

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



**48** 2022  
ЧАСТЬ VII

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 48 (443) / 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)  
Авдюк 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)  
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 Дилшода 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)  
Демилов 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, доктор педагогических наук, и. о. профессора, декан (Узбекистан)  
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 *Сергей Львович Соболев* (1908–1989), академик, выдающийся представитель отечественной школы вычислительной математики.

Сергей Львович Соболев родился 23 сентября (6 октября) 1908 года в Петербурге в семье присяжного поверенного Льва Александровича Соболева. Мальчик рано лишился отца, и главная забота о его воспитании легла на мать — Наталью Георгиевну, высокообразованную женщину, учительницу и врача, которая приложила огромное старание, чтобы развить незаурядные способности сына, проявившиеся в раннем возрасте.

В 1929 году Сергей Львович окончил физико-математический факультет Ленинградского университета. Его учителями были известные математики В. И. Смирнов, Г. М. Фихтенгольц, Б. Н. Делоне.

После окончания Ленинградского университета С. Л. Соболев начал заниматься геофизикой в Сейсмическом институте. Вместе с академиком В. И. Смирновым он открыл новую область в математической физике — функционально инвариантные решения, позволяющие решить ряд сложнейших задач, связанных с волновыми процессами в сейсмологии. В дальнейшем метод Смирнова — Соболева нашел широкое применение в геофизике и математической физике.

С 1934 года Соболев заведовал отделом дифференциальных уравнений с частными производными в Математическом институте имени В. А. Стеклова АН СССР.

В 1930-х годах ученый получил ряд важных результатов по аналитическим решениям систем дифференциальных уравнений в частных производных, интегро-дифференциальных уравнений со многими независимыми переменными, предложил новые методы решения задачи Коши для уравнений в частных производных второго порядка.

В 1933 году Сергей Львович Соболев был избран членом-корреспондентом, а в 1939-м — действительным членом АН СССР по Отделению математических и естественных наук (математика).

Несколько лет Сергей Львович работал в Институте атомной энергии у академика И. В. Курчатова, занимаясь проблемами атомной энергетики, теоретическими вопросами и расчетами, связанными с созданием атомной бомбы. Затем он вернулся в математику. К этому времени Соболев уже был знаменит благодаря своим результатам в функциональном анализе. Впоследствии математики ввели в свой арсенал так называемые пространства Соболева, сыгравшие исключительную роль в науке. Хотя сами исследования функциональных пространств своими истоками восходят к работам В. А. Стеклова, К. О. Фридрихса, Г. Леви, Л. Шварца, но наиболее завершенной и строго логичной явилась теория С. Л. Соболева.

В 1952 году Сергей Львович возглавил кафедру вычислительной математики механико-математического факультета Московского государственного университета.

В 1955 году Соболев выступил инициатором создания Вычислительного центра МГУ, который за короткое время вошел в число самых мощных в стране. Первым заведующим ВЦ МГУ был И. С. Березин.

Применение ЭВМ для решения вычислительных задач стало одной из главных забот Соболева, начиная с момента появления первых отечественных ЭВМ БЭСМ, М-1, М-2, «Стрела». При активной поддержке Сергея Львовича в МГУ Николай Петрович Брусенцов в 1958 году разработал троичную ЭВМ «Сетунь», выпускавшуюся серийно Казанским заводом ЭВМ. В 1956 году Соболев загорелся идеей создания малой ЭВМ, пригодной по стоимости, размерам, надежности для институтских лабораторий. Он организовал семинар, в котором участвовали Н. П. Брусенцов, М. Р. Шура-Бура, К. А. Семендяев, Е. А. Жоголев. Задача создания малой ЭВМ была поставлена в апреле 1956 году на одном из этих семинаров.

С 1957 по 1983 год Сергей Львович Соболев был директором Института математики Сибирского отделения АН СССР, где под его руководством были создана мощная Новосибирская школа вычислительной математики и программирования.

Сергей Львович отличался не только широкой эрудицией ученого, блестящим талантом математика, но и высоким гражданским мужеством. В 1950-х годах, когда кибернетика считалась в СССР лженаукой, он активно ее защищал.

В начале 1960-х годов Соболев выступил в поддержку работ Л. В. Канторовича по применению математических методов в экономике, которые тогда считались в СССР отступлением от «чистопородного» марксизма-ленинизма и средством апологетики капитализма.

За большие заслуги в решении важнейших народнохозяйственных задач ученый был удостоен звания Героя Социалистического труда, награжден семью орденами Ленина, орденом Октябрьской Революции, орденом Трудового Красного Знамени, Сталинской премией первой и второй степени, а также посмертно — Большой золотой медалью имени М. В. Ломоносова АН СССР.

Сергей Львович Соболев умер 3 января 1989 года в Москве. Жизнь и деятельность С. Л. Соболева — одна из наиболее ярких страниц в истории отечественной науки и техники. В честь академика С. Л. Соболева на здании Института математики СО РАН установлена мемориальная доска. Его именем названы Институт математики Сибирского отделения РАН и одна из аудиторий НГУ, учреждена премия его имени для молодых ученых СО РАН и стипендия для студентов НГУ.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

- Андреев Е. С.**  
Ребёнок с расстройствами аутистического спектра в цифровом мире ..... 465
- Гончарук М. В., Ляпкало Е. Н.**  
Раннее выявление и диагностика детей с расстройствами аутистического спектра ..... 467
- Горохова И. С.**  
Самооценка мужчин зрелого возраста, не прошедших сепарацию от родителей ..... 469
- Горохова И. С.**  
Самооценка женщин зрелого возраста, не прошедших сепарацию от родителей ..... 474
- Гребешков В. Е., Шуванов И. Б.**  
Средовые ресурсы саморазвития личности: прикладной аспект ..... 476
- Дьякова Н. К.**  
Влияние особенностей переживания родителями нормативных семейных кризисов на психоэмоциональное состояние ребенка... 481
- Емельчев С. С.**  
Психологический феномен межличностных потребностей индивидуума ..... 483
- Килина Г. Б.**  
Жизненные ценности и зависимости подростков поколения Z ..... 486
- Куликова А. О.**  
Связь тревожности личности со стратегией поведения в конфликтной ситуации у подростков ..... 488
- Малышева Е. К.**  
Исследование эмоционального выгорания социальных работников на базе ГБУ «Московские социальные центры». Корреляция эