, причины таких случаев остаются нераскрытыми. Конечно, недоработка соответствующих подразделений, невнимание отдельных лиц, отвечающих за микроклимат в вузе, психологов данных учреждений приводит к таким печальным последствиям. Но главная роль в образовательном процессе, включающий в себя учебный, воспитательный и психологические аспекты, конечно, отводится преподавателю. И это должно быть подкреплено рядом профессиональных качеств педагога. Насколько он компетентен по предмету, научно подкован, начитан, эрудирован, ориентирован в современной жизни молодежи, и самое главное — насколько учитель сам воспитан морально и психологически устойчив. За свою многолетнюю работу в вузе, мне не раз приходилось наблюдать конфликты между студентом и преподавателем, конечно «Учитель всегда прав!», но кто в этот момент разбирался с эмоционально-психическим состоянием студента? На правах завуча, мне часто приходилось выступать неким примирителем обеих сторон. Было тяжело констатировать факты несправедливого отношения педагога к обучаемому. Но, учитывая неопытность и юный возраст некоторых коллег, попадающих в такие ситуации, приходилось идти на компромисс. Выяснилось из бесед, что педагог излишне демонстрировал свое эго руководителя. И бывало очень больно и обидно за студента, которого мне приходилось просить, ради его же блага, чтобы он просил прощения у педагога. Молодежь после выпуска с дипломом, приходя работать в вузы невольно забывает о том, что они прежде всего должны нести знания, мораль и духовность. Вместо этого они начинают демонстрировать свои «прелести», власть. Поэтому очень важно руководству проводить с ними беседы, чаще приглашать на свои занятия. Хотя, это тоже не факт. На ум приходят фильмы советского образца: «Доживем до понедельника», «Большая перемена», «Чучело», «Чужие письма» итд. В этих фильмах явно показан конфликт двух сторон: учитель и ученик. В этих фильмах ярко показаны портреты главных героев, их характеры, взгляды, эмоции. Особенно ярко отражены моменты, где показаны культ педагога, его неприкосновенная власть, его давление над слабым, беззащитным индивидом. И как контраст показан выход из конфликтных ситуаций, вмешательство более профессиональных специалистов, которые отводят всеобщую беду. Конечно, это хорошо, когда конфликт исчерпан на ранней стадии, а бывают ситуации, когда без вмешательства соответствующих лиц других органов дело нельзя разрешить.

Вы посещали частные занятия по иностранному языку
179 ответов

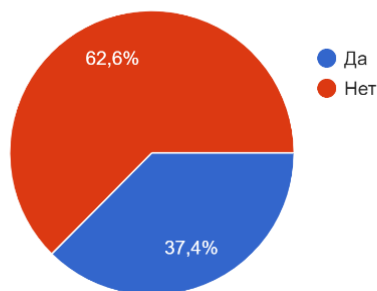


Рис. 8

Чаще вы зубрите, чем понимаете
179 ответов

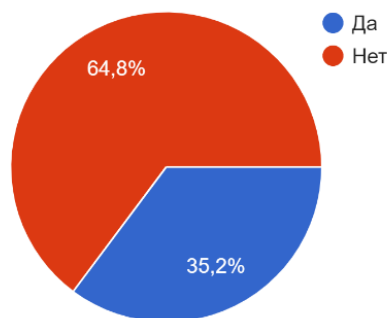


Рис. 9

Вы учитесь чтобы получить
179 ответов



Рис. 10

Следующие вопросы 8,9,10 анкетирования дали возможность прояснить ситуацию насколько студент вынужден был посещать частные занятия, или он зубрит, чтобы получить хорошую отметку ничего при этом не оставляя на перспективу из полученных знаний, или же наоборот, стремится воспользоваться ситуацией и получить знания бесплатно, без дополнительных расходов.

Литература:

1. Бугай А. Ю. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы. С. 297. <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-studentov-vuza-sovremennoe-sostoyanie-i-problemy-1> СТАТЬЯ

Заключение

Для более комфортного пребывания студента на новом месте вуз делает все возможное, это естественно. Вовлечение в художественные коллективы, спортивные секции, участие в конкурсах, все это дает свои плоды, и уже через месяц студент-первокурсник начинает чувствовать себя увереннее, что в свою очередь отражается и на успеваемости, так как преодоление страха неизвестности стимулирует его к достижению главной цели-получить знания. В свою очередь предметники должны особо обращать внимание на психолого-поведенческие особенности каждого студента, по возможности. Ибо можно упустить самый важный момент в совместной работе-лишиться доверия друг у друга. Потом будет очень сложно завоевать интерес, признательность у вашего подопечного. И, конечно, постоянное присутствие страха вашего ученика перед вами — шлагбаум, который блокирует и лишает всяческих шансов на сотрудничество.

Из всего выше сказанного следует, в любом случае, анализируя ситуацию преподаватель — главный персонаж всего учебного процесса. Это то ответственное лицо, которое является и эталоном, и главным режиссером одновременно. Роль учителя многогранна. Он и психолог, и воспитатель, и мама, и папа, если хотите. Так было раньше. Сегодня отменили кураторство. А ведь это первая гавань для испуганного первокурсника на неизвестном лайнере. Но, сегодня требования образовательного процесса поставил преподавателей вуза в рамки определенных приоритетов: преподаватель не имеет права проявлять «материнские» или «отцовские» чувства, ибо мы-педагоги стран СНГ, воспитанные в рамках морали и норм, но в то же время в духе современности, патриотизма, сочувствия, добра не должны проявлять вообще никаких чувств. Мы должны быть как роботы, ибо малейшее проявление человеческих чувств-подозрение на коррупцию. Конечно, есть такое понятие как отметка, и оно стало культом в образовании. Но понятие оценка постепенно теряет свой смысл, оно постепенно превращается в предмет финансирования и экономики. Нельзя ломать грант ребенку, лишится стипендии, нельзя идти на поводу у студента- подозрение на коррупцию. Как найти выход из такой ситуации и преподавателю, и студенту? Некогда заложенный фундамент в педагогику великими педагогами-наватаромми Константином Дмитриевичем Ушинским, Надеждой Константиновной Крупской, Львом Семеновичем Выготским, Антоном Семеновичем Макаренко, Василием Александровичем Сухомлинским, Шалва Александровичем Амонашвили, и многими великими мастерами педагогики сегодня воспринимается совершенно под иным углом. С внедрением западной кредитной технологией в образовательно-медицинский процесс значимость педагога приобретает не совсем гордый вид.

2. Бугай А. Ю. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы. С. 28. <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-vuza-sovremennoe-sostoyanie-i-problemy-1>. СТАТЬЯ
3. Бугай А. Ю. Самостоятельная работа студентов вуза: современное состояние и проблемы. С. 10. <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-vuza-sovremennoe-sostoyanie-i-problemy-1>. СТАТЬЯ
4. Архипова И. В. Инновационный подход к организации самостоятельной работы студентов СПО при изучении иностранного языка. // Сборник научных статей: Организация самостоятельной работы по иностранным языкам. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. Саратов: Издательство СГУ, 2020. С. 10. <https://docplayer.com/211072983-I-v-arhipova-innovacionnyy-podhod-k-organizacii-samostoyatel'noy-raboty-studentov-spo-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka.html> СТАТЬЯ
5. Ильин Е. П.: Психология страха. Издательство Питер, 2017. С. 2 http://loveread.ec/view_global.php?id=76495 ОНЛАЙН КНИГА
6. Фрейд З.: Психология масс и анализ человеческого «Я». 1921. Правообладатель: Public Domain. Переводчик: Я. М. Коган. ЛитРес: 01.11.2016. С. 2. https://books.google.kz/books/about/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D0%BC%D0%B0%D1%81%D1%81_%D0%B8_%D0%B0%D0%BD%D0%B0.html?id=XwpNDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=ru&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false ОНЛАЙН КНИГА.
7. Погорелова Г., «Экзаменационный страх». Вузовская жизнь. С. 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/ekzamenatsionnyy-strah>. СТАТЬЯ.
8. Дорофеева Г. А. Журнал: «Известия ТРТУ», «Страхи: Определение, виды, причины». С. 2. <https://cyberleninka.ru/article/n/strahi-opredelenie-vidy-prichiny>. СТАТЬЯ.
9. Войцех В. Ф. Что мы знаем о суициде. Глава: Суицид у детей и подростков. РБОО Центр социально-психологической и информационной поддержки «Семья и психическое здоровье». Общественный совет по вопросам психического здоровья при Главном специалисте-эксперте психиатре МЗСР РФ. Институт психиатрии Министерства здравоохранения и социального развития РФ. С. 27 <http://www.psychiatry.ru/stat/170> ЖУРНАЛ.

Причины деструктивного родительского поведения в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Рыбакова Виктория Сергеевна, студент

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

В статье представлено теоретическое изучение проблемы деструктивного родительского поведения в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: воспитание, семья, проблемы, ребенок, родители.

Рождение и воспитание ребенка с ОВЗ вызывает нарушения практически во всех сферах жизни, что может стать причиной родительского кризиса и деструктивного поведения.

Во многих отечественных и зарубежных исследованиях указано, что имеются разные степени выраженности родительского кризиса, которые зависят от некоторых аспектов: от степени нарушения в развитии ребенка; от продолжительности периода с момента постановки диагноза; от личных, эмоциональных особенностей родителей; и от помощи, которая должна оказываться специалистами разных сфер деятельности (психологами, дефектологами и т. д.), иным словами родители не в силах преодолеть данный кризис самостоятельно, в таких случаях необходима помощь специалистов.

Зачастую ребенок с ОВЗ становится причиной недопонимания в семьях, Родители устают от взглядов со стороны, упреков друг к другу, сказывается постоянная психологиче-

ская напряженность и, к сожалению, большой процент семей именно с особенными детьми распадается. Возможно, это происходит от неумения или нежелания разговаривать, находить компромиссы, а возможно и просто любить своего ребенка просто так.

Общими причинами, вызывающими деструктивное родительское поведение в семьях с детьми с ОВЗ являются:

1. *Проблемы личностного плана (психологические), которые связаны:*

- с неприятием диагноза ребенка;
- тревога за судьбу ребенка-инвалида всех членов семьи;
- напряженные взаимоотношения родителей в связи с необходимостью решать разнообразные проблемы.
- умышленное ограничение в общении: родители детей с ОВЗ ограничивают круг общения (как свой, так и ребенка, избегают новых знакомств. Таким образом, социальная среда ребенка с ОВЗ ограничивается

семейным кругом, семья «закапсулирована» и это отрицательно сказывается на социализации ребенка.

- гиперопека: часто гиперопека является единственным способом самореализации для родителей ребенка с ОВЗ. Вследствие этого, дети часто окружены излишней заботой и начинают использовать свою ущербность, становятся ревнивы, требуют повышенного внимания.
- неприятие личности ребенка и отсюда, неконструктивные формы взаимоотношений с ним.
- страх ответственности и отказ от понимания существования проблем в развитии ребенка, их частичное или полное отрицание. Рассмотрение рождения больного ребенка как наказание за что-либо.
- функциональными расстройствами и утратой самоконтроля, агрессивностью, повышенным травматизмом;
- ухудшением или потерей физического и психического здоровья [5].

2. *Проблемы межличностного плана*, выражающиеся в дисгармонии внутрисемейных отношений, ухудшении здоровья (своего или ребенка), педагогической несостоятельности родителей, ведущей к формированию социальной дезадаптации;

3. *Проблемы социального плана:*

- в семье уклад жизни подчиняется интересам ребенка, требует вынужденных перерывов в работе для ухода и лечения ребенка, родитель не реализуется профессионально;
- вынужденное сокращение рабочего дня, смена работы, потеря заработной платы, снижение материальной обеспеченности.

4. *Медицинские проблемы* — трудности с получением информации, касающейся заболевания ребенка и особенностей его протекания, прогноза, ожидаемых социальных трудностях. Овладение навыками медицинских манипуляций, возможности дополнительного консультирования ребенка, его госпитализация, получение направлений на санаторно-курортное лечение и пр.

5. *Экономические проблемы* — уровень материальной обеспеченности в семьях, воспитывающих детей-инвалидов, обычно ниже, чем в семьях со здоровыми детьми.

6. *Проблема воспитания, обучения и ухода за больными детьми*, предполагающая трудности, связанные с подготовкой ребенка к школе и помощь в обучении, особенно, если ребенок вынужден учиться дома; Отсутствие знаний и навыков, необходимых для воспитания ребенка не позволяют родителям создавать оптимальные (иногда и специальные) условия для ребёнка дома.

Одной из главных причин деструктивного расстройства родительского поведения, где воспитывается ребенок с нарушениями в развитии, связана с неким особым статусом самого ребенка. Ранее на протяжении длительного времени отечественная наука в сфере психологии, а также социальная наука придерживались следующей

позиции, согласно данной позиции проблемы в физическом развитии и инвалидность, воспринималась по большей части личной проблемой самого человека. Исходя из такой позиции, получалось, что инвалидность по абсолютно любым проблемам со здоровьем, относятся к медицинским учреждениям и являются только медицинской патологией. Соответственно все вопросы, которые касались данных проблем, являлись только проблемой медицинских учреждений. Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать вывод, что именно человек с нарушениями в развитии должен адаптироваться к обществу нормальных людей.

В. В. Юстицкис полагал, что преобладание именно такой позиции в отношении детей, которые имеют нарушения в развитии и привело общество к созданию кризисной ситуации, которая является причиной некорректного отношения и связующих проблем в отношении семьи, в которой воспитывается ребенок с нарушениями в развитии:

- общество воспринимает ребенка, с нарушениями в развитии любого характера как неполноценного человека (как ребенка с дефектом);
- родители и дети, которые имеют нарушения в развитии часто находятся в некоторой изоляции, которая создается специально (искусственно) и не помогает таким детям преодолеть трудности в социализации, а только отдаляет их от общества;
- образовательные учреждения в большинстве своем не готовы проявлять гибкость в выборе форм обучения и воспитания детей с ОВЗ;
- часто в коррекционные работы по обучению или воспитанию не включены родители [4].

Когда в семье появляется ребенок с нарушениями в развитии, то уже сам факт наличие такого ребенка является непростой проблемой, которая напрямую влияет на социальное благополучие и на психологическое благополучие семьи в целом. Морально всегда сложно принять такое обстоятельство и это становится травмой, как для родителей, так и для самих детей.

В семье, где рождается такой ребенок, присутствует напряжение, которое способствует проявлению психотравмирующих последствий для каждого члена семьи. Научные труды Р. Ф. Майрамян, приводят к выводам, что информирование родителей о нарушениях развития их ребенка формирует достаточно стойкие эмоциональные расстройства, возможно проявление аффекта, а также проявление истерических расстройств, такие последствия характерны для 65, 7% матерей [3]. Когда родители длительное время находятся в таком состоянии, то последствия могут быть непредсказуемые, вплоть до психоматических расстройств. Такие расстройства опасны, т. к. со временем могут, увеличатся в связи с тем, что заботы необходимо будет больше для взрослеющего ребенка, в связи с его взрослением увеличатся и страхи, и тревоги.

Чувство напряжения, которое присутствует в семье на протяжении долгого времени и на постоянной основе,

способствует формированию сильной деформации психики всех членов семьи, и является достаточно частой причиной для проявления негативных, травматических изменений, которые были сформированы в семье ранее. Первые положительные эмоции, которые появляются при рождении малыша, затмеваются, когда родителям сообщают о нарушениях в развитии их малыша. Воссоздание новых семейных ценностей, в семье чаще всего меняется и откладывается на длительный период, что формирует новые проявления психотравмирования в семье, на различных этапах развития ребенка. Частое явление — это опровержение (реже подтверждение) диагноза у родителей, является следствием проявления вины. Иногда чувство вины формируется у всех членов семьи и обобщается в некий семейный «комплекс» вины.

Р. Ф. Майрамян в своих исследованиях ни раз отмечал следующие проявления, родители, возлагают огромные надежды на медицинских работников, начинают посещать большое количество специалистов и это становится навязчивой идеей — доказать, что предыдущий врач ошибся [3]. Такое навязчивое расстройство может проявляться, как у всех членов семьи, так и у одного родителя. Это оборонительная позиция и безуспешные попытки оправдания, и затянутый поиск решения в этой безвыходной ситуации.

В иных случаях родители, которые на первый взгляд признают диагноз ребенка, но питают надежды на нормальное развитие ребенка в дальнейшем. Родители начинают слепо верить, в то, что их ребенок обязательно станет таким как все, только благодаря медикаментозному лечению. Именно так искажается предоставленная информация и начинают неправильное формирование семейные ценности и устои, что в корне неправильно отражается на весь процесс реабилитации и существенно тормозит его. Таким поведением семья теряет драгоценное время, которое они могли бы потратить на поиск оптимальных адаптационных программ, которая помогла и им в том числе.

Вследствие трудностей, с которыми родители сталкиваются в период развития ребенка с нарушениями в развитии, у родителей возникает негативное отношение к своему ребенку. Все исследования, которые производились по данной теме свидетельствуют тому, что существует прямая зависимость, того что отношение родителей к детям, которые имеют нарушения в развитии, часто зависят от личных, эмоциональных особенностей личности самих родителей, от их жизненного опыта и социального статуса и реже отношение к детям со стороны родителей зависит от особенностей развития самого ребенка, такая расстановка позволяет сделать выводы, что семье, где воспитывается ребенок

с нарушениями в развитии, просто необходимо психолого-педагогическое сопровождение.

В. В. Ткачева полагала, что в семьях, в которых воспитывается ребенок с нарушениями в развитии, не редко складываются неверные родительские установки [2]. Например, матери полностью погружены в процесс воспитания ребенка с нарушениями в развитии, а отцы наоборот стараются максимально отстраниться от критической ситуации, как в эмоциональном плане, так и в физическом проявлении. Как правильно ребенок, который имеет нарушения в развитии, играет роль ребенка, даже когда взрослеет. Когда формируется такая позиция в отношении ребенка, тогда могут появиться проблемы в формировании нормального семейного цикла, иными словами такая позиция просто может мешать. В. В. Ткачева в своем исследовании приходит к выводу, что матери, которые воспитывают детей с нарушениями в развитии, часто используют более простое общение со своими детьми, быстро и часто могут менять темы разговора с ребенком, имеют более требовательную позицию к своему ребенку, в то же время они редко проявляют спонтанность в общении с ребенком, в сравнении с матерями детей без нарушений [2].

Стоит также отметить, что характер нарушения развития на прямую влияет на эмоциональные реакции матерей. Например, мамы детей с расстройствами аутистического спектра были более расстроены и имели более выраженное разочарование, чем матери, чьи дети имели Синдром Дауна.

Деструктивный характер родительского поведения проявляется в:

- неконструктивных видах поведения родителей во взаимоотношениях «взрослый — ребенок»;
- родители могут вообще игнорировать проблему и эмоционально отвергать ребенка, возможно жестокое обращение;
- противоречивости по отношению к детям: любят своих детей и пытаются понять их проблему, но четко прослеживается неудовлетворенность детьми, приклеивание ярлыков к поведению (упрям, стереотипен и т. д.);
- недостаточном уровне психологической грамотности и компетенции родителей;
- недооценка возможностей грамотного родительского поведения, для успешной адаптации ребенка [1].

Таким образом, психологическая нестабильность ребенка с нарушениями в развитии оказывает огромное влияние на своих родителей и всех членов его семьи, чем может стать причиной деструктивного поведения.

Литература:

1. Дружинин, В. Н. Психология семьи: 3-е изд./ В. Н. Дружинин — СПб.: Питер, 2006. — 176 с.
2. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. / О. А. Карабанова. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.

3. Мазурова, Н. В. Особенности адаптации родителей к болезни ребенка / Н. В. Мазурова // Российский педиатрический журнал. — 2013. — № 5. — С. 50–56.
4. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева / М.: Просвещение, 2008. — 239 с.
5. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособ. для ВУЗов / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина; под общ. ред. В. И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 408 с

Влияние образа отца на ролевые ожидания и притязания в браке у девушек юношеского возраста

Рыжкова Наталия Романовна, студент магистратуры;

Ледовская Татьяна Витальевна, кандидат психологических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

Статья посвящена проблеме выбора будущего супруга. Цель исследования — определить влияние образа отца на ролевые ожидания и притязания в браке. Был проведен теоретический анализ. Было предложено обобщенное определение термина «образ» и проведено эмпирическое исследование на базе ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и школы № 68 г. Ярославля, по результатам которого гипотеза частично подтвердилась. Был сделан вывод, что образ отца влияет на хозяйственно-бытовую функцию ожиданий и притязаний в браке, а также на значимость внешнего облика будущего супруга у девушек юношеского возраста.

Ключевые слова: отношения, семья, отец, юношеский возраст.

Долгое время считалось, что именно мать оказывает ключевое влияние на взросление и становление личности девушки. Если обращаться к истории, то мы можем увидеть минимальное участие отца в воспитании дочек. До сих пор в обществе сохраняется эта тенденция.

Известно, что становление личности особенно интенсивно происходит в юношеском возрасте, который является важнейшим периодом для подготовки к семейной жизни и выбора супруга. Становление зрелых межличностных выборов в юности определяет характер будущих взаимодействий и является показателем успешности, социальной адаптированности личности. Из исследований А. Адлера, Э. Берна, И. В. Дубровиной, И. С. Кона, Р. В. Овчаровой, Н. Пезешкиана, З. Фрейда можно сделать выводы, что субъективные образы родителей оказывают наибольшее влияние на вступление в брак, распределение семейных обязанностей, восприятие себя и других, на формирование тех или иных черт личности и ее смысловых ориентиров.

Личный опыт взаимоотношений, полученный в родительской семье, оказывает влияние на проявление чувств по отношению к другим людям, представление о будущем спутнике жизни и о модели будущей семьи.

В современных исследованиях наблюдается стремление выявить особенности представлений о семье и эталоне будущего супруга в различные возрастные периоды (Захарова М. В., Каган В. Е., Ляхович Н. В., Станиславская И. Г., Федотова Н. Ф., Шишкина О. В.). Выявлено, что в создании представлений об идеальном супруге роль принадлежит матери и отцу (Коростылева Л. А., Митина О. В., Петренко В. Ф.).

Существует много определений для понятия «образ», в данной работе под образом понимается форма отражения объекта, явления в сознании, формирующийся в процессе предметно-практической, чувственной, мыслительной активности и представляющий собой результат целостного, интегрального отражения окружающей действительности.

Формирования образа — это сложный развертывающийся во времени процесс, который зависит от потребностей, мотивов, целей, установок, эмоций и опирается на личный опыт человека.

Как отмечают отечественные исследователи (Г. Г. Филиппова, Т. Белеева, Е. Кричевская, И. Рыбалко, С. Матейчик и др.), взаимоотношения дочери с отцом в детские годы оказывают впоследствии влияние на развитие ее личности и специфику взаимоотношений с супругом.

Юность — завершающая стадия психологического этапа персонализации, периода нахождения самоидентичности. Л. Н. Выготский определяет границы юношеского возраста с 16 до 25 лет. Именно в юношеском возрасте у школьников происходит завершение формирования ролевых позиций мужчины и женщины. [4]

Проблема: оказывает ли влияние образ отца на ролевые ожидания и притязания в браке у девушек юношеского возраста?

Цель исследования: определить влияния образа отца на ролевые ожидания и притязания в браке

Объект исследования: ролевые ожидания и притязания в браке у девушек

Предмет исследования: влияние образа отца на ролевые ожидания и притязания в браке

Гипотеза: на ролевые ожидания и притязания в браке оказывают влияние образ отца у девушек юношеского возраста.

Для решения поставленных задач проверки гипотезы были использованы следующие **методы исследования:**

Организационный метод — сравнительный.

Эмпирический метод — психодиагностический: «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири), Опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП)

Методы обработки данных — качественный и количественный анализ (критерий Колмогорова-Смирнова, F-критерий Фишера-Стьюдента).

Интерпретационный метод — структурный.

Выборка составила 60 человек (девушки юношеского возраста от 16 до 25 лет) из которых 50 студентов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского и 10 обучающихся школы № 68 г. Ярославля.

Для проверки нормальности распределения применялся критерий Колмогорова-Смирнова. 14 показателей из 16 соответствуют нормальному распределению. Опираясь на данный вывод, нами был использован F-критерий Фишера — Стьюдента.

Таблица 1. Результаты исследования критерия Фишера по хозяйственно-бытовой функции

Модель		F	Знач.
1	(Константа)	7,798	,000
	Авторитарный	-,270	,788
	Эгоистичный	1,618	,112
	Агрессивный	1,348	,184
	Подозрительный	-,996	,324
	Подчиняемый	-,272	,787
	Зависимый	,796	,430
	Дружелюбный	-1,203	,235
	Альтруистический	2,089	,042

Хозяйственно-бытовая = 2,089 (Альтруистический отец)
Регрессионная модель объясняет 27% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фи-

шера (F=2,356; p=0,05). Таким образом, чем выше уровень представлений об альтруизме отца, тем выше хозяйственно-бытовая функция ожиданий и притязаний в браке.

Таблица 2. Результаты исследования критерия Фишера по значимости внешнего облика притязаний в браке

Модель		F	Знач.
1	(Константа)	6,424	,000
	Авторитарный	1,975	,044
	Эгоистичный	-,381	,705
	Агрессивный	-,403	,689
	Подозрительный	-2,273	,027
	Подчиняемый	1,033	,307
	Зависимый	1,656	,104
	Дружелюбный	-,277	,783
	Альтруистический	-1,715	,050

ЗВО притязания = -2,273 (Подозрительный Отец) + 1,975 (Авторитарный Отец) - 1,715 (Альтруистический Отец).

Регрессионная модель объясняет 22% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера (F = 1,798; p = 0,05).

Таким образом, чем ниже уровень представлений о подозрительности отца, выше авторитарности и ниже альтруистичности, тем ниже значимость внешнего облика притязаний в браке ниже.

В результате дисперсионного анализа по критерию F-Фишера для оценки влияния образа отца на образ будущего супруга, было установлено:

Выявлено влияние шкалы «Альтруистичность» на хозяйственно-бытовую функцию ожиданий и притязаний в браке (F = 2,356 при p = 0,05). Влияние между данными показателями прямое. Это значит, что чем выше выраженность альтруистичности отца, тем выше хозяйственно-бытовая функция ожиданий и притязаний в браке.

Выявлено влияние шкал «Подозрительность», «Авторитарность», «Альтруистичность» на значимость внешнего облика (F = 1,798 при p = 0,05). Влияние между данными показателями обратное. Это значит, что чем выше выраженность альтруистичности, подозрительности и авторитарности отца, тем ниже значимость внешнего облика.

Таким образом, можем сделать вывод, что на ролевые ожидания и притязания в браке влияет альтруистичность, подозрительность и авторитарность образа отца у девушек.

Литература:

1. Карабанова О. А., Трофимова О. В. Роль родительской семьи в формировании образа будущей семьи // Современная российская семья: психологические проблемы и пути их решения: моногр. Астрахань, 2013. 110 с.
2. Бурлакова Н. С. Идентификация с отцовской фигурой как механизм развития самоидентичности ребенка/Н. С. Бурлакова//Семейная психология и семейная терапия. 2004. № 1. С. 54–76.
3. Березина Т. Н. Психические образы в структуре образной формы / Т. Н. Березина // Психология и психотехника. 2012. № 1. С. 13–25.
4. Андреева Т. В. Семейная психология: Учебное пособие / Т. В. Андреева. СПб.: Речь, 2004. 244 с.

Психическая релаксация с применением детензор-терапии для людей, проходящих курс реабилитации на базе ГБУ ТЦСО «Бибирево»

Сидорина Татьяна Алексеевна, психолог

ГБУ г. Москвы «Территориальный центр социального обслуживания «Бибирево» (г. Москва)

Котова Вероника Игоревна, клинический психолог

Московский институт психоанализа

В статье описывается эффективность взаимодействия нескольких методов психической релаксации. Так, авторы опираются на современную концепцию здоровья. Важнейшей характеристикой современной концепции здоровья является способность организма адаптироваться к постоянным изменениям окружающей среды, а также противостоять возможным заболеваниям. Данная способность определяется как функциональные резервы организма.

В настоящее время, в качестве основных факторов риска возникновения и прогрессирования болезней рассматривают дезадаптацию, дисрегуляцию, недостаточные функциональные возможности организма. Таким образом, можно сделать вывод, что первостепенной задачей является развитие лечебных и оздоровительных технологий. Они, в свою очередь, должны не только устранить специфическое проявление болезни, но и способствовать повышению функциональных резервов, обеспечивающих неспецифическую резистентность и адаптационный потенциал организма.

Ключевые слова: детензор-терапия, социальная реабилитация, психическая релаксация.

На сегодняшний день, работа психолога отделения социальной реабилитации инвалидов осуществляется в нескольких направлениях. Наиболее востребованным и легко применяемым направлением является психическая релаксация. Данный метод применим в групповой и индивидуальной работе с клиентами отделения, кроме того, позволяет работать в условиях суженных временных рамок. На наш взгляд, данный метод коррекции психоэмоционального состояния клиента работает не только активно и быстро, но и качественно, что позволяет в короткие сроки добиться желаемых результатов.

Стоит отметить, что психосоциальная реабилитация помогает восстановить нарушенные или частично утраченные психические функции.

В соответствии с нарушениями, наблюдаемыми у клиента, психологом подбирается система реабилитационных мероприятий. При этом, в процессе реабилитации важнейшую роль играет фактор мотивации. Под мотивацией в данном случае необходимо рассматривать похвалу, успехи, стимулирование на дальнейшие успехи, поддержку родных и близких людей. Таким образом, психологическая реабилитация является для человека шансом вернуться к полноценной социальной жизни, а также достичь гармонии как с собой, так и с окружающим его миром.

Цель работы психолога, в данном случае, оказание эффективной помощи в социальной адаптации человеку с ограничениями жизнедеятельности и возможными особыми потребностями. Именно поэтому, особое внимание необходимо уделить тому, как именно человек воспринимает себя в социуме и ощущает ли он себя его частью.

Реабилитационные методы. В соответствии с поставленной задачей, восстановительный курс предполагает использование нескольких методик как в комплексе, так и по отдельности:

- 1) Беседы (индивидуальные и/или групповые);
- 2) Способствующие релаксации упражнения (чаще всего, групповые);
- 3) Предварительное и заключительное обследование (с целью определения проблемы текущего психоэмоционального состояния, а также оценки результатов).

В своей работе, нами используется новейший метод безопасной и комфортной релаксации, с целью диагно-

стики и коррекции проблем и состояния человека — детензор-терапия. В терапевтическом контексте это дает возможность применять детензор-терапию в качестве механизма исцеляющего воздействия, а также развивать и раскрывать внутренние ресурсы к самореализации исцелению. Таким образом, нами используется ряд релаксационных техник и упражнений в сочетании с детензор-терапией и без нее. Это позволяет человеку снять последствия стресса или остановить его разрастание, быстро восстановиться, повысить самооценку, улучшить настроение.

Используемые нами релаксационные техники совместно с детензор-терапией во время индивидуальной или групповой психокоррекции, включает самонастройку на естественные механизмы, управляющие нашим организмом, а также осознанную саморегуляцию. Механизм саморегуляции заложен в нас природой. Для адаптации к происходящим в нашей жизни событиям и явлениям человек активно использует логический аппарат мышления, в частности анализ.

В современном мире, эффективность использования метода психической релаксации неоднократно доказывалась. Данный метод используется как в медицине, в том числе в послеоперационный период, так и в спорте.

Описание техник и методов, участвующих в наблюдении. Техника «Безопасное место» помогает снизить уровень тревоги и преодолеть хронические переживания. Также она способствует погружению в расслабленное состояние, повышает устойчивость к стресс-факторам. С помощью суггестивного текста и наводящих вопросов терапевт помогает пациенту воссоздать сенсорные репродукции образов, которые ассоциируются с безопасностью и приятными ощущениями. Данная способность полезна для людей, перенесших психическую травму. Так, во время наплывов неприятных воспоминаний или чувств, они могут использовать гармонизирующие образы и произвольно регулировать свое состояние. Навыки активного воображения, связанные с представлением гармонизирующих образов, очень важны для поддержания внутреннего равновесия.

Техника «Когерентное дыхание» помогает справиться как с хроническим стрессом, так и самостоятельно отрегулировать спонтанную тревогу и восстановить сон. Когерентное дыхание — одно из самых популярных упражнений дыхательной гимнастики на Западе. Несмотря на то, что техника берёт начало из древней ведической дыхательной гимнастики она подходит даже для людей, не имеющих опыта в медитативных практиках. В основе техники лежит идея контроля дыхания. Пациенту предлагают делать медленные вдохи и выдохи одинаковой продолжительности: 6 секунд на вдох и 6 секунд на выдох. Продолжительность техники составляет от 2 до 10 минут.

Упражнение «Сканирование тела» относится к виду нервно мышечной релаксации. Помогает остановить поток мыслей и сконцентрироваться на своём теле. Пациенту предлагают закрыть глаза и с помощью голоса терапевта исследовать ощущения в своём теле. Терапевт помогает поэтапно сконцентрироваться на ощущениях в каждой части тела, а за-

тем расслаблять их. Эта техника способствует тренировке концентрации. Нашему уму свойственно отвлекаться, уходить в внутренний диалог, в прошлое или будущее. Практика «Сканирование тела» учит возвращать внимание в настоящее с помощью навыка концентрации на теле.

Детензор-терапия. В конце XX века, немецким ученым К. Кинляйнном была разработана терапевтическая система для долговременной безопасной комфортной релаксации прежде всего околопозвоночных мышц и щадящей тракции (вытяжения) позвоночника для восстановления его полного функционирования [3]. Применяется в восстановительной медицине с 1978 года. Именно в России стала применяться с 1991 года. Стоит отметить, что сам К. Кинляйн страдал от сильных болей в спине, которые являлись следствием компрессионного перелома позвоночника. Таким образом, создание детензор-терапии подарило шанс возвращения к нормальной жизни многим «безнадежно» больным людям. В соответствии с методом детензор-терапии, вытяжение позвоночника происходит в условиях релаксации, а также в оптимальных направлениях в сочетании с правильным положением позвоночника при поддержке его физиологических изгибов.

Детензор-система представляет собой реберный матрац (кушетку), который максимально соответствует естественным природным изгибам тела. Конструкция изготавливается из особого материала, способного подстраиваться под каждый организм, находя при этом наиболее комфортное положение для позвоночника. Стоит отметить, что в зависимости от веса пациента различной будет жесткость основы мата и поверхности ребер. При укладке пациента на систему, формируется оптимально-направленные силы вытяжения, строго зависящие от веса (массы) тела, что в совокупности, приводит к разгрузке кинематической системы позвоночника.

Детензор, плотно прилегая к телу и поддерживая его ребрами, позволяет равномерно распределить нагрузку позвоночника в нескольких состояниях: на боку, на животе, на спине. Мышцы спины расслабляются благодаря нейтральному положению тела, снимается напряжение с межпозвоночных дисков, слегка растягивается сам позвоночник.

Растяжка позвоночника высвобождает межпозвоночные диски, позволяя им получить необходимую жидкость и питательные вещества, а также нарастить свою высоту. Все это способствует регенерации поврежденных дисков, исправлению осанки, стабилизации и улучшению состояния позвоночника. В свою очередь, это отражается и на общем состоянии пациента: улучшается сон, улучшается кровообращение позвоночника, высвобождаются защемленные нервные корешки. Другими словами, у человека налаживается работа всего организма.

Применение детензор-системы. Как говорилось ранее, детензор-система находит широкое применение в практике. Так, ее можно применять как экстренное средство первой помощи при травмах спины, а также как систематическое

лечение хронических заболеваний. Несомненным плюсом является и тот факт, что у детензор-терапия, являясь абсолютно безопасной, не имеет возрастных ограничений и может использоваться беременными женщинами [2]. Система полезна как людям с малоподвижным образом жизни, так и спортсменам или людям, занимающимся физически тяжелым трудом. Важным достоинством настоящей системы является эмоциональный комфорт клиента во время процедуры (отсутствие сложных приспособлений, ремней, грузов и т. п. устройств, которые могут оказать стрессовые воздействия).

Таким образом, детензор-терапия используется для: лечения болей в спине, вызванных хроническими болезнями и травматическими повреждениями мышц, связок или самого позвоночника; профилактики и лечения сколиоза, кифоза, лордоза и пр.; профилактики и лечения остеохондроза и остеопороза всех отделов позвоночника; лечения протрузии межпозвоночных дисков, а также грыж; при задержке физического развития у детей; лечения головных болей, мигреней и астматического синдрома и пр.; лечения компрессионных переломов позвоночника, спазмов и перенапряжения мышц спины [1].

Описание проведённого наблюдения. Все участники наблюдения проходят курс реабилитации в ГБУ ТЦСО «Бибирево». В данном наблюдении участники были разделены на три группы, в соответствии с применяемыми реабилитационными методами.

В рамках курса участники первой группы посетили 10 занятий на которых проводились следующие релаксационные техники:

1) День первый — техника «Когерентное дыхание», далее техника «Безопасное место».

2) День второй — техника «Когерентное дыхание», техника «Сканирование тела».

3) Далее техники первого и второго дня в течении курса чередовались.

Участники второй группы посетили 10 сеансов детензор — терапии.

Участники третьей группы проходили одновременно детензор-терапию и курс релаксационных техник по программе первой группы.

Для отслеживания показателей и эффективности работы с каждой группой, участникам был предоставлен лист самоконтроля. Каждый участник оценил самочувствие по десятибалльной шкале до и после курса реабилитации. В ходе наблюдения нами были отслежены следующие показатели:

- 1) качество сна;
- 2) болевой синдром;
- 3) приступы спонтанной тревоги;
- 4) настроение.

После анализа листов самоконтроля полученные результаты были усреднены и переведены в проценты. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Из представленной таблицы, можно сделать вывод, что процесс реабилитации в каждой группе прошел успешно. Однако, для наглядности и оценки эффективности реабилитации, необходимо сравнить показатели каждой группы. Отразим их в таблице 2.

Таблица 1. Результаты анализа листов самоконтроля по показателям

Показатели	Группа 1 до	Группа 1 после	Группа 2 до	Группа 2 после	Группа 3 до	Группа 3 после
Болевой синдром	78%	67.7%	68%	56.4%	81%	54.8%
Сон	45%	55%	41%	63%	42.3%	61.7%
Настроение	66%	78%	61%	73.7%	53.8%	79%
Самочувствие	64%	71%	59%	67.2%	56.3%	83.8%
Тревога	71.3%	61.7%	69%	54.7%	85%	63.1%

Таблица 2. Сравнение показателей в соответствии с группами

Показатели	1 группа	2 группа	3 группа
Болевой синдром	10.3%	11.6%	26.2%
Сон	10%	22%	19.4%
Настроение	12%	12.7%	25.2%
Самочувствие	7%	8.2%	27.5%
Тревога	9.6%	14.3%	21.9%

Таблица 2 наглядно демонстрирует большую эффективность реабилитации в третьей группе, где были объединены детензор-терапия и психическая релаксация.

Основной задачей являлось исследование эффективности методов реабилитации как по отдельности, так и в комплексе. Несомненно, наблюдение доказало эффективность

каждого метода по отдельности. Однако, использование методов в комплексе позволяет получить наилучший результат при тех же временных затратах. Отслеживаемые в ходе наблюдения показатели (болевой синдром, сон, настроение, самочувствие, тревога) влияют на функционирование организма в целом, а также на его способность

к восстановлению. На основании этого можно предположить, что чем выше показатели по каждому параметру — тем успешнее прошла реабилитация и адаптационный механизм организма запущен.

Литература:

1. Балакирева, О. В. Комплексное лечение заболеваний позвоночника с использованием многоцелевой системы «детензор» [Текст] / О. В. Балакирева, Б. Н. Арутюнян, А. С. Агаджанян // Вестник восстановительной медицины. — 2006. — № 2. — С. 42–43.
2. Балакирева, О. В. Применение детензор-терапии у пациентов с сочетанием сердечно-сосудистой патологии и остеохондроза позвоночника на этапе санаторно-курортной реабилитации [Текст] / О. В. Балакирева, О. В. Татков // Курортные ведомости. — 2005. — № 5. — С. 30–31.
3. Капустин А. В., Кинляйн О. В. (Бакакирева) Боли в спине. Новый подход к лечению и профилактике у взрослых и детей / К. Кинляйн. — М., 2013. — 77 с.

Самоотношение старших подростков с различными типами привязанности к матери

Сорокина Дарья Вячеславовна, студент магистратуры

Научный руководитель: Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент

Московский государственный психолого-педагогический университет

Ключевые слова: самоотношение старших подростков, ранняя юность, тип привязанности к матери, психологическое благополучие.

Актуальность темы исследования
 Множество эмпирических исследований подтверждают, что правильно сформированная привязанность является хорошим прогностическим фактором развития здоровой, социально развитой личности. Через отношение к себе значимого взрослого (объект или фигура привязанности), осуществляющего за ним уход, ребенок, как персона или субъект привязанности, воспринимает себя. Многие авторы изучали проблему самоотношения: С. Р. Пантिलеев, Е. Т. Соколова, В. В. Столин и другие. Вопрос роли качественных особенностей привязанности к матери в процессе становления самоотношения в старшем подростковом возрасте остается малоизученным.

Значимость данного исследования определяется тем, что формирование отношений с близким окружением (в первую очередь с матерью) — не автономный линейный процесс развития. С самого момента рождения — это процесс, сопряжённый со становлением у ребёнка его образа «Я», отношения к себе и к миру, ощущения собственной значимости и самооценности. Активное развитие компонентов самоотношения приходится на период ранней юности и обусловлено как большей способностью понимать себя и уверенностью в себе, так и референтным окружением [1].

Первоначально содержание самоотношения ребенка наполняется спецификой отношений к нему людей из семейного круга, при этом эмоциональные связи видоизменяются вместе с возрастом. Это создаёт необходимость рассмотрения самоотношения подростков в период ран-

ней юности, характера его связи с привязанностью к матери и определяют актуальность выбора темы нашей магистерской диссертации.

Становление личности неразрывным образом связано с включением индивида в систему окружающих его отношений. Формирование отношения личности к себе — непрерывный, динамический процесс, а само самоотношение является ключевым звеном психических процессов во внутреннем мире личности [5, 7, 8].

Позитивное самоотношение характеризуется энергичностью и самостоятельностью индивида, верой в собственные возможности, оптимистическим видением успешности результатов своей деятельности в неопределённой ситуации [3]. Негативное самоотношение связано с ригидным поведением личности и трудностями в межличностном общении. Отрицательное или конфликтное самоотношение обусловлено высоким уровнем самообвинения, связано с асоциальным и неадаптивным поведением, влияет на возникновение девиации и депрессии у личности [2].

Отношение личности к себе в подростковом возрасте имеет признаки неустойчивости, что находит отражение в некоторой несформированности самосознания. В течение периода ранней юности у подростков растёт вера в свои способности и силы [1]. При этом, с одной стороны, подростки всё больше нуждаются в обратной связи от близких людей — информации, которая сравнивается с личными представлениями субъекта о себе и помогает внести коррективы в своё самоотношение, а с другой сто-

роны происходят изменения в структуре аутосимпатии — растёт самопринятие, отмечается рост интереса личности к себе [1]. В старшем подростковом возрасте самоотношение подвержено серьёзным изменениям, связанным с большей дифференцированностью и усложнением компонентов самоотношения, их высокой степенью интеграции в единую систему, таким образом обретая некоторую стабильность.

Влияние родителей остается для старших подростков преобладающим по многим важным проблемам, хотя эти отношения и характеризуются сложностью [4]. Длительные эмоциональные связи формируют новые образцы поведения, поскольку и ребёнок, и тот, кто о нём заботится, растут, развиваются и меняются. В этот период на передний план выходит важность детско-родительских переговоров. В идеале такие переговоры должны привести к стратегии постепенного расставания [9; с. 159].

Важную роль в жизни подростков в период ранней юности продолжает играть общение со сверстниками. Внутренние рабочие модели социальных отношений не могут строиться исключительно на отношениях ребёнка с родителями. Формирование привязанности происходит также и в отношении сверстников и одноклассников, что может стать проявлением конкурирующей привязанности, оттягивающей внимание ребёнка от контакта с его главной рабочей привязанностью [9; 6, с. 23].

Привязанность в настоящее время рассматривается не только как продолжительная эмоциональная связь между ребёнком и знакомым ему взрослым, существующая даже после того, как ребёнок сам становится взрослым, но и как процесс развития индивидуального набора образцов поведения, эмоций, идей и чувств.

Ранее мы определили проблему нашего исследования как недостаточность изучения связи самоотношения и привязанности к матери у старших подростков в отечественной психологической науке. Для её решения нами было организовано и выполнено эмпирическое исследование по изучению типа привязанности, самоотношения и психологического благополучия у старших подростков.

Целью исследования мы определили выявление особенностей самоотношения старших подростков с различными типами привязанности к матери. Приступая к исследованию, мы предположили, что у старших подростков существует связь самоотношения с различными типами привязанности к матери.

Для проверки гипотезы исследования и решения сформулированных во введении нашей выпускной квалификационной работы задач, мы использовали соответствующие методы, а именно: теоретические — анализ настоящей проблемы в психолого-педагогической литературе (изучение и синтез), эмпирические — тестирование респондентов, констатирующий эксперимент. Для осуществления методов исследования нами были использованы: «Модифици-

рованный опросник для определения типа привязанности к матери» М. В. Яремчук, «Методика исследования самоотношения» С. Р. Пантеев (МИС), Шкала психологического благополучия К. Рифф (русскоязычная версия Н. Н. Лепешинского).

На начальном этапе, чтобы проверить нашу гипотезу, мы организовали и провели исследование типа эмоциональной привязанности для всех участников исследования.

Мы определили, что у больше половины старших подростков определён надёжный тип привязанности к матери (63%), у 23% участников исследования — тревожно-амбивалентная, 14% — избегающая.

Далее мы выявили взаимосвязи самоотношения старших подростков и различных типов привязанности к матери. Значимость различий по шкалам самоотношения у старших подростков, имеющих различные типы привязанности, проверяли, используя критерий Манна-Уитни. В ходе исследования нами было установлено, что у старших подростков с надёжным типом привязанности к матери более выражено «Самоуважение» и общее «Позитивное самоотношение». Таким образом, принимается гипотеза: самоотношение старших подростков с надёжным типом привязанности к матери более позитивное.

Вместе с тем наиболее отчётливые тенденции проявления среднего уровня показателей мы можем отметить по шкалам: «Саморуководство», «Зеркальное Я» и «Самопринятие». При этом мы можем видеть, что по шкалам «Открытость», «Самоуверенность», «Самоценность», «Самопривязанность», «Конфликтность», «Самообвинение», «Аутосимпатия», «Внутренняя неустроенность» и общее «Негативное самоотношение» нет значимых различий.

На следующем этапе, чтобы оценить влияние самоотношения и его компонентов на психологическое благополучие старших подростков, мы вычислили парные коэффициенты корреляции Спирмена по соответствующим шкалам и проверили их на значимость по критерию Стьюдента. Полученные данные позволили нам увидеть, что чем выше позитивное самоотношение, тем выше общее психологическое благополучие. В связи с этим, принимается наша вторая частная гипотеза: высокий уровень психологического благополучия связан с позитивным отношением к себе старших подростков.

Таким образом, исследование, проведённое нами, подтвердило важное влияние привязанности к матери на особенности самоотношения старших подростков и их уровень психологического благополучия.

Мы считаем возможным, что следующим шагом важно рассмотреть влияние целостной системы взаимоотношений — с обоими родителями на самоотношение старших подростков, с целью понять, в какой мере отец (или же возможно близкий друг) предположительно осуществляют компенсаторную функцию, предоставляя подростку недостающие материнские тепло и поддержку.

Литература:

1. Арендачук И. В. Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2017. — Т. 17. — Вып. 4. — С. 434–438.
2. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. — Москва: Полиздат, 1984. — 225с.
3. Корнилова А. П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 1. — С. 107–114.
4. Павлоцкая Я. И. Психологическое благополучие в контексте системы отношений личности // Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 14. — С. 28–31
5. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. — Москва: Изд-во МГУ, 1991. — 125 с.
6. Писарик О. Привязанность — жизненно-важная связь // Ресурс, 2019. — 96с.
7. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — Москва: Изд-во МГУ, 1989. — 213 с.
8. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — Москва: Вагриус, 1991.
9. Mercer J. Understanding attachment // Praeger imprint of FDC-CLIO, LLC. 2006. — 193p.

Влияние ведущего полушария на понимание метафоры

Фёдорова Маргарита Дмитриевна, студент магистратуры;

Покровская Светлана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент

Московский городской педагогический университет

В статье авторы пытаются определить взаимосвязь ведущего латерального профиля и метафорического мышления, чтобы объяснить почему существует такая разница в понимании метафор на примере пословиц и поговорок, доказывая, что на это понимание не влияет интеллект.

Ключевые слова: метафора, мышление, полушарие, ассоциации, творчество, взаимосвязь, латеральность, сравнение, образы, корреляция.

Очень часто мы используем метафоры и даже не замечаем этого. Насколько их использование необходимо? Является ли это лишь средством языкового выражения или за этим процессом стоит более сложная система взаимодействия ВПФ? На данный момент проведено немало исследований на определение важности метафоры в общении, социальном взаимодействии и обоснование метафоричности языка как проявление креативности личности человека. В основном, конечно же, метафору понимают как особое творческое выражение мысли в речевой деятельности человека для описания или красочного сравнения. Чаще всего с метафорой мы будем сталкиваться в художественной литературе, живописи -т. е. в искусстве как таковом. Ведь, действительно, первое что приходит на ум при упоминании термина «метафора» — это что-то связанное с красочным образом, творческим выражением мысли, которую сложно объяснить простыми привычными словами. Здесь стоит сразу сказать о метапозиционном рассмотрении метафоры, так как мы не можем использовать лишь лингвистическое понимание метафоричности в жизни человека.

Прежде всего надо сказать, что начинать изучать особенности метафорического мышления надо с определения понятия, что такое мышление в принципе. Так как мы все знаем какие-то общие категории и виды мышления, но не-

обходимо понять, что это такое вообще. Во-первых, мышление — это высшая психическая функция человека.

Во-вторых, мышление — это высочайшая конфигурация познавательной работы человека, социально обусловленный психологический процесс опосредованного и обобщенного отблеска реальности, процесс розысков и открытия значимо свежего [4;6]. Несколько упростив, собственно, что мышление — это психологический познавательный процесс отблеска значительных связей и отношений предметов и явлений беспристрастного мира. На основании мышления человек, узнавая мир, имеет возможность вязать воедино отдельные действия и появления логическими связями. При данном он обобщает итоги чувственного навыка, отображает совместные качества вещей. На данной обобщенной базе человек постановляет определенные познавательные задачки. Приведем пример из нынешней действительности: мы не собираемся выходить в общественные места без дезинфицирующих средств и масок. Неосознанно мы используем логику и строим логическую цепочку между опасностью вирусов, обитающих вокруг нас и переносом их посредством коммуникации и в дальнейшем, мы прогнозируем, что, нарушая установленные обществом правила, нам не избежать ужасающих для нашей жизни последствий. С вопросами, которые невозможно решить с помощью аффективного отражения, помогает справиться именно мышление.

Все вышеперечисленное было определением общей модели того, как работает мышление человека, выделяли его виды и определения. Но в данной работе речь пойдет об ином виде мышления, которое выходит за рамки привычных нам видов (абстрактно-логическое и наглядно-действенное, образное), а именно о метафорическом мышлении, которое часто ошибочно называют образным или творческим, что является некорректным [2;3]. Смысл данной работы провести эту грань между метафорическим мышлением и остальными видами мышления, так как, по сути, нет точного определения, что такое метафорическое мышление. Существует несколько подходов к определению метафорического мышления и самого понятия метафора в разных сферах научной деятельности на метапредметном уровне. И для того, чтобы разобраться, что же такое метафорическое мышление и попробовать дать ему точное определение нам необходимо сначала понять суть определения метафоры, которое также определяется по-своему в каждой из областей науки [1;5;4;7]. Нет единого подхода к пониманию метафорического мышления. Эта тема актуальна и до сих пор исследуется как психологами, культурологами, так и лингвистами. В каком-то смысле мы можем даже использовать саму метафору для составления этой дефиниции, что метафора — это мост между неочевидными на первый взгляд понятиями, словами, смыслами.

В нашем исследовании мы поставили для себя целью изучить с помощью сравнительного анализа уровень метафорического мышления у лиц с разным профилем латеральной организации на примере подросткового возраста и выявить взаимосвязи между уровнем метафорического мышления и ведущим профилем латеральной организации. Исследование состоит из нескольких этапов. Первый этап включает в себя анкетирование и опросник на определение профиля латеральной организации подростков, где было опрошено 85 человек. После обработки всех результатов респондентов отбираются только чисто правополушарные и только чисто левополушарные подростки. Второй этап включает в себя опросник на уровень логического мышления и метафорического мышления с помощью методики Матрицы Равена, описания пословиц и поговорок и методики незаконченных предложений. Их проходят отобранные респонденты. Результаты обрабатываются и сохраняются для сравнения со следующим этапом, который проводится спустя пару недель. Третий этап заключительный, где респонденты проходят метафорический тренинг, состоящий из составления сказок, работы с МАК (метафорическими ассоциативными картами) картами, придумывание своих собственных метафор. А после респонденты тут же проходят заполнение пословиц и незаконченные предложения. Все данные были обработаны с помощью метода статистической обработки данных в программе SPSS.

Первым делом мы определяли ведущее полушарие, нас интересовали респонденты именно с одним ведущим

полушарием, потому отбор был среди всех опрошенных, часть которых оказались двуполушарными. Для этого пришлось опросить 85 человек, из которых нам подошло только 28 респондентов. Надо сказать, что были отобрано чуть больше 28, но многие из них неправильно указали свои данные и с ними не получилось связаться, поэтому число респондентов остановилось на 28. На первом этапе респонденты отвечали на вопросы, связанные с особенностью ведущего глаза, руки, уха, ноги и основную информацию о себе, как о личности. Как мы видим, праворуких людей больше, чем леворуких. Но важно то, что нас интересует ведущее полушарие, у праворуких оно чаще левое, но есть и удивительные исключения. Например, была часть респондентов праворуких, но ведущая рука по тестам все равно получалась левой, как и остальные модальности, и в итоге, человек оказался с полностью ведущим правым полушарием. Мы отбираем только тех людей, которые соответствуют задачам нашего исследования. Вторым этапом состоял из еще одной ступени фильтрации по интеллектуальным способностям. Для этого мы выбрали методику матрицы Равена, чтобы убедиться, что у испытуемых интеллект в пределах нормы и нет ни у кого никаких отклонений. После этого респонденты заполнили ответы на вопросы по пословицам и незаконченным предложениям. Это будет именно тот материал, который впоследствии будет сравниваться до прохождения метафорического тренинга и после. Сравнить мы будем по частично лингвистическим и количественным критериям, а именно:

- Наличие метафор и определений в ответах на вопросы по незаконченным предложениям и их увеличение с прохождением тренинга в ответах
- Количество правильно расшифрованных пословиц и поговорок
- Встречаемость нетипичных слов и выражений
- Развернутость предложений

Все полученные данные были обработаны в программе SPSS Statistics, следовательно были выбраны критерии для их обработки:

- для сравнения уровня метафорического мышления двух зависимых выборок (до и после тренинга) используется критерий Вилкоксона
- Для сравнения двух независимых выборок (ведущего левого и правого профиля латеральной организации) — критерий Манна-Уитни
- Для корреляции уровня метафорического мышления и ведущего профиля латеральной организации — корреляция Спирмана.

Всего участвовало в исследовании 85 человек. Мы видим на рисунке 1, что из них 26% с преобладающим правым профилем латеральной организации, 14% с неопределенным ведущим профилем латеральной организации и 60% с ведущим левым профилем латеральной организации.



Рис. 1. Распределение ведущего профиля латеральной организации всех респондентов

Девушек составило большее количество, чем мужчин (75% на 25%), это представлено в виде диаграммы на рисунке 2. Частота распределения возраста такова, что больше всего было 17-летних и меньше всего 12-летних, данные отражены на рисунке 3. Это были подростки с 8 по 11 класс, разных школ г. Москвы и Московской области, которые согласились пройти исследование.

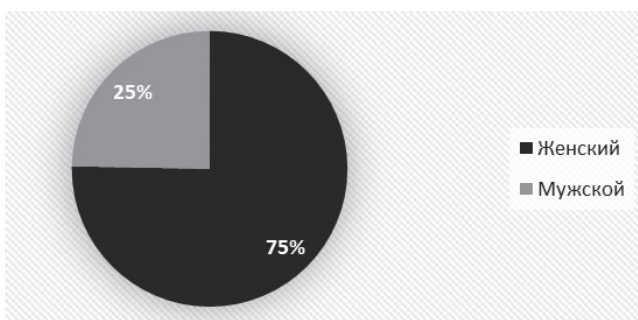


Рис. 2. Распределение всех респондентов по полу

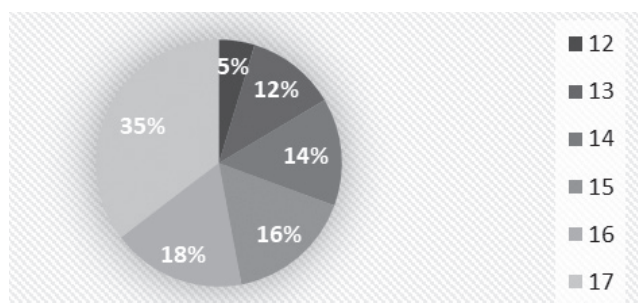


Рис. 3. Распределение всех респондентов по возрасту

На рисунке 4 мы видим, высокий процент, а именно 43% от всех составляет женский пол с левым профилем латеральной организации. Меньше всего у нас получилось неопределенного профиля латеральной организации, которые обозначенные буквой «Д», как двупрофильные или двуполушарные, но мы будем придерживаться определения неопределенного профиля латеральной организации.

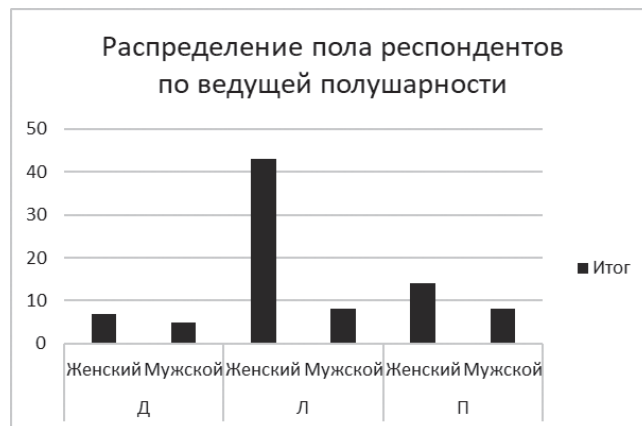


Рис. 4. Распределение респондентов по полушарию и половому признаку

Итак, в нашем исследовании было отобрано 28 человек, из них 14 — это респонденты с преобладающим правым полушарием и 14 с левым, распределение по полу отражено на рисунке 5, где мы видим, что девушек было больше.

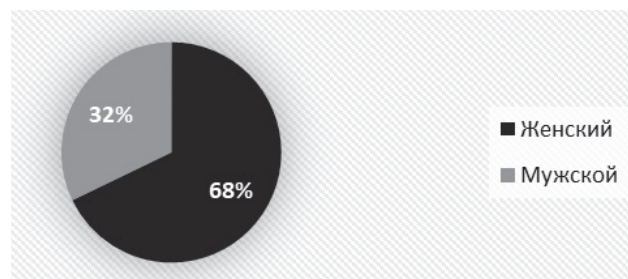


Рис. 5. Распределение по половому признаку

Для того, чтобы избежать ситуации, что у нас респонденты имеют изначально дисфункционально развитое мышление, мы провели тест на уровень интеллекта (Матрицы Равена), мы видим на рисунке 6, что у всех отобранных респондентов интеллект оказался в пределах нормы и выше от 95 до 130.



Рис. 6. Уровень интеллекта по методике матрицы Равена

Так как все респонденты попали в категорию нормы. Мы не ставили для себя задачей определять корреляцию между полушариями и уровнем интеллекта. Далее мы дали ребя-

там заполнить незаконченные предложения и расшифровать 20 пословиц. С этим заданием все справились на разном уровне, и мы видим различия у правополушарных и левополушарных респондентов. В целом все это мы понимаем как уровень метафорического мышления по критериям.

— Наличие метафор и определений в ответах на вопросы по незаконченным предложениям и их увеличение с прохождением тренинга в ответ

— Количество правильно расшифрованных пословиц и поговорок

— Встречаемость нетипичных слов и выражений

— Развернутость предложений от 0 до 3 баллов, где 0 — это 1 слово, 1 балл это 2–3 слова, 2 балла — от 3 до 7 слов,

3 — выше 7 или наличие распространенных предложений. Максимальный балл по критериям развернутости предложения и правильности пословиц в сумме 48, далее участник набирали дополнительные баллы за применение метафор или определений. В итоге, мы получили, что уже на первом этапе у нас имеется взаимосвязь между уровнем метафорического мышления и ведущим профилем латеральной организации, корреляция равна 0,593, это средняя по силе корреляция, но она значима, так как значимость равна 0,01, это отражено на рисунке 7. Значит, мы можем принять нашу гипотезу верной, что уровни метафорического мышления различаются у разных профилей латеральной организации, и мы выявили через критерий Манна-Уитни, что у людей с правым профилем метафорическое мышление выше.

		Корреляции		
		Полушарие		Уровень_ММ_до
Ро Спирмена	Полушарие	Кoeffициент корреляции	1,000	,593**
		знач. (двухсторонняя)	.	<,001
		N	28	28
Уровень_ММ_до	Кoeffициент корреляции		,593**	1,000
		знач. (двухсторонняя)	<,001	.
		N	28	28

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Рис. 7. Корреляция уровня метафорического мышления и профиля латеральной организации респондентов

Проведя объемное исследование на тему формирования метафорического мышления у лиц с разным латеральным профилем, можно сказать, что оно было успешным во многих областях. Мы все еще говорим о том, что нет единого подхода к пониманию метафоры, но важность ее использования и выделения метафорического мышления в отдельную категорию мышления — это важный шаг для науки. Так метафорическое мышление — это не творческое и не образное мышление, как принято ошибочно считать. Это особый вид мышления, выделения неочевид-

ных смыслов, и соединение и перенос из одного семантического поля в другой. Наше исследование доказало, что существует взаимосвязь метафорического мышления с профилем латеральной организации человека, по крайней мере у подростков. А это значит, что мы действительно очень по-разному воспринимаем мир и понимаем метафоры, не только понимаем, но и создаем их в своей манере отличной от манеры человека с другим латеральным профилем, и на это совершенно не влияют интеллектуальные способности.

Литература:

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры / общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. С. 5–32.
2. Баранов А. Н. Предисловие редактора // Метафоры, которыми мы живем. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — С.
3. Видгоф В. М. метафорическое мышление в культуре как педагогическая и научная проблема. // Вестник Томского государственного университета № 277. 2003.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. СПб., 2018. 448 с.
5. Леонтьев А. Н. Мышление. // Психология мышления. Хрестоматия. /под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М.: МГУ, 1982
6. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой. — СПб.: Питер, 2006. — 320 с
7. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958 С. 98 48

Сравнительный анализ системы подготовки подростков, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в России и Германии

Фон Эзен Биргит, студент магистратуры

Московский государственный психолого-педагогический университет

В магистерской диссертации проводится сравнительный анализ системы подготовки подростков, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в России и Германии. Исследование состоит из двух глав. В первой главе рассматриваются теоретико-методологические подходы к системе подготовки подростков, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в России и Германии.

В работе фокус внимания направлен на сравнение системы подготовки, подростков, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в России и Германии. Формируется исследовательский вопрос и гипотезы.

Во второй главе приводятся результаты исследования по методикам: «Тест жизнестойкости Мадди (скрининговый) в адаптации Е. Н. Осина»; «Опросник диспозиционного оптимизма» (Гордеева, Сычев, Осин); «Шкала общей самоэффективности» (Шварцер, Ерусалем; перевод на русский Ромеком); а также «Мониторинг жизненной ситуации лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (18–23 лет), в том числе выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (Семья). Эти методики позволили проверить поставленную гипотезу и оценить эффективность подготовки к самостоятельной жизни у молодых выпускников детских учреждений или замещающих семей в России и Германии.

В этой статье вкратце представлены результаты исследования. Они могут быть использованы при разработке методических рекомендаций для специалистов организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сотрудников органов опеки и попечительства, специалистов в области защиты детства. Также они могут быть использованы при разработке и внедрении стандарта подготовки к самостоятельной жизни и стандарта сопровождения выпускников в целях обеспечения успешности выпускников в постинтернатный период.

Comparative analysis of the systems of preparation of children that grow up without parents for independent life in Russia and Germany

The master's thesis provides a comparative analysis of the system of preparing adolescents left without parental care for independent living in Russia and Germany. The study consists of two chapters. The first chapter discusses theoretical and methodological approaches to the systems of preparing adolescents left without parental care for independent living in Russia and Germany.

In the work, the focus of attention is directed to a comparison of the system of preparation of adolescents left without parental care, for an independent life in Russia and Germany. A research question and hypotheses are formed.

The second chapter presents the results of the study according to the methods: "Maddy's hardiness test (screening) adapted by E. N. Osin"; "Questionnaire of dispositional optimism" (Gordeeva, Sychev, Osin); "Scale of general self-efficacy" (Schwarzer, Yerusalem; translated into Russian by Romek), as well as "Monitoring the life situation of orphans and children left without parental care (18–23 years old), including graduates of organizations for orphans and children left without parental care" (Semya). These methods made it possible to test the hypothesis and evaluate the effectiveness of preparing for independent living among young graduates of children's institutions or substitute families in Russia and Germany.

This article briefly presents the results of the study. They can be used in the development of guidelines for specialists from organizations for orphans and children left without parental care, employees of guardianship and guardianship authorities, and specialists in the field of child protection. They can also be used in the development and implementation of the standard for preparing for independent living and the standard for supporting graduates in order to ensure their success in the post-boarding period.

Актуальность исследования
С самого конца прошлого века федеральные и региональные власти и специалисты стали обращать внимание на проблемы выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С 2006 года все чаще стали оформлять детей-сирот в различные формы семейного устройства. Вследствие этого сегодня контингент детей в детских домах в основном составляют проблемные для семейного устройства группы детей,

такие как подростки, сиблинги и дети особенными требованиями по здоровью [9].

Были внесены поправки в Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [13], гарантирующие дополнительные льготы обучающимся молодым людям, оставшимся без попечения родителей. Существенные изменения произошли в реализации права детей-сирот на получение бесплатного жилья, и тем самым время

его ожидания во многих регионах сильно сократилось с десятков лет до года [11]. В 2010 г. начался процесс разработки и внедрения программ социальной адаптации и сопровождения выпускников детских домов, то есть детские учреждения во всех субъектах в России обязывали применить программы подготовки подростков к самостоятельной жизни [10]. Развиваются разные формы подготовки к самостоятельной жизни, как, например, группы постинтернатной адаптации, социальные гостиные, тренировочные квартиры, центры сопровождения выпускников; феномен наставничества распространяется в детских учреждениях и у выпускников [11]. В программе Десятилетия детства до 2027 года предусмотрены меры по содействию осуществлению прав выпускников (жилье, учеба, трудоустройство и пр.), а также расширяется система постинтернатного сопровождения [12].

В организации помощи и поддержки выпускников детских домов/интернатов, а также и замещающих семей тем не менее наблюдается нехватка программ для подготовки подростков, которые выросли в условиях депривации и нарушения привязанности, к жизни вне детского учреждения или замещающей семьи. Дети в детских учреждениях, как правило, не приучены к реализации бытовых навыков (приготовление пищи, стирка и т. д.), испытывают дефицит финансовой грамотности и планирования, не привыкли выстраивать отношения со внешним миром в целом. Часто жизнь в закрытом учреждении приводит к иждивенческим установкам, пассивности жизненной позиции, низкому уровню правовой грамотности, повышенному уровню виктимности. В связи с этим подготовка к самостоятельной жизни выпускников детских учреждений, а также и замещающих семей остается актуальной темой.

Подготовка к самостоятельной жизни — цель этого процесса в формировании у подростков уверенности в том, что они могут справиться со сложными ситуациями в самостоятельной жизни. Они для этого получают необходимые социальные и бытовые навыки, а также учатся принимать ответственность за свои поступки и относиться более ответственно к своей жизни.

Значимость исследования проблем подготовки выпускников детских учреждений и замещающих семей обуславливается ростом количества социальных проблем, связанных с поведением выпускников сиротских учреждений, а также неподготовленностью их к самостоятельной жизни.

Навыки, которые молодым взрослым необходимы для того, чтобы найти свое место и эффективно функционировать в социуме, формируются с большими трудностями у детей, которое долгое время проживали в детских учреждениях. Это не в последнюю очередь обусловлено спецификой первичной социализации таких детей. Они плохо адаптируются к самостоятельной жизни, и вследствие этого в обществе им присвоен довольно низкий статус, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на качество их жизни.

Зарубежный опыт системы подготовки выпускников детских домов/интернатов и замещающих семей представляет несомненный интерес в контексте изучения условий таких аспектов, как, например, преодоление стресса, отношение к риску, потребности молодых людей, их жизнестойкость [1, 2, 3, 4].

В данной работе сравниваются системы подготовки выпускников детских домов/интернатов, а также замещающих семей в России и Германии.

Новизна

Исследуются и сравниваются системы подготовки выпускников детских учреждений и замещающих семей к самостоятельной жизни в России и Германии. Изучаются вопросы: какие подходы лежат в основе организации и оценки подготовки выпускников, как организована подготовка на практике и какую поддержку получают выпускники, а также на основе каких показателей строится оценка успешности выпускников в самостоятельной жизни в обеих странах?

Эмпирическая база исследования — Ассоциации замещающих родителей, объединения выпускников замещающих семей и организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в России и Германии, социальные сети. Выборку составили 60 бывших воспитанников замещающих семей организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 18 до 23 лет (средний возраст 20.4 — России, 20.6 — Германия).

Научно-теоретическая новизна заключается в ознакомлении и сравнении разных систем подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни.

Выводы из теоретического исследования

Специфика взросления воспитанников организаций для детей-сирот определяется следующим противоречием. Общая тенденция замедления и удлинения периода перехода во взрослую жизнь вступает в противоречие с необходимостью ускоренного взросления, связанного с более ранним наступлением стартовых событий взросления, меняющих социальный статус человека и устройство его жизни: завершение получения образования, первое трудоустройство, партнерство, рождение ребенка.

При этом время обучения и начала карьеры, которое используется как пауза во взрослении, в отношении сирот ограничено ввиду менее длительного периода обучения из-за получения ими профессий, не требующих длительной подготовки.

В отношении сирот в России действуют дополнительные государственные гарантии по социальной поддержке — внешние детерминанты готовности к самостоятельной жизни, связанные с установленной взаимосвязью: чем больше поддержка государства, тем раньше и интенсивнее происходит взросление. На этом фоне интересно посмотреть на немецких выпускников. У них нет таких гарантий — в 18 лет они вынуждены себе искать жилье

на открытом рынке, поступать на обучение на общих условиях и т. д.

Анализ литературы показывает, что набор характеристик, раскрывающих устойчивые социально-психологические особенности, обеспечивающие готовность воспитанников организаций для детей-сирот к самостоятельной жизни, связан с тем, какое понятие выбрано в качестве ключевого (самостоятельность, жизнестойкость, жизненное самоопределение, жизненные навыки, компетентность, психологическая готовность и др.) [7, 8]. В данном исследовании ключевым понятием является жизнестойкость.

В рамках концепции жизнестойкости рассматриваются жизненные навыки, способствующие вхождению подростков в мир «взрослости» и неопределенности. Выделяются разные наборы жизненных навыков. Подчеркивается важность гибких навыков (soft skills) — кроссфункциональные навыки, которые в современном мире требуются вне зависимости от того, в какой профессии вы работаете (навыки критического мышления, решения задач, публичного выступления, делового общения, работы в команде, цифрового общения, организации деятельности, поиска и проверки информации, способность учиться и адаптироваться к изменениям и др.). Определено, что разнообразное использование ресурсов Интернета является неотъемлемой характеристикой успешно адаптированного в социуме современного молодого человека.

Как отличительную черту можно выделить, что в Германии в последние годы усиленно развивается движение *care leavers*. Они сами хотят принимать участие в том, как формулируются, например, законы в их секторе. В то же время их ассоциации помогают будущим выпускниками справляться с трудностями [1, 5].

Выводы из эмпирического исследования

В эмпирической части проверяется выдвинутая обобщающая гипотеза исследования: Эффективность подготовки выпускников из организаций для детей-сирот и приемных семей в России и Германии к самостоятельной жизни различается по показателям сформированности у выпускников жизнестойкости, самоэффективности и оптимизма.

В ходе эмпирического исследования получены результаты по уровню жизнестойкости (включает в себя блоки: вовлеченность, контроль и принятие риска), диспозиционного оптимизма и самоэффективности.

По всем примененным методикам российская группа набирает более высокие данные, чем их немецкие сверстники. Однако, разница не очень значительная. По жизнестойкости та и другая группы находятся близко к низкому уровню, по оптимизму выше среднего уровня, а по самоэффективности в рамках среднего уровня.

Результаты по мониторингу, в основном, также похожи для обеих групп. Где они разнятся, — это вопросы, кото-

рые касаются материального обеспечения. Здесь российская группа благодаря социальным гарантиям явно менее тревожна.

Заключение

Как можно интерпретировать тот факт, что полученные данные у российской группы везде более положительные? Значит ли это, что российские программы подготовки эффективнее? Вряд ли можно делать такой вывод. Если смотреть на группы респондентов: это молодые люди в возрасте от 18 до 23 лет. В обеих странах они вынуждены покинуть детские учреждения, а часто и замещающие семьи с достижением совершеннолетия. В то же самое время выезд их сверстников из кровных семей состоится все позже; часто близко к середине третьего десятилетия. В подобной ситуации находятся молодые выпускники в обеих странах. Разница в том, что в России есть социальные гарантии, такие как выделение собственной квартиры и продолжение государственных выплат до 23 лет, если выпускник учится или получает профессиональное образование. В Германии же выпускник покидает учреждение или замещающую семью, вынужден сам себе искать квартиру или комнату на свободном рынке; самостоятельно продолжить учебу или искать работу, потому что не на что оплачивать съемное жилье. Часто еще существует пробел между окончанием одного вида поддержки и началом другого (детское пособие и пособие по безработице, например). Таким образом, у немецкого выпускника существуют экзистенциальные проблемы — где жить, на что купить еду. Пока основные потребности не удовлетворены, очень сложно думать о таких целях как, например, самореализация.

В России все льготы сохраняются до достижения 24 лет, если молодой взрослый учится или получает профессиональное образование. К этому времени те выпускники, кому по закону положено, обычно уже получают свою квартиру. Но в силу того, что долго ждали, деньги, которые у них накопились в течение всей жизни и которые им были доступны сразу по достижению совершеннолетия, очень часто уже все потрачены. Не на что благоустроить квартиру. Пока пособия к ним поступали без малейших усилий с их стороны, у выпускников развивалось иждивенческое отношение. Они не привыкли к тому, чтобы самим зарабатывать и заботиться о своей жизни. Тем не менее, в 24 года они оказываются в подобной ситуации, как и выпускники в Германии в 18 лет. Здесь показывается дилемма в том, что с одной стороны, социальные гарантии позволяют отложить окончательный переход в полностью самостоятельную жизнь. Это ввиду международных тенденций позднего выхода семейных детей из дома родителей безусловно хорошо. Однако, с другой стороны, таким образом усугубляются иждивенчество и виктимизация. На этом фоне было бы интересно повторить такое исследование с респондентами с 24 до 30 лет.

Литература:

1. Care Leaver Hearing, Bundesministerium fuer Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016). Dokumentation. IGFH, Frankfurt/Hildesheim
2. Gabriel T., Keller S., Bombach C. (2012). Vulnerability and Well-Being Decades after Leaving Care. *Frontiers in Psychology*, Vol. 12, pp. 1–11. doi:10.3389/fpsyg.2021.577450
3. Gates L. B., Pearlmutter S., Keenan K., Divver C., Gorroochurn P. (2018). Career readiness programming for youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, Vol. 89, pp. 152–164. doi:10.1016/j.chidyouth.2018.04.003
4. Häggman-Laitila A., Saloekkilä P., Karki S. (2018). Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review [Электронный ресурс] // *Children and Youth Services Review*. Vol. 95. P. 134–143. doi:10.1016/j.chidyouth.2018.08.017.
5. Heyer, L., Koch J., Moeller T., Schroer W., Thomas, S. (2022). Infrastrukturen fuer den Leaving Care Prozess gestalten: Acht kommunale Baustellen. Fachstelle Leaving Care. IGFH, Frankfurt.
6. McGuire A., Jackson Y. (2018). Dimensions of maltreatment and academic outcomes for youth in foster care [Electronic resource]. *Child Abuse & Neglect*, Vol. 84, pp. 82–94. doi:10.1016/j.chiabu.2018.07.029.
7. Sievers, B. (2013): Die Care Leavers Association in Grossbritannien. In: Forum Erziehungshilfen, 19. Jahrgang, Heft 3, Bletz Juventa, Weinheim
8. Бобылева И. А. (2016). Социально-педагогическая поддержка воспитанников и выпускников организаций для детей-сирот: Монография. — М.: БФ «Расправь крылья!»
9. Доклад по итогам мониторинга эффективности реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017. Том 1 / Науч. ред. В. В. Рубцов, Г. В. Семья. М., 2018.
10. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70661542/> (дата обращения: 02.11.2021).
11. Семья Г. В., Телицина А. Ю. (2016). Роль некоммерческих организаций и института добровольчества в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы. *Психологическая наука и образование*. Том 21. № 1. С. 168–183.
12. Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71684480/#friends> (дата обращения: 02.05.2021).
13. Федеральный закон от 21 декабря 1996 г. № 159-ФЗ (ред. от 01.05.2017) «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/10135206/> (дата обращения: 02.11.2021).

Особенности взаимодействия матери и преждевременно родившегося ребенка раннего и дошкольного возраста

Цуканова Татьяна Николаевна, студент магистратуры

Московский государственный психолого-педагогический университет

В настоящей статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению особенностей взаимодействия матери и преждевременно родившегося ребенка в двух группах матерей имеющих детей раннего и дошкольного возраста.

Результаты исследования позволили подтвердить одни и опровергнуть другие наши гипотезы и сделать выводы, что прослеживаются различия взаимоотношений в этих двух возрастных группах. В группе детей дошкольного возраста наблюдается лучшее понимание причин состояния ребенка, большее количество инициатив ребенка и положительных ответов матерей на них, в этой группе преобладает гармоничный тип взаимоотношений. У группы детей раннего возраста эмоциональное принятие ребенка выше, но преобладает дисгармоничный тип взаимоотношений.

Ключевые слова: инициатива ребенка, совместная деятельность, понимание причин состояния, недоношенные дети, особенности взаимодействия.

В докладе ООН «О глобальных действиях в отношении преждевременных родов» и в данных ВОЗ сказано, что ежегодно в мире около 15 миллионов детей рожда-

ются раньше срока. Это более 10% детей от общего числа новорожденных. От осложнений, связанных с преждевременными родами, умирают более 1 миллиона детей в год.

Большое число выживших детей остаются инвалидами на всю жизнь, многие имеют трудности в обучении, проблемы со зрением и слухом. Во всех странах, по которым имеются достоверные данные, частота преждевременных родов с каждым годом растет.

Недоношенность является основной причиной смертности среди новорожденных (в первые четыре недели жизни детей) и является второй по распространенности, причиной смертности среди детей в возрасте до пяти лет. Преждевременно родившийся ребенок относится к группе высокого риска и в такой ситуации требуется создание для него особых условий ухода и специализированной помощи.

До сих пор во многих родовспомогательных учреждениях нашей страны мать и ее новорожденный ребенок разделены: мать в послеродовом отделении наблюдают акушеры-гинекологи, а младенца врачи неонатологи и смежные специалисты. Во время их встреч мать не может взять ребенка на руки, приласкать, поговорить с ним. Прикосновениям и объятьям препятствует стекло кувеза. В нашей стране даже такая связь с ребенком ограничена временем. Сформировавшаяся в течение нескольких месяцев беременности психоэмоциональная связь матери и ребенка разрушается, ребенок, лишенный сенсорного мира, испытывает стресс.

Когда ребенок рождается раньше срока и находится долго в стационаре без мамы, процесс становления отношений в диаде «мать — ребенок» становится непросто. Кроме того, мама такого малыша после родов находится в состоянии посттравматического стрессового расстройства, её эмоциональное состояние не стабильно. Малыш в свою очередь тоже развивается со своей спецификой [20].

Для изучения взаимодействия матерей и их недоношенных детей раннего и дошкольного возраста, нами было проведено эмпирическое исследование, которое проводилось в группе женщин в социальной сети, которая была создана на базе неонатального отделения одного из ведущих детских медицинских учреждений города Москвы, где ранее находились недоношенные младенцы на этапах реабилитации и выхаживания.

В исследовании приняли участие женщины, преждевременно родившие своих детей. На первом этапе исследования было 34 человека (на этапе авторской анкеты), продолжили участие 21 женщина (остальные по непредвиденным факторам до эмпирического исследования не смогли продолжить наше сотрудничество). Возраст женщин от 25 до 48 лет.

Выборка была разделена на две группы. В первую группу вошли женщины, имеющие детей в возрасте от полутора до трех лет. Во вторую группу вошли женщины, имеющие детей от трех до семи лет. Срок гестации детей при рождении от 24 до 34 недель. Из них детей мужского пола — 13, женского пола — 21.

В связи с тем, что эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия является достаточно сложным структурным образованием, где отдельные элементы находятся в тесной взаимосвязи, мы решили в рамках нашего исследования в качестве первой методики использовать «Опросник эмоциональных отношений в семье Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ)». Опросник позволяет нам опосредованно выявить степень выраженности эмоциональных взаимоотношений в каждой конкретной диаде «мать — недоношенный ребенок».

В качестве второй методики исследования была подготовлена авторская анкета, которая состоит из семи вопросов, при ответе на которые матери дают нам возможность определить: наличие у них стресса и тревоги во взаимоотношениях с детьми, нарушение эмоционального взаимодействия, насколько адекватен образ ребенка у матери.

Третья методика — проба на совместную деятельность (модификация методики «Архитектор-строитель»). Методика позволяет наблюдать взаимоотношения между родителем и ребенком.

В качестве четвертой методики исследования была выбрана методика — Родительское сочинение на тему «История жизни моего ребенка».

Методами эмпирического исследования являются: психодиагностический метод, количественный и качественный анализ полученных результатов в ходе исследования, статистическая обработка данных.

Для анализа данных, полученных в ходе эмпирического исследования, мы пользовались программой IBM SPSS Statistics v26. Были использованы следующие методы: описательная статистика, критерий Колмогорова-Смирнова, критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена (корреляционный анализ).

Критерием статистической достоверности получаемых выводов мы считали величину $p \leq 0,05$.

Первым шагом в эмпирическом исследовании в рамках нашей работы стала проверка на нормальность распределения показателей методик. Было обнаружено, что часть показателей имеют распределение отличное от нормального. Следовательно, в своей работе мы использовали методы непараметрической статистики для единообразия статистического анализа.

Далее мы рассмотрели результаты методик по отдельности для того, чтобы описать нашу выборку в целом.

Как уже было сказано выше, нами была предложена матерям авторская анкета на определение родительского стресса. Результаты анкетирования — в рисунках 1 и 2.

Так как это нестандартизованная анкета, мы приводим интерпретацию результатов по количественному показателю. Далее мы сопоставим полученные выводы с результатами статистического анализа данных, полученных с помощью стандартизированных и валидизированных методик.

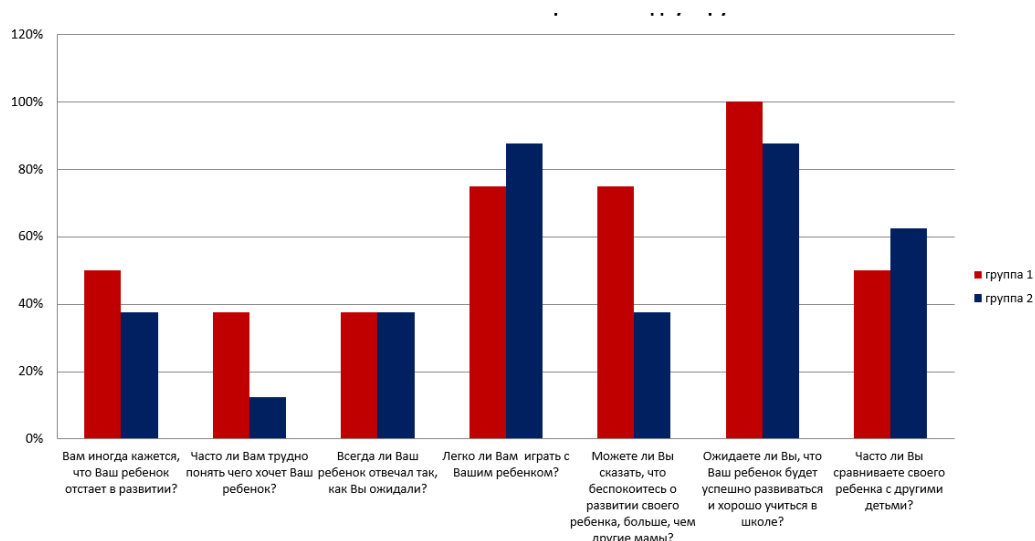


Рис. 1. Положительные ответы на авторскую анкету в сравнении двух групп

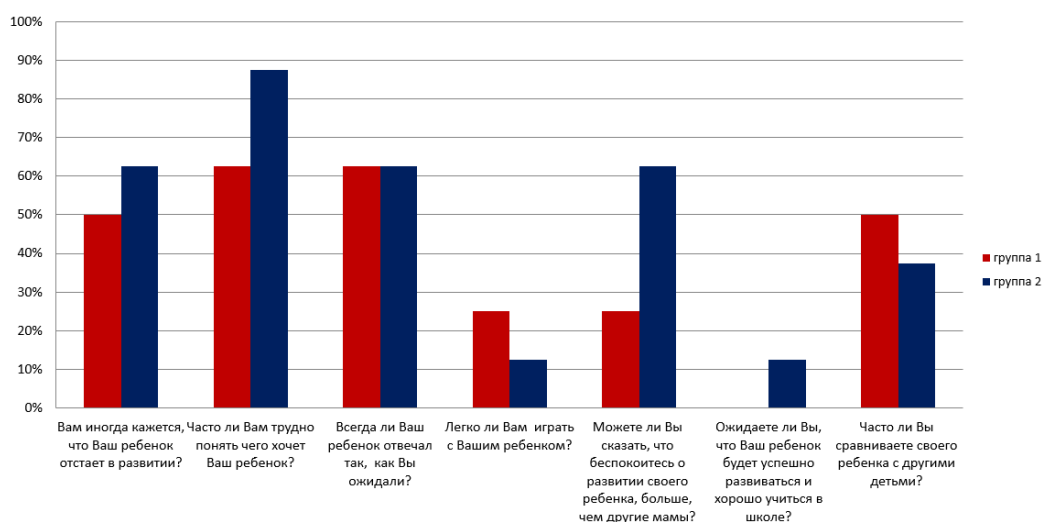


Рис. 2. Отрицательные ответы на авторскую анкету в сравнении двух групп

Первый («Вам иногда кажется, что Ваш ребенок отстает в развитии?») и пятый («Можете ли Вы сказать, что беспокоитесь о развитии своего ребенка больше, чем другие мамы?») вопросы мы отнесли к показателю тревоги. Как видно из результатов, матери, у которых дети в возрасте от 3 до 7 лет, имеют больше отрицательных ответов на первый вопрос. Это может быть связано с тем, что женщины уже привыкли к своему статусу (мать) и уровень тревожности в связи с большим опытом снизился. Ответы на пятый вопрос показывают динамику в субъективном ощущении в детско-родительских отношениях: у матерей первой группы больше беспокойства, чем спокойствия о развитии своего ребенка, а у матерей второй группы уже больше ответов, отвечающих за спокойствие и уверенность в развитии.

Второй вопрос («Часто ли Вам трудно понять, чего хочет Ваш ребенок?») мы отнесли к показателю эмоционального взаимодействия. В данном случае виден большой перепад в сторону понимания желания детей. Здесь помимо

материнского опыта добавляется развитие ребенка и способность его к выражению своих потребностей словесно.

Третий и четвертый вопрос мы отнесли к показателю совместной деятельности. По вопросу «Всегда ли Ваш ребенок отвечал так, как Вы ожидали?» ответы матерей двух групп количественно не отличались. При этом на вопрос «Легко ли Вам играть с Вашим ребенком?» матери в большей степени ответили положительно, при этом во второй группе таких ответов больше. Несмотря на сложное начало материнства в виде рождения недоношенных детей, матери все больше и больше становятся уверенными в активном взаимодействии со своими детьми.

Шестой («Ожидаете ли Вы, что Ваш ребенок будет успешно развиваться и хорошо учиться в школе?») и седьмой («Часто ли Вы сравниваете своего ребенка с другими детьми?») вопросы мы отнесли к показателю неадекватного образа ребенка у матери. Матери, вошедшие в нашу выборку, ожидают успешного развития и учебы их детей. Это нормально — возлагать надежды на свое потомство.

У второй группы появляются два отрицательных ответа. Это может быть связано с индивидуальными, личностными особенностями детей более старшего возраста, которые проявляются во время взросления. И матери детей от 3 до 7 лет по сравнению с матерями от 1,5 до 3 лет больше сравнивают своего ребенка с другими детьми. Все

больше и больше ребенок социализируется, и матери начинают переживать за возможную «непохожесть», «инаковость» своих детей.

Результаты «Опросника эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ)» представлены на рисунке 3.

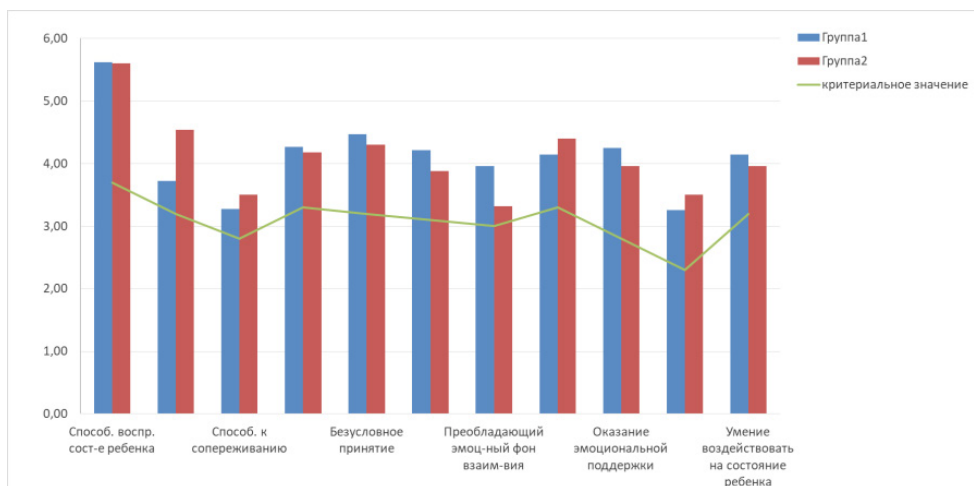


Рис. 3. Результаты эмпирического исследования по «Опроснику эмоциональных отношений в семье Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ)»

По результатам опросника видно, что результаты несколько выше критериальных значений, что может косвенно свидетельствовать о социально желательных ответах при выполнении методики.

С помощью критерия Манна-Уитни дальше мы смотрели, достоверны ли различия между группами по данным показателям (таблица 1).

Таблица 1. Различия между результатами двух групп по «Опроснику эмоциональных отношений в семье Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ)»

Показатель	Ср. ранг первой группы	Ср. ранг второй группы	U, критерий Манна-Уитни	p, уровень значимости
Понимание причин состояния	7,18	15,2	54,5	0,003
Преобладание эмоционального фона взаимодействия	14,59	7,05	15,5	0,004

Так, из таблицы видно, что матери группы 2, у которых более старшие дети больше понимают причины различных состояний своих детей, чем мамы с более маленькими детьми группы 1. Это, скорее всего, связано с опытом, большим количеством пережитых событий, снижению тревожности, повышенный уровень которой может привести к гиперконтролю с увеличением допущения ошибок в распознавании причин состояний.

При этом мамы первой группы больше, по сравнению с матерями второй группы, эмоционально взаимодействуют со своими детьми. Для большинства из них многое в новинку, что ведет к естественному эмоциональному реагированию, которое переходит во взаимодействие. Также это может быть связано с тем, что пока наполняется вербальный компонент у ребенка, родители поддерживают невербальное развитие за счет своих эмоциональных откликов на поведение детей.

Перейдем к описанию результатов, полученных при исследовании пробы на совместную деятельность (модификация методики «Архитектор-строитель»), таблица 2.

Таблица 2. Описательная статистика пробы на совместную деятельность «Архитектор-строитель»

Показатель	Ср. знач. ± std. откл.
Количество инициатив мамы	5,95±3,471
Количество положительных ответов ребенка	4,43±3,443
Количество отрицательных ответов ребенка	1,52±1,365
Количество инициатив ребенка	2,29±2,759
Количество положительных ответов мамы	1,33±2,517
Количество отрицательных ответов мамы	0,81±1,25

Судя по таблице, в среднем матери обеих групп проявляют больше инициатив, чем дети. Это нормально, с точки зрения воспитания, возвращивания, передачи своего, взрослого, опыта подрастающему поколению. При этом дети дают в среднем больше ответов (как положительных, так и отрицательных) на инициативы матерей, чем мамы. Дети

тянутся к родителям, учатся у них, набираются жизненного опыта.

С помощью критерия Манна-Уитни мы определили, что в данной пробе существует так же 2 достоверных различия между группами (таблица 3).

Таблица 3. Различия между результатами двух групп по пробе на совместную деятельность

Показатель	Ср. ранг первой группы	Ср. ранг второй группы	U, критерий Манна-Уитни	p, уровень значимости
Количество инициатив ребенка	8,05	14,25	22,5	0,019
Положительные ответы мамы	8,23	14,05	24,5	0,01

Из таблицы 3 видно, что достоверное различие между возрастными группами заключается в том, что более взрослые дети больше проявляют инициативу (что связано с более осознанным познанием окружающего мира) и матери больше дают положительных ответов на эти инициативы

(чем естественным образом подбадривают детей к новым инициативам). При выделении типов взаимодействия в диаде «мать-ребенок» мы получили следующие количественные характеристики указанные в таблице 4.

Таблица 4. Тип взаимодействия между матерью и ребенком

Номер группы	Тип взаимоотношений между матерью и ребенком	
	Гармоничные (кол.)	Дисгармоничные (кол.)
1 гр.	2	9
2 гр.	7	3

Как видно из таблицы 4, в нашем исследовании больше наблюдается дисгармоничный тип взаимоотношений (12 против 9). При этом в первой группе, где матери имеют детей в возрасте от 1,5 до 3 лет, в отношениях больше примеров дисгармонии, когда ребёнок и мать не чувствуют друг друга на 100%, а во второй группе (дети от 3 до 7 лет) больше гармоничного типа. Это может быть связано с тем, что мать и ребенок больше приспособлены друг к другу, мать больше реагирует на реакции и поведение ребенка,

так как понимает причину таких реакций, а ребенок больше способен контролировать свои позывы и желания.

В ходе нашего эмпирического исследования было выделено еще два вида групп: по полу ребенка и по типу взаимоотношений в диаде «мать-ребенок». Достоверных различий по признаку пола ребенка (критерий Манна-Уитни) не выявлено,

По типу взаимодействий между матерью и ребенком было выявлено два достоверных различия таблица 5.

Таблица 5. Различия между результатами выборки по типу взаимодействия между матерью и ребенком

Показатель	Ср. ранг гармон. типа	Ср. ранг дисгармон. типа	U, критерий Манна-Уитни	p, уровень значимости
Отрицательный ответ ребенка	13,06	9,46	18	0,009
Количество инициатив ребенка	15	8	20	0,004

Как видно из таблицы 5, дети, которые находятся в гармоничном взаимодействии со своими матерями (вне зависимости от возрастной группы), более открыты как в плане познания окружающей действительности, с точки зрения

собственных инициатив, так и в рамках отрицательного реагирования в ответ на мамины действия, что является хорошей основой для развития эмоционального интеллекта.

Таблица 6. Корреляционный анализ между показателями «Опросника эмоциональных отношений в семье Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ)» и пробы на совместную деятельность

Взаимосвязи показателей		r	p
Понимание причин состояния	Количество инициатив ребенка	0,461*	0,035
	Положительный ответ мамы	0,547*	0,01
Безусловное принятие	Отрицательные ответы мамы	-0,527*	0,014

* — при уровне значимости $p \leq 0,05$

Следующим шагом нашего исследования стало выявление корреляционных взаимосвязей между показателями «Опросника эмоциональных отношений в семье Е. И. Захаровой (методика ОДРЭВ)» и пробы на совместную деятельность таблица 6.

Из таблицы видно, что есть как положительные корреляционные связи (когда при повышении одного показателя будет наблюдаться повышение второго, и наоборот), так и отрицательная корреляционная связь (когда при повышении одного показателя будет наблюдаться снижение второго, и наоборот).

К положительным корреляциям относятся следующие:

1. Понимание причин состояния и количество инициатив ребенка. То есть чем больше мама понимает своего ребенка, умеет находить причинно-следственные связи между событиями и состояниями своего ребенка, тем больше ребенок проявляет самостоятельных инициатив как во взаимодействии с мамой, так и во взаимодействии с окружающим миром. Это дает возможность полноценному становлению и взрослению ребенка и более тесную и близкую связь между матерью и ребенком. При этом, чем меньше мама понимает своего ребенка, тем меньше он инициативен. Он может воспринимать мир опасным, враждебным; когда его действия приводят к неприятным ощущениям и когда мать не может облегчить это состояние, ребенок становится более осторожным и менее активным.

2. Понимание причин состояния и количество положительных ответов мамы. Чем больше мать понимает причины состояния своего ребенка, тем больше она дает ему положительные ответы на его инициативы в поведении. Такие матери чувствуют себя более уверенно, открыто, свободно во время взаимодействия с ребенком. Матери, которые не понимают причинно-следственных связей в состоянии ребенка, дают меньше положительных ответов. Данное состояние сковывает их действия при взаимодействии со своими детьми.

К отрицательной корреляции относится:

1. Безусловное принятие и количество отрицательных ответов матери. Чем больше матери безусловно, без оценок, без предубеждений принимают своих детей, процессы, происходящие во время их взросления, их поведение, тем меньше они отвечают на инициативы ребенка отрицательно (хмуростью, строгостью, отворачиванием от ребенка). Такие матери принимают материнство таким,

какое оно есть: и веселым, светлым, интересным, и сложным, порой некрасивым, лишаящим последних сил.

Перейдем к сопоставлению результатов мы видим, что матери второй группы более спокойные, менее тревожные относительно своих детей. Они с взрослением ребенка становятся более открытыми и уверенными при взаимодействии со своими детьми. При взаимодействии матери первой группы более эмоциональны, к тому же у них преобладает именно эмоциональный фон взаимодействия с ребенком (в анкете у первой группы больше ответов в плане затруднения понимания своего ребенка). По совместной деятельности первая группа характеризуется большей гармоничностью во взаимоотношениях, чем во второй. При этом в диадах наблюдается большее количество инициатив ребенка, и количество положительных ответов матери, что так же подтверждает лучшую совместную деятельность. Следовательно, ответы, полученные по анкете и по стандартизированным методикам, соотносятся друг с другом и дополняют картину взаимоотношений между матерями и детьми.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. Нельзя с абсолютной уверенностью говорить, что дисгармоничность взаимодействия является характерной чертой для взаимодействия матерей с преждевременно родившимся ребенком в раннем и дошкольном возрасте. В нашей выборке есть семьи как с гармоничным типом взаимодействия (9 диад), так и с дисгармоничным (12 диад). Однако, в первой группе, где дети от 1,5 до 3 лет, дисгармоничного типа больше (9), чем гармоничного (2), а во второй — 3 и 7 соответственно.

2. Существуют отличия во взаимодействии матерей со своими детьми в двух группах: матери, имеющие детей в возрасте от 3 до 7 лет, лучше понимают своих детей и их состояния, чем матери, имеющие детей в возрасте от 1,5 до 3 лет. При этом они проявляют больше инициатив по отношению к ребенку. Так, матери второй группы достоверно отличаются от матерей первой группы в лучшую сторону по трем показателям: понимание причин состояния, количество инициатив ребенка, положительные ответы мамы.

При анализе и интерпретация родительских сочинений на тему «История жизни моего ребенка» мы смогли выделить четыре фактора, с помощью которых также можно сравнить представительниц наших групп (рисунок 4):

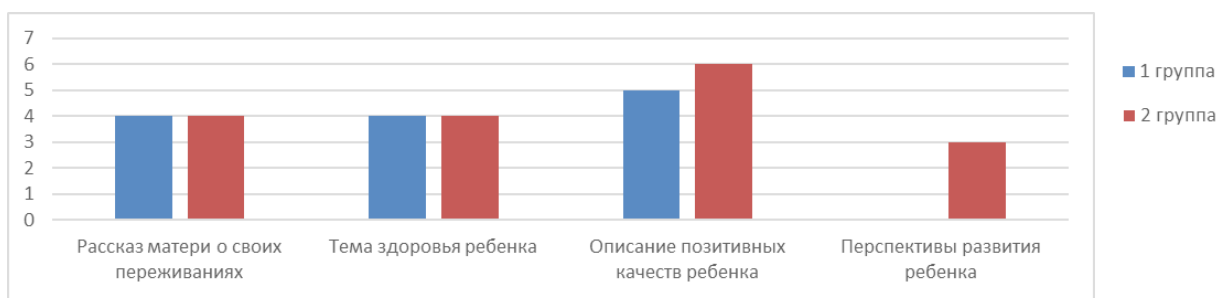


Рис. 4. Сравнительный анализ двух групп на основании факторов

На основании нашего анализа были получены следующие результаты:

Во-первых, матери двух групп в одинаковом количестве упоминали о своих переживаниях. При этом у большинства переживания носили негативный, порой резко негативный фон. Несколько матерей упоминали о своих переживаниях, но не захотели сильно акцентировать свое внимание в настоящем на этом, так как жизнь идет своим чередом и сейчас другие заботы.

Во-вторых, матери двух групп одинаково по количеству говорили о здоровье ребенка. Некоторые делали акцент на здоровье во время родов и в период выхаживания, некоторые столкнулись с продолжительными проблемами со здоровьем детей уже после выписки. Без сомнения, тема здоровья у нашей выборки является важной.

В-третьих, матери двух групп много описывали позитивные качества своих детей (1 группа — 5 матерей из 6, 2 группа — 6 матерей из 6). Несмотря на все сложности, с которыми столкнулись в родительстве наши испытуемые, они позитивно говорят о своих детях, отмечают их сильные стороны, как в психологическом плане, так и в творческом, спортивном, социальном. Многие адекватно оценивают возможности детей, понимают причины застенчивости, скованности.

В-четвертых, были получены сильные различия между группами по фактору «перспективы развития ребенка». Из первой группы ни одна мать не упомянула данную тему в своем сочинении. В это же время три матери второй группы отметили, что у их детей все получится, что их ждет хорошее будущее. Это может быть связано, с тем, что более взрослые дети более ярко проявляют свою индивидуальность в поведении и психике, что дает возможность родителям, в частности матерям, поводы для гордости и надежды. Следует отметить, что и в первой, и во второй группе есть матери (одна там и там), которые не возлагают благоприятного будущего и больших достижений своим детям.

Таким образом, родительские сочинения на тему «История жизни моего ребенка» позволили более широко узнать про недоношенных детей, отношение матерей к ним и контекст развития и взросления каждого ребенка.

Выводы

1. Ответы, полученные по анкете и по стандартизированным методикам, соотносятся друг с другом и дополняют картину взаимоотношений между матерями и детьми.

2. В нашем исследовании в диаде «мать-ребенок» наблюдается больше дисгармоничный тип взаимоотношений — 12 пар, в то время как гармоничных — 9 пар. Но, тем не менее, нельзя утверждать, что это является характерной чертой для матерей и недоношенных детей (первая гипотеза не подтвердилась).

3. Существуют различия между группами исследования: матери с детьми в возрасте от 1,5 до 3 лет (1 группа) и матери с детьми в возрасте от 3 до 7 лет (2 группа). В первой группе наблюдается лучшее понимание причин состояния ребенка, больше количество инициатив ребенка и положительных ответов матерей на них (вторая гипотеза подтверждена). В это же время у второй группы преобладает эмоциональный фон взаимодействия.

4. Не выявилось достоверных различий между группами, выделенных по половому признаку. То есть взаимодействие между матерями и их сыновьями и дочерьми достоверно не отличается (третья гипотеза не подтвердилась).

5. Дети, которые находятся в гармоничном взаимодействии со своими матерями, более открыты, с точки зрения собственных инициатив, и в рамках отрицательного реагирования в ответ на мамы действия.

6. Было получено три корреляционных взаимосвязи: две положительные (понимание причин состояния и количество инициатив ребенка; понимание причин состояния и количество положительных ответов мамы) и одна отрицательная (безусловное принятие и количество отрицательных ответов матери).

7. Родительские сочинения позволили дополнить картину жизни и развития недоношенных детей.

Литература:

1. Авдеева Н. Н. Биологические детерминанты материнского поведения [Электронный ресурс] / Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 1
2. Квасова Л. К. Психологические особенности эмоционального взаимодействия матерей и их преждевременно рожденных детей младенческого возраста // Медицинская психология в России. 2019. № 1.
3. Лидерс А. Г., «Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия». — 432 с». 2007
4. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.

СОЦИОЛОГИЯ

Роль социального медиапроекта «Гласная» в борьбе против гендерных стереотипов

Петрова Евгения Юрьевна, студент магистратуры

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва)

СМИ являются мощным фактором формирования общественного мнения. Именно они укрепляют в сознании людей определенные понятия и стереотипы.

Гендерные стереотипы пропагандируются средствами массовой информации. Все рекламные объявления и обложки глянцевого журналов, буквально, кричат о женских и мужских идеалах. Индивиду, который позиционирует себя как будущая личность, нужно только следовать уже сложившимся правилам и шаблонам поведения.

Главный феномен гендерной проблемы в современной России — это патриархальный ренессанс, пронизывающий все сферы общественной жизни. Сегодня в российском обществе не перестает быть популярной гендерно-дифференцированные модели поведения и сферы ответственности. Это касается как делового сегмента, так и семейных отношений.

Гендерная политика нашей страны глобально отстает от неограниченных свобод Запада [2]. Прежде всего это обусловлено нашей историей. Для российского общества характерна замкнутость, изолированность женских и мужских культур, а также полное непринятие партнерских отношений между полами в разных сферах жизни [2].

Наряду с этим, можно говорить о гендерной дискриминации — разном отношении к людям, согласно их гендерным признакам (биологическим и предписанным). Из-за подобной дискриминации людям становится сложнее пользоваться теми или иными ресурсами — продвигаться по карьерной лестнице, выстраивать социальные связи, участвовать в воспитании детей, в политической жизни страны.

Ключевые слова: гендерное неравенство, гендерные стереотипы, феминность, маскулинность, гендерная дискриминация, гендерная журналистика, социальные медиапроекты, медиапроект Гласная.

И мужчине, и женщине, согласно полу и гендеру, приписываются социально-одобряемые обязанности: женщине — материнство и все сопутствующие ему обязанности (готовка, уборка, уход за стариками), а мужчине — карьера, армия, активное участие в политической жизни страны.

В России мужчины и женщины имеют разницу в заработной плате — в среднем это 30%, но всё определяется отраслью. Если в отрасли много женщин, то и разрыв будет меньше.

В некоторых странах гендерное равенство не закреплено на законодательном уровне. Например, в исламских государствах женщина не имеет право на наследование и воспитание детей после развода. Она обязана носить намаз — одежду, полностью скрывающую тело. Гендерной дискриминацией можно назвать службу в армии — туда берут только мужчин, и мечети — женщинам нельзя там молиться наравне с представителями сильного пола.

В России гендерная дискриминация запрещена Конституцией, но это не отменяет ее неформальные формы [9]. Например, в объявлениях для поиска сотрудника на работу запрещено указывать его желаемый пол. Но на собеседовании девушку всегда спрашивают, замужем ли она и планирует ли заводить детей.

Гендерные стереотипы действительно часто мешают женщине состояться в профессии: «Считается, что если женщина — привлекательная блондинка, то она не может руководить, потому что дуручка. А если строгая, в мужском костюме и не особенно привлекательная, то она и не женщина вовсе, что тоже странно и не годится для руководящей позиции» [9].

Зарождение принципов социального равноправия мужчин и женщин изучали французские социалисты-утописты Сен-Симона и Фурье. В конце 19 века Э. Дюркгейм исследовал социальные аспекты пола, а Т. Парсонс в 40–50-е годы 20 века обосновал идею гендерной сегрегации семейных ролей, согласно которой мужчины и женщины ассиметрично распределяются по профессиям, секторам и отраслям экономики [12].

Гендерная журналистика начала свое развитие в 17 веке с женских журналов. Первым подобным журналом стал «The Ladies» Mercury», основанный в 1693 году в Лондоне. Основными его темами были — мода, красота, косметика. Вместе с ним сформировался первый медиаобраз женского журнала — автобиографичный и персонифицированный.

Все СМИ знакомят нас с разных платформ с идеалами мужчин и женщин. Рассказывают о том, какой должна быть

настоящая хозяйка и успешный бизнесмен. Диктуют правила поведения, желания и даже жизненные цели.

Всё это приводит общество к стереотипному мышлению. Такой вид мышления позволяет затрачивать как можно меньше времени на принятие тех или иных решений, а также избавить общество от независимых личностей, что скажется на его стабильности.

За каждым биологическим полом негласно закреплены определенные нормы поведения, социальные роли. Существует четкая система представлений о том, какой должна быть настоящая женщина и каким должен быть настоящий мужчина. Система эта негласная, но она твердо вошла в сознание людей с помощью СМИ. Имеет место быть даже разделение профессий на мужские и женские. В этом случае перенос биологических ролей переносится на социальные, тем самым, не оставляя выбора ребенку.

Всё в обществе — язык, культура, литература, политика — пронизаны сексистскими убеждениями. Сексизм — это преданность идее о разделении социальных ролей, исходя из половой принадлежности человека [8]. Так в обществе принято считать женскими качествами — повышенную эмоциональную активность, слабость, нецелеустремленность, а также занятие домашними делами. Мужскими же качествами считаются профессионализм, активность, честолюбие, критический ум.

Из вышесказанного вытекает понятие гендерных стереотипов. Гендерные стереотипы — это стереотипы о принятых в обществе категориях маскулинности и феминности, об отношении к ним. Гендерные стереотипы — это обобщенные представления о том, как должны вести себя в обществе мужчины и женщины. Данное стереотипное мышление зародилось еще в то время, когда за основу формирования мнения о человеке бралась его половая принадлежность.

Во многих обществах женщин и мужчин не только воспринимают, но и оценивают по-разному, обосновывая гендерными особенностями и разницей в их способностях различия распределения власти между ними [1].

Гендерные представления — это нормативные представления о социальных ролях мужчин и женщин в обществе. Можно привести пример наиболее традиционных из них:

- двойственность (существование мнения о социальном различии между мужчинами и женщинами);
- иерархичность (закрепление за каждым полом своих ролей);
- патриархальность (женщина всегда должна быть подчинена мужчине);
- неравенство — природное, оно было всегда и объясняется естественным ходом вещей.

Именно гендерные стереотипы стали предпосылкой для формирования феминизма. Феминизм — это движение, направленное на восстановление прав женского пола, равноправие и избавление от дискриминации. Оно нацелено на уничтожение ущемления прав женщин в политике, экономике, гражданской сфере и других областях. При этом

движение направлено на реальное соблюдение женских прав на практике [10].

Феминизм и борьба за права женщины сформировались в 19 веке. В 1848 году посредством массовых протестов женщины добились права на обучение и до XX века боролись против дискриминации по половому признаку.

По мнению блогера-активистки Ники Водвуд, феминизм — это движение, направленное на борьбу с сексизмом и другими системами дискриминации, с которыми сталкиваются женщины и все люди, которые воспринимаются обществом как женщины [13].

В интернете существует много проектов, поддерживающих данное движение и создающих контент в этом направлении, но не один из них не является средством массовой информации.

Журналистские социальные проекты, открыто выступающие против гендерных стереотипов появились сравнительно недавно. Первым и пока единственным в российском медиапространстве стал социальный проект «Гласная».

Реальная эффективность от социальных медиапроектов наступает не сразу, и в первое время ее можно измерить только через отклики со стороны аудитории. В «Гласной» успешность работы всей команды определяется тем, насколько рассказанные истории приблизили к пониманию того, что каждый человек ценен от природы, вне зависимости от его гендера, биологического пола и внешности. Главное для авторов, чтобы человек смог свободно определять свою идентичность, социальную роль и сексуальность, а также выбирать религию и открыто высказывать свое мнение без дальнейших оправданий за него.

После публикации истории про Диану Абдулхалидову в Facebook было много комментариев по поводу того, что проект пропагандирует неверный выбор мусульманки, которая осознанно надела хиджаб, проживая в Москве. Подобные дискуссии, по мнению, Юлии Счастливецовой, определяют успешность «Гласной». На успех указывает публикация историй в известных СМИ («Новая газета», «7x7»). Именно благодаря последним к медиапроекту пришла первая аудитория.

При запуске «Гласная» была готова к негативным комментариям со стороны аудитории и продумала работу с раздражениями. Например, на третий день запуска страницы «Гласной» в Facebook, когда на ней было только фото, описание проекта и анонс первой истории, на страницу пришел мужчина. «Видимо, увидел слово «гендер» и, не особенно вникая, поставил нам в рейтинге единицу. Написал что-то про то, что наша затея бесполезна. Его недовольный отзыв так и висит там как след первого мужчины на страницах женского проекта», — делится Юлия Счастливецова [7].

«Гласная» — это не новостной сайт и не медиа. Это социальный медиапроект, основная цель которого борьба против гендерных стереотипов с помощью такого инструмента воздействия на аудиторию, как сторителлинг. Именно поэтому он не конкурирует с другими медиаплощадками, а выстраивает с ними тесное сотрудничество, тем самым

выходя на разную и большую аудиторию. Остальные СМИ поддерживают проект для реализации своей социальной миссии, поскольку женщины в российских СМИ упоминаются реже, чем мужчины.

Большую часть команды проекта составляют фрилансеры, что позволяет каждому автору работать только с близкими ему историями. В работе над проектом принимают участие журналисты из «Новой газеты». Изначально в редакции проекта был один мужчина — редактор Дмитрий Шабельников, сейчас их уже трое.

«Изначально для меня это был хоть и симпатичный, но просто один из многих проектов. Я выполнял и продолжаю выполнять техническую часть работы — редактирую тексты. Но постепенно втянулся и сейчас довольно активно принимаю участие в обсуждении выбора героинь, планировании интервью и так далее.

Мне очень нравится заниматься историями о людях, а не историями об идеях или идеологии. Наш проект дает возможность высказаться разным женщинам: от жены священника и московской чеченки, которая пришла к решению носить хиджаб, до трансгендерной женщины. Они совершенно не похожи друг на друга. Их объединяет только то, что они приняли осознанные жизненные решения и готовы об этом говорить. Все они — яркие и сильные личности. И все их истории — от первого лица, что подчеркивают и видео. Как редактор я максимально бережно отношусь к их собственным словам [7], — рассказал Дмитрий журналу «7x7».

После проведенного интервью с представителем «Гласной» выяснилось, что герои самостоятельно не приходят, несмотря на то, готовы разговаривать и нуждаются в этом разговоре, потому что очень долго молчали и носили в себе (например, как героиня последней истории Катя Горошко или Валерия Володина).

Катя Горошко рассказала, как лишилась опоры в жизни и получила глубокую травму из-за систематического насилия со стороны родителей [4]. Отец девушки тренировал в ней выносливость — бил за «неправильные», по его мнению, поступки, покупал туфли на несколько размеров меньше, требовал отчета после каждого совершенного шага.

Героиня следующей истории Валерия Володина рассказала «Гласной» про домашнее насилие, но уже со стороны мужа. Девушка столкнулась с кибернасилием, для борьбы с которым в российском законодательстве есть соответствующая статья УК, но реальных примеров из правоприменительной практики нет [5]. Муж Валерии отправил всем ее знакомым фотографии интимного характера. Спустя два года после подачи заявления было возбуждено уголовное дело. Еще два года по нему шло расследование — пока не истек срок подачи заявления. Эта история говорит о том, что женщины в России никак не защищены от кибернасилия.

Есть такие, кто не готов или сомневается о том, нужно ли делиться своей историей, но принимают такое решение, потому что верят, что публичность и распространение ин-

формации в СМИ поможет решить их проблему (например, как героиня Ася из Чечни).

В кавказских республиках господствует жесткий патриархат, где мужчина — гордость семьи и человек, принимающий решения, а женщина — обслуживающий персонал. Женщине практически невозможно развестись с мужем и оставить себе детей — по традиции они остаются в семье отца. Аси Гажаевой удалось уехать из республики с четырьмя детьми из пяти, но сделать это пришлось в тайне от всех [11].

Девушки из третьей категории «учатся» разговаривать, потому что видят свою реализацию в публичной сфере и им важно донести идеи до широкой аудитории (например, Надя-строитель, Катя-блогер с ВИЧ+, Милая Оли, «Оля в поле»). Четвертые не готовы разговаривать из-за того, что вопрос слишком болезненный или (чаще) из-за соображений безопасности (Тамара с темой сексуальной эксплуатации).

История Кати Орловой, например, стала первой из серии «Разные» о людях, невидимых для общества из-за своей непохожести на других и живущих вопреки стереотипам. Девушка с ВИЧ+ не только смогла адаптироваться к неизлечимому заболеванию, но и показать на своем примере другим инфицированным, что жизнь на этом не заканчивается — просто становится немного другой [3]. Кроме того, в своей истории Катя затронула большую социальную проблему общества — отсутствие сексуального воспитания, как со стороны родителей, так и со стороны учебных заведений.

Как видно из анализа материалов, социальный медиапроект «Гласная» освещает не только гендерные стереотипы, но и все те проблемы, которые остро встают перед мужчиной и женщиной в современном обществе. И насилие в семье, и ксенофобия, и нереализованное право на свободу слова находят отражение в историях героев.

Гендерные стереотипы авторы проекта трактуют не с позиций феминизма. Более того, преобладающее число женщин в своих историях говорят о том, что не считают себя феминистками. Среди женских историй есть и мужские — пока их две.

Военнослужащий Константин Маркин рассказал «Гласной», как он пытался отсудить у России свое право на получение декретного отпуска [6]. В нашей стране мужчинам непринято бросать работу ради воспитания детей — эта обязанность с самого начала принадлежала женщинам. Несмотря на то, что у мужчин по Конституции такое право есть, Константину все российские суды отказали. На решение руководителя повлияла жалоба, отправленная в Европейский суд по делам человека. Позднее с подобной ситуацией столкнулся полицейский Алексей Морозов, но рабочее место сохранить у него не получилось.

Основным результатом, как следует из интервью, для медиапроекта является отклик аудитории и дискуссии, которые разворачиваются вокруг историй. Несмотря на то, что «Гласную» пока мало знают, но отклик уже есть. Кроме

того, в интервью были выделены особенности медиапроекта «Гласная» в обеспечении конституционных прав граждан в российском обществе. Главной особенностью стало продвижение ценностей, которые не дискриминируют женщин, позволяют уважать их достоинство, права на самоопределение, создавать равные условия для них.

Поначалу в команде спорили о том, относится ли этот проект к феминистским, но единое мнение на этот счет не сформировалось. «Считаю, что само появление проекта и интерес к нему свидетельствуют о том, что феминизм здесь и сейчас необходим, и среди всего прочего он выражается и вот в таких проектах. Монологи «сильных мужчин» никто ни стал бы ни делать, ни читать. А у женщин пока гораздо меньше возможностей быть видимыми и слышимыми, поэтому проект интересно и делать и, я надеюсь, читать и смотреть [7], — говорит Дмитрий Шабельников.

Борьба против гендерных стереотипов ведется еще с 17 века, поэтому о полном их искоренении с создания социального проекта говорить нельзя. Создатели «Гласной» уверены, что государственная информационная политика на данный период времени транслирует обществу несколько иные ценности, не коррелирующие с ценностями гендерного равноправия. О чем свидетельствует, например, слабое освещение этих вопросов, а также проблемы домашнего насилия государственными СМИ.

Тем не менее, авторам «Гласной» кажется, что Россия сдвинулась и отходит от традиционных укладов, связанных с гендерным неравенством. Во многом — благодаря другим, отличным от сугубо патриархальных ценностям молодого поколения, воспитанного в культуре глобального

мира, имеющего доступ к разной информации, критически мыслящего и гуманитарно ориентированного.

Таким образом, развитие социального медиапроекта «Гласная» началось сравнительно недавно, в 2019 году с двух историй о сильных женщинах, которые выбрали нетипичный путь. Сейчас на сайте можно найти подкасты, социальные исследования, фотопроекты, дневники выдающихся женщин разных времен и карикатуры.

Историй на период исследования — 40. Их количество показывает на то, что женщины уже готовы открыто заявлять о проблемах и опровергать стереотипные мнения о себе.

Реальную эффективность от социальных медиапроектов в самом начале их существования можно измерить только через отклики со стороны аудитории. В «Гласной» успешность работы всей команды определяется тем, насколько рассказанные истории приблизили к пониманию того, что каждый человек ценен от природы, вне зависимости от его гендера, биологического пола и внешности.

«Гласная» — это не СМИ, это социальный медиапроект, который поднимает тему ущемления прав женщин в российском обществе. Подобное позиционирование позволяет проекту тесно сотрудничать со средствами массовой информации, тем самым позволяя узнать о себе большему количеству людей, а особенно женщин, которым необходимо рассказать свою историю.

Можно сделать вывод о том, что социальный медиапроект «Гласная» занимает ключевую позицию в борьбе за права женщин, а также в борьбе против гендерных стереотипов, транслируя массовой аудитории новую «нормальность» героинь, которую они в себе принимают.

Литература:

1. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Социальное конструирование гендера // Социологический журнал. 2015. № 3–4. С. 171–182.
2. Латина, С. В. Феминизм и гендерные исследования. Запад и Россия / [Электронный ресурс] / С. В. Латина // Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/46/5736>.
3. Логинова Р. Мою жизнь ВИЧ изменил в лучшую сторону: история Кати Орловой, которая стала блогеркой, чтобы рассказывать о своей жизни с ВИЧ [Электронный ресурс] / Р. Логинова // Режим доступа: <https://glasnaya.media/2021/02/16/katya-orlova/>
4. Логинова Р. Попа перестанет болеть уже сегодня, но я не забуду этого никогда. Рассказ Кати Горошко — девочки, которую в детстве били родители и которая до сих пор преодолевает последствия [Электронный ресурс] / Р. Логинова // Режим доступа: <https://glasnaya.media/2021/12/07/katya-goroshko/>
5. Логинова Р. Родиться женщиной в России — это высший уровень сложности в игре. История Валерии Володиной, которая нашла защиту от домашнего насилия только в Европейском суде — дважды [Электронный ресурс] / Р. Логинова // Режим доступа: <https://glasnaya.media/2021/09/28/valeriya-volodina/>
6. Платонова А. Военным не запрещено иметь детей. Константин Маркин — о том, как он судился с Россией за право взять отпуск по уходу за ребенком [Электронный ресурс] / А. Платонова // Режим доступа: <https://glasnaya.media/2021/11/17/konstantin-markin/>
7. Поляков М. Вопреки стереотипам. Кто и зачем делает сайт «Гласная» о женщинах, которые не боятся быть собой [Электронный ресурс] / М. Поляков // Режим доступа: <https://7x7-journal.ru/articles/2020/03/06/ot-zheny-svyashennika-do-moskovskoj-chechenki-kto-i-zachem-delaet-sajt-glasnaya-o-rarrushenii-steretipnyh-predstavleniyah-o-zhenshinah>
8. Радикальный феминизм // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ludirosta.ru/post/radikalnyy-feminizm_2304

9. Седухина А. В парадигме, где мужчину определяет только работа, в случае ее потери ему незначит жить». Интервью с социологом Ольгой Исуповой // [Электронный ресурс] / А. Седухина // Режим доступа: <https://glasnaya.media/2021/07/01/olga-isupova/>
10. Феминизм — определение, виды и их характеристики и особенности [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://nauka.club/sotsiologiya/feminizm-eto.html>
11. Фомина К. Рамзан сказал: нет разводов. А я говорю: есть! Это, получается, вызов... История Аси Гажаевой, которая сбежала из Чечни с четырьмя детьми [Электронный ресурс] / К. Фомина // Режим доступа: <https://glasnaya.media/2021/01/24/asya/>
12. Фурье Ш. Избранные сочинения. Парсонс Т. Система современных обществ // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://platon.net/load/knigi_po_filosofii/socialnaja_filosofija/fure_sh_izbrannye_sochinenija_v_3_kh_t_t_1_2/24-1-0-2281
13. Что такое феминизм? Все, что вы хотели знать [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=9PxDMoeZ6gs>

Социальное обеспечение детей-инвалидов в советский период и в современной России

Сошникова Ольга Александровна, студент
Ивановский государственный университет

Представлены наиболее важные и важные аспекты и содержание социального обеспечения, защиты и поддержки инвалидов в советское время и в современной России. Показан процесс перехода от сложившейся в стране системы социальной защиты инвалидов к политике устранения барьеров и препятствий, препятствующих их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими людьми.

Ключевые слова: социальная защита инвалидов, социальная поддержка инвалидов, политика устранения барьеров и препятствий для инвалидов, модель социальной помощи инвалидам, трудоустройство инвалидов, система профессионального обучения инвалидов, общественные объединения инвалидов.

Social security of children with disabilities in the soviet period and modern Russia

Soshnikova Olga Aleksandrovna, student
Ivanovo State University

The most important and important aspects and content of social security, protection and support of the disabled in the Soviet era and in modern Russia are presented. The process of transition from the system of social protection of disabled people that has developed in the country to a policy of removing barriers and obstacles that prevent their full and effective participation in society on an equal basis with other people is shown.

Keywords: social protection of people with disabilities, social support for people with disabilities, policy of eliminating barriers and obstacles for people with disabilities, model of social assistance for people with disabilities, employment of people with disabilities, vocational training system for people with disabilities, public associations of people with disabilities.

Один из важнейших и важных этапов социальной помощи в России связан с 1917 годом. В 1917 г. продолжились поиски новой модели и способа осуществления социальной помощи инвалидам. Наркомат государственного призрения РСФСР стал главным инициатором и центром управления деятельностью, связанной с оказанием социальной помощи инвалидам. Во-первых, советское правительство стремилось разработать политику социального страхования, которая распространялась на всех наемных рабочих. [1, с. 78–96].

Социальное страхование покрывает все виды инвалидности (в случае болезни, несчастного случая, инвалидности, старости и т. д.). Но постепенно система социального обеспечения превратилась в государственную систему социального обеспечения малообеспеченных граждан. Финансовой основой для всех видов социального обеспечения, в том числе для инвалидов, был государственный бюджет, за счет взносов предприятий, учреждений и других работодателей. [2, с. 45–56].

Некоторые успехи правительства в оказании помощи нуждающимся в первые пять лет сделали это возможным благодаря Конституции 1936 года, закрепившей право всех граждан на социальное обеспечение.

В сентябре 1960 г. было принято Постановление Совета Министров РСФСР, которое касалось общеобразовательных программ для слепых, слабовидящих, тугоухих и глухонемых детей.

В начале 1960-х годов были значительно расширены функции Министерства социального обеспечения РСФСР, увеличилось количество интернатов для престарелых и инвалидов.

В 1980-е годы экономический кризис привел к нарастанию социальных проблем в обществе, в том числе к социальному обеспечению инвалидов, что создало условия для дальнейших изменений в этой сфере.

Реформы в России 1990-х годов привели к ухудшению социально-экономической ситуации в нашей стране, что значительно усилило влияние всех факторов, обусловивших причины инвалидности.

В 1991 году было создано Министерство социальной защиты населения Российской Федерации. Середина 1990-х годов Создан новый тип социальных учреждений для детей: 60 реабилитационных центров для детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья.

В 1995 г. был принят Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181-ФЗ. В отличие от прежнего компенсационного подхода к инвалиду, сводящемуся лишь к предоставлению универсальных денежных выплат и услуг, закон обосновал новую идеологию, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей и реализация гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Фе-

дерации, а также в соответствии с общепризнанными принципам и нормами международного права и международных договоров Российской Федерации [3, с. 85–86].

Также следует отметить, что механизмы и подходы к оценке оказания реабилитационно-адаптационных услуг и мероприятий лицам с инвалидностью, эффективность которых недостаточно регламентирована, являются обязанностью программы индивидуальной реабилитации или исполнителя услуг за организацию и выполнение указанных мероприятий осуществляется федеральными учреждениями медико-социальной компетенции с информацией об их осуществлении и механизмами полноты и контроля качества выполнения. [4, с. 99–101].

Признавая существенный прогресс, наблюдаемый за последние двадцать лет по каждому из отдельных направлений реабилитации и адаптации инвалидов, следует отметить, что в Российской Федерации до сих пор отсутствует достаточно эффективное нормативно-правовое обеспечение, а также практические механизмы налаживания межведомственного взаимодействия участников реабилитационного процесса при реализации программ индивидуальной или выпускнической реабилитации, порождающих ведомственные разногласия и эволюционные трудности, а также реализации межведомственного реабилитационного (адаптационного) курса для каждого инвалида, с учетом их индивидуальных потребностей.

Таким образом, мы все должны в меру своих сил и возможностей, а многие из нас посредством исполнения своих непосредственных служебных обязанностей способствовать реализации рекомендаций и предложений, направленных на защиту прав и законных интересов детей и реализацию инвалидности. Социальное государство должно развиваться и соответствовать потребностям общества.

Литература:

1. Басов Н. Ф. История социальной работы: практикум. М., 2007. 337 с.
2. Басов Н. Ф. Социальная работа с людьми пожилого возраста. Ростов-на-Дону, 2009. 346 с.
3. Гуслякова Л. Г., Попов В. Г. Инвалидность // Российская энциклопедия социальной работы / под ред. А. М. Панова, Е. И. Холостовой. Т. 1. М., 1997. С. 211–220.
4. Как это было: Очерки истории инвалидного движения в России и создания ВОИ. М., 1998. 221 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Символизм как категория средневековой культуры

Потапова Мария Владимировна, студент;

Сиразетдинова Юлия Олеговна, студент

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Колосовская Елизавета Валерьевна, студент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва)

Как известно, мировоззрение человеческого общества не постоянно. Эпохи сменяются одна за другой в течение столетий, и люди разных цивилизаций, культур и даже сословий воспринимают окружающий мир, время и пространство по — своему, строя свою собственную картину мира, обусловленную обстоятельствами и историческими событиями. Эти взаимосвязанные представления и установки, которых придерживаются люди в понимании реальности, формируют категории культуры. В их число входят: восприятие пространства, времени, движения, изменения, качества, причины, следствия, закономерности, и отношение к работе, собственности, свободе, государству, справедливости, добру, обязанности и т. д.

При анализе самосознания человеческой личности эпохи феодализма культуролог Арон Яковлевич Гуревич отмечает, что категории культуры — это «некоторая сетка координат, наложенная на живую, пульсирующую и изменяющуюся действительность». [1, с. 4] — следовательно, и воспринимать культуру стоит с разных «координат», присущих средним векам, и учитывать тот факт, что «средневековый человек» — понятие абстрактное, относящееся к феодалам и крестьянам, горожанам и жителям деревень, образованным и неграмотным, верующим и еретикам — к различным группам и классам феодального общества.

Одной из наиболее ярких категорий средневековой культуры является символизм, при котором сам символ не является знаком, копией или отражением. В первую очередь, это «внутренне — внешнее» выражение чего бы то ни было. [2, с. 51] Средневековый символизм базируется на христианском неоплатонизме, несмотря на то, что через призму символов мир воспринимали варвары ещё до распространения христианства. Наряду с теологической символикой, быт и социальная жизнь в средние века не обходились без символических представлений, ритуалов, поединков, колдовства, которые восходили к варварским обычаям. Социальная практика феодализма оказалась великопленной почвой не только для сохранения, но и для нового развития символизма. Проявлялось это в восприятии

пространства и времени, в ритуале всех отношений между сеньорами и вассалами (включая рыцарскую службу, обмен подарками и куртуазную любовь), в знаковой функции богатства, в предельном формализме права, признававшего законными и действительными только те постановления и акты, которые были приняты при строжайшем соблюдении всех правил обрядов и присяг, и т. д. Христианство поспособствовало закреплению некоторых символов, привычных для средневекового человека, и принесло в этот разнородный комплекс представлений новые элементы.

В средневековом обществе закрепились специфические отношения индивида и группы и положение личности в обществе. Социум полностью поглощал человека и подчинял себе в материальном, политическом и социально — психологическом плане, что породило социальный символизм. Примером тому служит особая социальная ценность, которая придавалась цвету одежды в период высокого средневековья. Общество было официально поделено на три сословия: духовенство, знать и простолюдины — и цвет костюма непременно должен был соответствовать тому классу, к которому относился его носитель. Золотой, белый и красный, считавшийся со времён Цезаря царским и привилегированным цветом, носили исключительно высокопоставленные лица светского и церковного круга. Позднее более высокий статус обрёл синий, цвет верности и мудрости, и его оттенки — цвет стал считаться аристократическим наряду с красным из — за ассоциации с трауром Богоматери — покровительницы французской династии королей Капетингов. Таким образом, цвет открытым контекстом указывал на место и положение человека в социуме. [3, с. 2–3]

Пример с синим цветом одежды чётко отражает влияние христианства на средневековый символизм. Христианский символизм имеет одно направление — это Иисус Христос, Его Церковь и Дева Мария. Все те основные ценности, которые были заложены Священным Писанием и потом раскрыты Отцами и Учителями Церкви, нашли своё отражение и в изобразительном искусстве. Все известные ныне средневековые мастера с мировым

именем при создании шедевра руководствовались исключительно устоявшимися традиционными приёмами в выражении идей и понятий. Ни Рафаэль, ни Микеланджело, ни Джотто не могли полностью отдаться вдохновению и фантазии — превыше всего стояли именно церковные каноны, за соблюдением которых церковь тщательно следила. Но объяснялось это не только зависимостью художника от богословия, но и восприятием современников, для которых самым близким языком являлся именно «церковный» и «библейский» — темы и сюжеты Ветхого и Нового Завета, которые были понятны большей части христианского общества из разных сословий.

В качестве примера можно привести скандальную скульптуру «Гений зла», изображающую Люцифера. Как известно, в средневековом искусстве этот «несущий свет» ангел обрёл образ дьявола и стал олицетворением абсолютного зла и порока, а его имя стало синонимом Сатаны. Сам Данте описывал Люцифера, как чудовище, вмёрзшее в лёд в самой глубине ада, с тремя ртами, которые пожирают величайших предателей и изменников — Иуду, Брута и Кассия. В то же время, скульптура бельгийского мастера Жосефа Гифса, установленная в Соборе Святого Павла в Льеже, изображала ослепительного юношу, чью наготу прикрывал лишь небрежно спадающий обрез ткани. У его ног извивалась змея, а за спиной возвышались крылья, как у летучей

мыши. «Люцифер» сразу же подвергся критике администрацией собора, заявившей, что молодой Дьявол «слишком возвышенный» и отвлекал юных прихожанок, которые вместо того, чтобы слушать проповеди, любовались статуей. Иными словами, нельзя изображать зло, как нечто прекрасное.

Статуя вскоре была заменена на работу брата Гифса — Гийома, но особых изменений образ Люцифера не претерпел. Скульптура Гийома, которая стоит в соборе и по сей день изображает мужчину, в полном расцвете своей физической красоты, сидящего на выступе скалы и прикованного к ней цепями, в знак триумфа религии над злом. Ноги Люцифера опоясывают кандалы, в руке он держит корону, которую он снял в знак падения, а на голове торчат маленькие рожки. У его ног лежит запретный плод и другая часть скипетра. Благодаря символам победы веры и добра над злом и грехами, прекрасную статую — олицетворение порока — было решено оставить в нише собора.

Подвести итог и охарактеризовать мировоззрение средневековой культуры можно словами немецкого философа Эрнста Кассиера: «В современной мысли природа рассматривается как цепь причин и действий, в средневековой — как цепь знаков и символов. Правда природы не является ни логической, ни физической — она религиозная, то есть символическая». [4, с. 261].

Литература:

1. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. М., 1984 С. 4;
2. Исакова Н. А. Средневековый символизм: знание и вера М., 1998 С. 51;
3. Смирнова Е. Д. Знаки средневековых сословий: цвет костюма и его символика, 2009 С. 2–3;
4. Кассирер Эрнст. Философия символических форм. Том 2. Мифологическое мышление. М.; СПб.: Университетская книга, 2002. С. 261.

ФИЛОСОФИЯ

Философия как система принципов и способов организации и построения познавательной и практической деятельности

Булычёва Маргарита Фаритовна, старший преподаватель

Университет общественной безопасности Республики Узбекистан (г. Ташкент, Узбекистан)

В статье затронут вопрос смены исторических эпох и глобальный характер кризиса, затрагивающего основы человеческого бытия и современной цивилизации, где интересы людей фиксируются опосредовано через идеологические отношения и философское восприятие мира, в котором философия является одной из отраслей духовной жизни человека и формой общественного сознания, а значит отражением исторической эпохи, играя важную роль в обществе и оказывая влияние на развитие социально-исторических процессов.

Ключевые слова: идеология, теоретическое мышление, интеллектуальная интуиция, интерпретация.

Во все времена люди ставили перед собой вопросы — что такое окружающий человека мир и каковы место и роль в нём самого человека? В мире существует множество теоретических концепций, пытающихся дать ответ на указанные вопросы. С древнейших времён человек познавал мир и философия являлась одной из отраслей духовной жизни человека.

Всегда человечество стремилось к достижению истины, к поиску новых идеалов, всегда задавалось вопросами о старых и новых ценностях в силу бесконечности природы познания. Духовной смертью человечества, вероятно, станет тот момент, когда оно перестанет стремиться к нравственному совершенствованию, когда вдруг посчитает, что владеет «абсолютной истиной в последней инстанции», как это считал немецкий философ XIX века Е. Дюринг. Во всём, что нас окружает, присутствует динамика развития. А это значит, что динамике подвержена и центральная проблема философии «мир — человек». Происходящая смена исторических эпох является закономерным результатом того кризиса, который охватил сегодня как человечество (социум) в целом, так и особенные формы и сферы его существования. Причём подчёркивается глобальный характер этого кризиса, затрагивающего основы человеческого бытия и современной цивилизации. Об этом в своё время писали Ф. Ницше, О. Шпенглер, Й. Хейзинга, К. Ясперс, Д. Дьюи, Э. Фромм, А. Печчеи и многие другие.

Сегодня трудно согласиться с тем, что поиски истины являются исключительной монополией философии. Можно не быть философом и стремиться к знаниям и истине, будь то физика, медицина или художественное творчество. Однако осознанные поиски истины начинаются всегда именно с философии. Люди не существуют в абстрактно-обезличенной форме, вне конкретно-исторических условий; они являются представителями определённого общества, госу-

дарства, класса, этноса, пола, являются продуктами определённой исторической эпохи и сложившихся исторических обстоятельств. Таким образом, философское отношение к миру неизбежно опосредовано идеологическими отношениями, в которых фиксируются интересы людей как представителей определённых социальных групп и институтов.

Идеология — это совокупность идей, взглядов, теорий и идеалов, в систематизированной форме отражающих и направленно формирующих отношение людей к окружающей действительности (прежде всего, к процессам общественного бытия) через призму определённых общественных интересов. Всякая идеология провозглашает и обосновывает нормативные ценности, устремления и цели конкретной группы, части или общества в целом. Где бы и в какую эпоху ни жили люди, они необходимым образом связаны с окружающим миром онтологическими, гносеологическими, аксиологическими и праксиологическими отношениями, выражающими всеобщность: люди — продукт этого мира, они познают этот мир, они оценивают и преобразуют его. Таким образом, философия является специфической формой общественного сознания, видом теоретического мировоззрения, в котором в наиболее обобщённой форме, посредством определённых категорий отражаются универсальные отношения человека к миру, систематизируются достижения человеческой культуры.

Философия, как методология, является системой принципов и способов организации и построения познавательной и практической деятельности, а также учением об этой системе. Следовательно, философия, реализуя свою методологическую функцию, принимает непосредственное участие в становлении и оформлении способов мышления и поведения. Выполняя свою мировоззренческую функцию, то есть, формируя определённое отношение людей к миру и определённые системы ценностей, и, имея непо-

средственное отношение к обществознанию, философия выступает как *идеология*.

В рамках современной философии часто выделяют следующие самостоятельные дисциплины: *историю философии*, *онтологию* — учение о бытии, *гносеологию* (эпистемологию) — учение о познании, *аксеологию* — учение о ценностях, *философскую антропологию* — учение о человеке, *социальную философию* — учение об обществе, *логику* — учение о законах и формах мышления, *этику* — учение о нравственности, *эстетику* — учение о прекрасном.

Говоря о самостоятельности философских дисциплин, необходимо иметь в виду относительность этой самостоятельности. Философские дисциплины не оторваны друг от друга, они тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Их стержневые темы зачастую граничат друг с другом: логика и познание, познание и религия, религия и мораль, мораль и искусство и т. д.

На определённом этапе познания мира возникают *методы познания*. Эти методы занимают в жизни человека важное место и понимаются в самом широком смысле как *совокупность обобщённых приёмов, способов и принципов, применяемых для решения различного рода задач (житейских, теоретических, педагогических, технических и других)*. Основными методами философии являются *теоретическое мышление, интеллектуальная интуиция и интерпретация*. Именно интерпретация является основой философских идей и открытий: иное прочтение текста, иное видение смысла, иное воплощение.

Философия и наука тесно переплетены. Но философия выполняет по отношению к науке не только методологическую функцию, она интегрирует достижения различных отраслей научного знания, отражая их в предельно обобщённых философских категориях. Познание мира осуществляется не только через категории и понятия, отражающие законы, но и через образы, высшей формой которых являются художественные образы, создаваемые в литературе и искусстве. Значимость искусства неоднократно подтверждали такие выдающиеся учёные, как А. Эйнштейн и Н. Бор. И сегодня, все сколь-нибудь значительные направления в живописи, литературе, театре, музыке, кинематографии, хореографии и архитектуре несут на себе печать влияния тех или иных философских мировоззрений. В свою очередь, искусство как художественный способ видения мира оказывает большое влияние на философию. «Определённый образ философии, — писал Гегель, — одновременен... с определённым образом народов, среди которых она выступает, с их государственным устройством и формой правления, с их нравственностью, с их общественной жизнью, с их привычками и удобствами жизни, с их попытками и работами в области искусства и науки, с их религиями, с их военными судьбами и внешними отношениями...». (Философия, являясь формой общественного сознания и отражением исторической эпохи играет важную роль в обществе, оказывая влияние на развитие социально-исторических процессов.

Философские системы являются в свою очередь продуктом своего времени, определённых исторических обстоятельств и культур.

Сознание человека как внутренний духовный мир личности, как субъективная реальность, обладает сложной внутренней структурой, целой иерархией тесно связанных между собой типов, уровней и форм. В целом структура сознания представляется как сложная функционирующая система духовного мира личности. В структуру сознания следует отнести такие элементы. Как совокупность чувственных, волевых, логических, эмоциональных процессов в духовной жизни человеческого индивидуума. Сознание порождает и формирует духовность личности, её эмоции, переживания, тревоги и мечты, надежды, фантазии и грёзы, мир субъективного, внутреннего бытия человека, его душу.

Помимо сознания, на поведение человека, весь его духовный мир большое влияние оказывают бессознательные моменты и подсознание. Оба эти компонента — сознание и подсознание — оказывают друг на друга сильное воздействие, они неразрывны и находятся под строжайшим взаимным контролем и влиянием. Большое внимание философскому и психическому анализу подсознания уделяли Зигмунд Фрейд, Карл Юнг, Эрих Фромм. Так, теория Фрейда рассматривает подсознание как основу, главный фактор поведения людей, их морали, искусства, всей духовной культуры.

Духовная сфера общества нередко отождествляется с культурой. Однако такое отождествление не может быть верным отражением сути данного явления хотя бы потому, что культура бывает не только духовной, но и материальной. Более того, культура — понятие и явление интегральное, пронизывающее всё общество в целом. Материальное и духовное являются не антитезами, а взаимодействующими и взаимодополняющими факторами социального развития. Проблематика, связанная с развитием духовной сферы, являлась объектом пристального научно-философского интереса — об этом свидетельствуют труды мыслителей античности, средневековья и Древнего Востока. Ещё более возрос интерес к данной проблематике в Новое время, что во многом связано с интеллектуально-научной революцией, переворотом в традиционных взглядах на многие вещи. И чем в большей степени развивались наука и техника, тем чаще вставал вопрос о духовной сущности и цене научно-технического прогресса.

Обретение Узбекистаном независимости и протекающие в стране полномасштабные реформы поставили перед философией новые задачи. Эти важные задачи были связаны с формированием идеи национальной независимости и новой идеологии, с вопросами места и роли идеологии в обществе, его духовно-нравственном обновлении, утверждении новых общественных идеалов, воспитания гармонично развитого поколения. За годы независимости в республике в высших учебных заведениях в рамках «Закона об образовании» и «Национальной программы

по подготовке кадров» коренным образом изменилось содержание преподавания многих дисциплин гуманитарного профиля. В связи с этим была издана новая учебная литература, проводилась целенаправленная систематическая работа по переводу классической и современной литературы на узбекский язык, а также перевода лучших отечественных произведений и исследований на иностранные языки. Требованием времени стало повышение профессионализма преподавателей высших учебных заведений, в частности военных, а также совершенствование методов и средств преподавания, что в свою очередь должно спо-

собствовать достижению главной цели — довести до студентов всю глубину мировой научной мысли и научить их мыслить широко и философски. Эти актуальные вопросы нашей современности носят непростой характер и, в силу своей значимости, требуют профессиональной и гражданской ответственности всех, кто по долгу своей службы связан с образованием и воспитанием молодёжи. В связи с этим учёные республики уже приступили к созданию нового поколения учебной литературы, соответствующей требованиям современного этапа социально-политического и духовного развития общества.

Литература:

1. В. П. Алексеев, А. П. Панин. Философия. Учебник. М., 1999; В. П. Алексеев. Предмет, структура и функции диалектического материализма. М., 1983;
2. Т. И. Ойзерман. Проблемы историко-философской науки. М., 1982.
3. Индира Рустам Кизи Наркулова. «Обучающая программа «Русский язык для военных юристов» как один из компонентов медиаобразования (на примере курсантов высших военных образовательных учреждений Республики Узбекистан)» *Academic research in educational sciences*, vol. 3, no. 3, 2022, pp. 225–233.

Русская идея в русской религиозной философии конца XIX — начала XX века

Капанина Светлана Станиславовна, студент

Смоленский государственный медицинский университет

Суть русской идеи находит своё начало ещё в становлении Киевской Руси, когда древнерусское государство путём реформирования и развития политического устройства являлось централизованным. В указанный период Владимир Святой крестит Русь, что связывает русскую культуру с византийской заимствованием церковных обычаев и архитектуры, а также способствует улучшению экономических связей и укрепляет Киевское государство на международной арене. Первым трудом, связанным с тематикой развития русского государства, является «Слово о законе и благодати» Илариона Киевского [3], который так же, как и мыслители XIX века, отмеченные ранее, связывает русскую идею с религией. Сама русская философская мысль, касающаяся национальной особенности, появляется в XIX веке, с появлением западных веяний в мысли Чаадаева, который сетовал на отречённость русских от человеческого рода, на абсолютно непрогрессивный духовный застой, что вызвало резкое недовольство императорской власти, придерживающейся консервативной концепции.

Интерес к судьбе русского народа, его истокам и самой сути заметно повысился в XIX веке и волновала многих философов таких как Н. А. Бердяева, Н. О. Лосского, В. С. Соловьёва и во многом сопоставлялся с религией, и сама идея формулировалась как народно-религиозная.

Русская идея — это идея не только о национальности или нации, это идея о выборе цивилизационного пути,

о мятежности русской души, которая не является в полной мере ни восточной, ни западной, что обуславливает её противоречивость.

Парадокс «русской идеи» заключается в противоречивости характерных особенностей русского человека, восточных тенденций в традиционной культуре и стремлении к либеральным концепциям, что само по себе является оксюмороном, то есть совместимости несовместимого, что есть парадоксально как для русской идеи, так и для русского человека.

Русский народ, согласно доводам Н. А. Бердяева [1], изложенным в «Русской идее», «не знал меры и легко впадал в крайности». Сравнение с народами Западной Европы более организованными и релевантными в развитии своей цивилизации, противопоставляется русскому беспокойству и индивидуальному пути становления нации, национальности русских. Русский народ расценивается Бердяевым как вдохновенный, вдохновлённый и вдохновляемый опытом других цивилизаций и культур, поэтому К. Маркс не столь был неправ, называя Россию Татарией, а западники не были русофобами и «любили Россию как дитя любит мать».

«Русскость» явно не определяется идеями нации и национальности, понятие «русский» — о душе, её необъятности и безграничности, устремлённости в бесконечность, отчего и путь развития русского народа нелогичен, во многом непонятен и труден в овладении огромными простран-

ствами и их оформлении. Многонациональность и сохранение самобытности национальных меньшинств определяет разрозненность государства, отсутствие единой культуры, не получившей законченной структуры, определяемой историческим развитием, как перениманием опыта греков, татар, и западных цивилизаций.

Тем не менее, несмотря на кажущуюся негативность ассоциаций с русской культурой, Федотов Г. П. в произведении «Святые Древней Руси» [2] высказал мысль, что перевод Священного Писания Кириллом и Мефодием на славянский язык был неблагоприятен для развития русский умственной культуры, ибо произошёл разрыв с греческим и латинским языком. Невозможно не согласиться с тем, что на тот период именно Византия и западная часть прошлой Римской империи были наиболее развиты как в культурном, так и в научном аспектах, учитывая богатый опыт и количество мыслителей, известных и актуальных в современности.

Бердяев в своих рассуждениях, несмотря на релевантность высказывания Федотова, полагает, что отставание русского народа, умного и одарённого, заключается не в этом — не в отчуждении от великих империй, а в том, что «силы русского народа оставались как бы в потенциальном, неактуализированном состоянии». Силы русского народа были направлены на укрепление централизованности государства, его развитию и поиск идеальной формы правления для поддержания порядка и благосостояния. «Государства крепко, народ хирел», — говорил небезызвестный Ключевский. Завладение и освоение пространств русского государства, их укрепление и охрана были главной целью русской народности; развитие культуры и сохранение самобытности, а развитие умственного потенциала и формирование русской философии не были первостепенной задачей, поэтому русская философия становится прогрессивной только в 19 веке и ведёт своё начало от немецкого классического подхода Гегеля, очень популярного в России, умственный потенциал, рассматривая на примере русской аристократии, был направлен на изучение английского и французского языков, что иронично подмечал Пушкин в «Евгении Онегине», если вспомнить, что Татьяна «и выражается с трудом на языке своём родном, итак, писала по-французски...», а колорит русского народа, культура и самобытность сохраняется в простом русском человеке, а не аристократии, вдохновенно и пафосно изучающей французский — эталонный и фешенебельный по тем временам, поэтому культура русского человека — проста и во многом наивна — мистическая вера в приметы, гадания по праздникам, сжигание Масленицы — сохранившийся после Крещения рудимент языческой культуры, не наполненные глубоким смыслом частушки — именно это является фундаментом «русскости» и ассоциативности с уровнем русской культуры, не столько низменной и недуховной, сколько недоработанной и где-то инфантильной.

Поэтому русская культура парадоксально чаще связывается с Достоевским и Толстым, а не безымянным искус-

ством. В этом смысле можно не согласиться с Бердяевым, который писал о том, что классовость в России не оформлена, но если рассмотреть флуктуацию между простым народом и аристократией, даже в культурном аспекте. Достоевский и Толстой являются эталонами русского человека, истинные аристократы, болеющие за Россию и изучаемые во всём мире — глубокие мыслители, по-разному проявившие себя в литературе и русской философии. Толстой, изучающий греческий и углубившийся в даосизм, создал своё религиозно-этическое учение, основанное на синтезе китайской теологии и христианства, за что был отлучён от русской православной церкви и Достоевский — сакрально пишущий, верующий в православие, о чём ярко свидетельствует написание «Идиота», где князь Мышкин — наивно верящий в человека, добрый и воспринимаемый как человек, имеющий определённую степень слабоумия из-за своего сопоставления с Христом. Мысль Достоевского от того и гениальна, и нова, что общество не готово принять по-настоящему духовного и душевного человека, открытого к состраданию и вере к любому, что является идеалом православного человека по всем канонам. И поэтому Бердяев, говоря о религиозности русского человека, несмотря на перенимание греческой веры, пишет, что «русские» определяются «православием». С древности Православная вера национализируется, становится символом «русскости», оттого и закрепляется, что правитель России — наместник Бога на земле, что защищает власть князя, а впоследствии царя от посягательств приближённых управленцев на монархическую форму правления. Известным памятником русской православной культуры является «Домострой», содержащее в себе полезные сведения, поучения и наставления всякому христианину — мужу, и жене, и детям, и слугам, и служанкам, что, по мнению Бердяева — большое извращение христианства. Догматическая традиционность, присущая патриархальному строю, претит как христианству, так и русскому человеку в целом. Эталонным отношением между мужчиной и женщиной выступает свобода Чернышевского, описанная в скандальном для России того времени романе «Что делать?». В этом, согласно мнению Бердяева, и заключается настоящая любовь — любовь, лишённая излишне традиционных предубеждений, а не патриархальность, более соответствующая татарской традиционности, перенятой более от восточной культуры, нежели являющаяся русской идеей. Свобода любви и отношений между мужчиной и женщиной прямо сопоставляется с иной свободой — свободой мысли, идеи и русского народа в целом.

Бердяев пишет о том, что русский человек более социалист, нежели теоретики социализма. Белинский искренне сопереживал русскому народу, говоря просто, «болел» за русскую душу и желал лучшего, а самое благое — это социалистические идеалы. И последующие русские мыслители — Лавров, Герцен, Михайловский, были народниками и социалистами. И, по мнению Бердяева, были большими марксистами, чем К. Маркс и Ф. Энгельс, ища того же благо-

состояния нации, только если главные труды Маркса и Энгельса носили больше экономическую окраску, о чём говорят «Капитал» и «Манифест коммунистической партии», в то время как русская философия более отдаётся социальному аспекту, рассуждая о необходимости однородности народа, а не устранения частной собственности и отхода от государственности.

Русский человек, истинно русский — жертвенен, что соответствует православной вере, доброжелателен и наивно верящий в лучшее — лучшее для русской истории, о чём с 19 века пишут русские мыслители, как славянофилы, так и западники, на что надеются и в чём видят бу-

дущее России — в освоении потенциала русской мысли, выраженности и актуализированности сил русского народа, что, по их мнению, является залогом великого будущего. Развитие русской философии из теоретического концепта должно приобрести объективацию и математизацию мысли — более характерные для западных цивилизаций — расчётливых и релевантных в идеологическом концепте, который приобретает реалистичный характер, а не мечтательный и уходящий в далёкое будущее, как у русских мыслителей и идеологов, перенимающих опыт гегельянства и марксизма, а не формирующих новую, истинно русскую идею.

Литература:

1. Бердяев Н. А. Русская идея. — СПб.: Азбука-классика, 2008. — 320 с.
2. Федотов Г. П. Святые Древней Руси / [сост. и вступ. ст. А. С. Филоненко; отв. ред. А. Н. Гопаченко]. — Москва: АСТ, 2003. — 700 с.
3. Иларион. Слово о Законе и Благодати — М.: ПИФ «Столица»: НИЦ «Скрипторий», 1994. — 143 с.

ПРОЧЕЕ

Ошибки при стрельбе из пистолета Макарова: особенности хвата, прицеливания, изготовления для стрельбы и спуска курка

Рыжов Даниил Дмитриевич, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

В статье представлен анализ типичных ошибок, с которыми курсанты могут столкнуться в рамках служебной (специальной) подготовки при стрельбе из пистолета Макарова. Данные ошибки рассмотрены с учетом особенностей техники стрельбы и разделены на четыре группы: изготовление для стрельбы, хват оружия, прицеливание, спуск курка. Это позволяет своевременно выявлять и предотвращать недочеты стрельбы при проведении теоретических и практических учебных занятий.

Ключевые слова: огневая подготовка, хват оружия, прицеливание, спуск курка, пистолет Макарова.

Актуальностью данной темы являются проблемы связанные с освоением оружия обучающимися ведомственных вузов, а в частности сложности при стрельбе из пистолета Макарова. Проблема заключается в том, что многие сотрудники не привыкли к стрельбе из подобного рода оружия: короткий ствол, нет приклада для удобства. Многие обучающиеся и действующие сотрудники уже встречались с другим видом вооружения — охотничьи ружья и другое вооружение, именно поэтому им гораздо удобнее работать, допустим, с АК-74, чем с ПМ. Профессиональная подготовка специалистов для уголовно-исполнительной системы предполагает повышенное внимание к формированию у курсантов умений и навыков владения боевым оружием, что объясняется спецификой выполнения будущих служебных обязанностей. Поэтому стрельба является одним из основных предметов служебной (специальной) подготовки в ведомственных вузах ФСИН России. Как справедливо отмечается в научной и методической литературе, она не только способствует формированию воли, смелости и решительности, но и развивает выдержку, глазомер, меткость, настойчивость, внутреннюю собранность и внимательность, то есть необходимые физические и психологические качества.

Следует подчеркнуть, что в экстремальных ситуациях успех стрельбы решается в считанные доли секунды, в связи с этим четкое соблюдение положений при стрельбе, доведенное до автоматизма многократными тренировками и высокий уровень техники меткого выстрела в целом, будут иметь большое значение при отражении нападения противника.

Всем начинающим и профессиональным стрелкам известно, что техника стрельбы из пистолета состоит из сле-

дующих основных элементов: изготовление для стрельбы (положение для стрельбы), хват оружия (способ удержания оружия), прицеливание (способы прицеливания и задержки дыхания во время стрельбы), спуск курка (производство выстрела) [1]. Также справедливо об этом указывает И. М. Лаптев и А. М. Лысухин.

1. Изготовка для стрельбы. Стрельба с двух рук

Изготовка для стрельбы имеет очень большое значение для стреляющего, учитываются физиологические особенности, психологические особенности сотрудников. По словам И. М. Лаптева и А. М. Лысухина изготовка представляет собой положение, принимаемое стрелком для ведения огня [2]. Следует определить, что оптимальная изготовка является главной гарантией системы «человек — оружие». Стоит отметить, что данная стабильность зависит от поверхности, на которой стоит стреляющий, состояния напряжения мускулатуры тела, то есть при рациональной изготовке человек может ощущать неудобство, физиологические трудности. Тремя основными элементами правильного положения для стреляющего являются: жесткость костного аппарата, расслабление мышц, естественная точка прицеливания. Необходимо отметить, что указанные ошибки, такие как неправильное положение ног, «скрученность» корпуса развиваются на первоначальном периоде обучения. Именно для этого сотрудникам (руководителям учебных стрельб) необходимо предупреждать данные явления. На практике известно, что ошибки на начальном уровне искоренять намного проще, чем перерабатывать устойчивое положение стрелка, выработанное со временем. Исходя из этого можно сделать вывод, что для решения данной проблемы необходимо чуткое руководство и личный пример руководителя учебных стрельб, индивидуальный подход.

2. Хват (способ удержания пистолета в руке)

От хвата во многом зависит как результат выстрела, так и стабильность стрельбы в целом, поскольку однообразное удержание оружия в совокупности с однообразным прицеливанием ведет к снижению рассеивания пуль и, следовательно, повышению общего результата. По словам А. Н. Макаrchука, В. В. Карояна, И. М. Лаптева, выработка однообразного правильного хвата в дальнейшем будет определять результаты стрельбы [3, с. 135]. Действительно, немаловажное значение в производстве правильного выстрела имеет однообразный хват. Для этого пистолет необходимо удерживать так, чтобы он не выпал из рук, то есть усилие мышц должно быть минимальным, но достаточным для удержания. В связи с этим существует практика стрельбы с «двух пальцев». Стоит отметить тот факт, что для каждого сотрудника необходимо подобрать свой хват. Для стрельбы с двух рук выделяют следующие виды удержания пистолета: поддержка свободной рукой стреляющей руки запястья, обхват рукоятки пистолета поверх стреляющей руки, поддержка стреляющей руки внизу.

При работе с обучающимися выделяют следующие виды проблем: низкий или мелкий хват. Данная проблема заключается в том, что пистолет лежит выступом рамки в разрезе большого и указательного пальца, а большой палец расположен на рукоятке пистолета и удален от спусковой скобы вниз. В результате этого пули уходят вверх, так как из-за отдачи и слабого упора в кисть руки пистолет запрокидывается вверх. Данная проблема связана с физиологическими особенностями каждого человека, а именно геометрии его руки и расположения пальцев при сжатии. Еще стоит обратить на то, что пистолет Макарова не является совершенным оружием и не обладает идеальной эргономикой.

Еще одной проблемой является чрезмерное зажимание пистолета. Эта ошибка очень часто связана с боязнью выстрела. Данная проблема заключается в том, что при сильном сжатии рукоятки пистолета у сотрудника появляется сильное напряжение в мышцах (тремор), в связи с этим проявляется низкая кучность боя. Также стоит отметить, что существует такая ошибка как: «чем крепче сжать оружие, тем стабильнее оно будет себя вести». Это не верное суждение и проявляется как предыдущее. Что касается хвата, следует отметить еще один недочет начинающих стрелков: сильное давление на затвор или рамку большим пальцем. Данная проблема будет проявляться в отклонении пуль фронтально влево или влево вверх, а при давлении мизинцем — вертикально вниз. При решении данной проблемы сотрудникам следует обратить внимание на тренировку взятия оружия в «сильную» руку, а именно правильное расположение пальцев и силу сжатия. По мнению ученых самая оптимальная хват для начинающих — двойной хват, его основная задача обеспечить максимальную устойчивость оружия.

3. Прицеливание

Под прицеливанием понимают совмещение на одной линии глаза стрелка, прорези прицела, мушки и точки прицеливания.

Рассматривая проблему прицеливания у сотрудников, стоит сказать, что выделяется два основных вида прицеливания: монокулярное и бинокулярное. При бинокулярном прицеливании у стрелка два глаза при наведении оружия на цель открыты. А монокулярное прицеливание представляет собой коррекцию оружия в цель одним глазом, в это же время второй закрыт. Выделяют плюсы и минусы данных видов прицеливания. Стоит отметить, что при монокулярном прицеливании острота зрения понижается на 20%, а при бинокулярном зрении сотрудник видит происходящее вокруг него, помимо мушки с целиком и при этом острота зрения не понижается. Начинаящим стрелкам рекомендуется использовать монокулярное зрение, так как бинокулярный способ является более сложным.

При прицеливании обучающиеся совершают следующие типы ошибок: «поиск десятки» — данная проблема связана с тем, что курсанты стараются лучше увидеть цель и в результате у этого у стрелка создается видимость, что он держит ровно мушку, однако контроль мишени потерян, в результате этого происходит угловое смещение пуль. Правильное прицеливание предполагает размытое видение мишени и четко сфокусированные мушку и целик. Следующая проблема — ожидание выстрела. Она заключается в том, что в момент плавного спуска курка обучаемый прогнозирует резкий хлопок, сокращение мышц, удар в плечо или кисти рук при выстреле. В результате этого происходит непроизвольное сокращение мышц, участвующих при удержании оружия. Происходит резкое нажатие на спусковой крючок, вследствие этого пуля смещается вертикально вниз. Для решения данной проблемы следует использовать ряд подготовительных упражнений, например обводить щит с мишенью держа в прорези мушку с целиком по часовой и против часовой. Следующая проблема называется «зацеживание», она заключается в том, что обучаемый длительное время наводится на мишень, в результате этого глаз устает, наступает пелена на глазу и эффективность выстрела уменьшается. Для решения этой проблемы необходимо отработать предыдущие и выполнять упражнение № 5 учебных стрельб, для скоростной стрельбы — это поможет быстро наводиться на мишень и производить выстрел.

4. Спуск курка

Спуск курка по своему удельному весу в производстве меткого выстрела занимает первостепенное значение и является определяющим показателем степени подготовленности стрелка. Все ошибки стрельбы возникают исключительно вследствие неправильного нажатия спускового крючка. Стоит отметить, что ошибки прицеливания хвата занимают не такое первостепенное значение как нажатие спускового крючка, так как при неправильном нажатии кучность будет намного больше, чем при неверном прицеливании.

Спуск курка является самым сложным элементом для освоения, требующим длительной и самой кропотливой работы. Рассматривая данный вопрос следует выделить ряд основных ошибок:

Технические причины — ошибки, связаны с браком оружия (большие зазоры и т. д.) и уходом за ним.

Причины человеческого фактора — ошибки прежде всего связанные с психологическими и физиологическими особенностями.

Данные группы причин взаимосвязаны между собой и одна вытекает из другой. Однако существенное влияние на кучность стрельбы оказывают технические ошибки, так как человеческий фактор можно свести к минимуму, так как он в основном зависит от теоретических знаний, уровня подготовленности стрелка и его опыта. К основным техническим факторам можно отнести, например провал спускового крючка при срыве курка, который приводит к сокращению участвующих в удержании оружия мышц, и, как следствие, — к угловым отклонениям.

В связи с данной проблемой можно выделить ряд основных ошибок: неправильное направление усилия на спусковой крючок; неплавное нажатие на спусковой крючок; неплавное нажатие на спусковой крючок, ожидание выстрела.

Подводя итог, можно сказать, что большое значение имеет подготовка стрелка к ведению огня, которая представляет собой процесс, направленный на овладение техникой стрельбы: принятием исходного положения для производства выстрела с правильным и удобным для стреляющего расположением частей тела, положением туловища, постановкой рук, ног, хватом и удержанием оружия, общепринятыми способами управления дыханием, спуском, а также правильным прицеливанием. Для достижения высокой результативности в стрельбе, курсантам следует обращать внимание на характерные ошибки при стрельбе, так как производство меткого выстрела из пистолета требует от стреляющего четкого выполнения целого комплекса строго определенных, взаимосвязанных между собой действий.

Литература:

1. Данилова С. И. Оружие: правовое регулирование, характеристики, техника стрельбы: Учебно-практическое пособие. М.: ВНИИ МВД РФ, 2001. 264 с.
2. Лаптев И. М., Лысухин А. М. Приемы и правила стрельбы из 9 мм пистолета Макарова: учебно-методическое пособие. — Новокузнецк: ФКОУ ВПО Кузбасский институт ФСИН России, 2015. — 108 с.
3. Макаручук А. Н., Кароян В. В., Лаптев И. М. Ошибки при стрельбе из пистолета Макарова: особенности хвата оружия и прицеливания / А. Н. Макаручук, В. В. Кароян, И. М. Лаптев // Вестник Кузбасского института. 2013. — № 4 (17). С. 135–139.

Привлечение к участию в тушении и профилактике природных пожаров добровольных пожарных дружин

Тряпицин Александр Борисович, кандидат технических наук, доцент;

Огурцов Денис Александрович, студент магистратуры

Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск)

В статье рассматривается вопрос повышения эффективности тушения природных пожаров путём увеличения численности лесопатрульных групп за счет добровольных пожарных дружин с учётом организации их мобильности.

Ключевые слова: добровольная пожарная охрана, природные пожары, лесная охрана.

Российское общество на протяжении последних 3 лет сталкивается с проблемой резкого увеличения числа возникновений ландшафтных пожаров и загораний, в особенности в лесных массивах. Согласно статистических данных ИСДМ-Рослесхоза, общая площадь территории страны, пострадавшая в ходе лесных пожаров за 2021 год составила 18,2 миллиона гектаров [1].

Кроме специфических климатических условий, которые возникли в следствии продолжительной засухи в восточной части России, на распространение пожаров оказало влияние значительное сокращение штата лесной охраны Российской Федерации за последние 20 лет.

По данным российского подразделения Greenpeace, количество занятых в лесной охране людей сократилось с 100 тысяч человек в 2006 году до 23700 в 2021 году [2]. Одновременно с этим, государственная противопожарная служба не имеет правовых оснований для выполнения задач по тушению пожаров на территории лесных массивов, так как законодательство Российской Федерации четко разделяет границы применения сил и средств, заключая их на территории поселений и приграничных к лесному массиву территориях.

Это влечет трудности, связанные с профилактикой нарушений правил пребывания в лесных массивах и сокра-

щению сил и средств, привлекаемых для тушения лесных пожаров.

Одновременно с этим, проводится работа по популяризации и развитию пожарного добровольчества на территории Российской Федерации. Статья 4 ФЗ № 69 от 21.12.1994 «О пожарной безопасности» [3] относит добровольную пожарную охрану к одному из видов пожарной охраны на территории Российской Федерации, что позволяет законно осуществлять деятельность по профилактике и участию в тушении любых видов пожаров, в том числе и природных.

Территориальная привязка к осуществлению деятельности для добровольной пожарной охраны, согласно Фе-

дерального закона № 100 от 06.05.2011 «О добровольной пожарной охране» [4], не предусмотрена, что позволяет подразделениям осуществлять полноценное взаимодействие с отрядами лесной пожарной охраны.

Согласно анализу деятельности добровольной пожарной охраны Российской Федерации за 2020 год, привлечение добровольных пожарных к тушению природных пожаров составило 10275 раз, что составляет 26% от общего числа выездов ДПО. Согласно инфографике, представленной на рисунке 1, за период с 2019 по 2020 годы произошел стремительный рост участия добровольцев в тушении лесных пожаров [5].

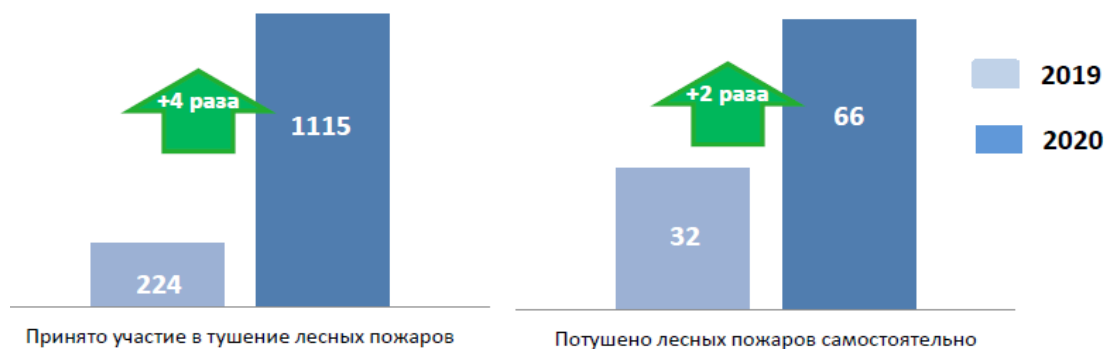


Рис. 1. Увеличение количества случаев участия добровольцев в тушении лесных пожаров

При этом, по данным МЧС России привлечение к участию в тушении пожаров добровольных пожарных дружин составляет 32%, что является малым показателем относительно их общего количества в составе добровольной пожарной охраны. Структура общественных объединений добровольной пожарной охраны представлена на рисунке 2.

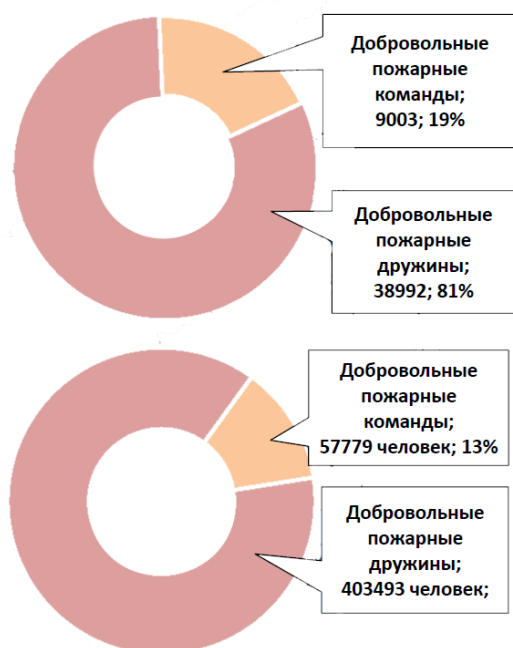


Рис. 2. Структура общественных объединений добровольной пожарной охраны

Низкое количество случаев участия в тушении данных подразделений связана с их технической оснащённостью. На вооружении добровольных пожарных дружин не имеется мобильных средств пожаротушения, что существенно ограничивает их доступ к месту возникновения пожара.

Основной же деятельностью дружин является противопожарная пропаганда. В течение 2020 года, добровольными пожарными было проведено более 3 500 000 профилактических мероприятий, где было охвачено 6 500 000 человек [5].

При этом, добровольные пожарные являются квалифицированными кадрами, проходящими обязательное обучение по программам профессиональной подготовки, включающей в себя получение знаний о тушении техногенных и природных пожаров, согласно ГОСТ Р 58853–2020 «Производственные услуги. Добровольная пожарная охрана. Общие требования» [6].

С учётом существующих проблем, связанных с малой штатной численностью подразделений лесной охраны, целесообразно в период пожароопасного периода осуществлять совместное патрулирование лесных угодий с добровольными пожарными, состоящими в добровольных пожарных дружинах, а также осуществлять привлечение к тушению пожаров и иным профилактическим мероприятиям, связанными с оповещением населения в населённых пунктах.

Обеспечение доставки к месту осуществления деятельности добровольных пожарных возможно осуществлять путем заброса в лес совместно с мобильной группировкой с применением транспорта лесной охраны.

Одним из возможных вариантов повышения мобильности подразделений является применение личных транспортных средств добровольных пожарных. В данном случае необходимо на местном уровне предусмотреть компенсирующие мероприятия в рамках реализации органами местного самоуправления мер стимулирования деятельности добровольной пожарной охраны.

Позитивным эффектом привлечения добровольных пожарных к деятельности лесной пожарной охраны является увеличение ресурсов пожарной охраны, направленных на создание безопасной среды, повышение уровня знаний и умений добровольными пожарными, их вовлечения в деятельность пожарной охраны, снижение трудовой нагрузки на сотрудников лесной охраны, увеличение профилактических мероприятий с населением.

Литература:

1. Косинцева, Т. А. 2021 год назван рекордным по площади лесных пожаров в России / Т. Косинцева. — Текст: электронный // Lenta.ru: [сайт]. — URL: <https://lenta.ru/news/2021/09/19/fire/> (дата обращения: 08.06.2022).
2. Ярошенко, А. А. Двадцать лет без порядка в лесу / А. А. Ярошенко. — Текст: электронный // Greenpeace в России: [сайт]. — URL: <https://greenpeace.ru/expert-opinions/2020/05/17/dvadcat-let-bez-porjadka-v-lesu/> (дата обращения: 08.06.2022).
3. Российская Федерация. Законы. О пожарной безопасности: Федеральный закон № 69-ФЗ: [принят Государственной думой 18 ноября 1994 года]. — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5438/ (дата обращения: 08.06.2022).
4. Российская Федерация. Законы. О добровольной пожарной охране: Федеральный закон № 100-ФЗ: [принят Государственной думой 20 апреля 2011 года; одобрен Советом Федерации 27 апреля 2011 года]. — Текст: электронный // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_113763/ (дата обращения: 08.06.2022).
5. Анализ развития добровольной пожарной охраны в Российской Федерации по итогам 2020 года. — Текст: электронный // МЧС России: [сайт]. — URL: <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/5547> (дата обращения: 08.06.2022).
6. Национальный стандарт Российской Федерации «ГОСТ Р 58853–2020 «Производственные услуги. Добровольная пожарная охрана. Общие требования» от 01.07.2020
7. ГОСТ Р 58853–2020. Производственные услуги. Добровольная пожарная охрана. Общие требования = Production services. Voluntary fire protection. General requirements: национальный стандарт Российской Федерации: издание официальное: утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 15 мая 2020 г. № 203-ст: введен впервые: дата введения 2020–07–01 / разработан ГУПО МЧС России, ВДПО, НСОП, ФГБОУ ВПО «Академия ГПС МЧС России». — Москва: Стандартинформ, 2020. — IV, 7 с.; 29 см. — Текст: непосредственный.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 23 (418) / 2022

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 22.06.2022. Дата выхода в свет: 29.06.2022.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.
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.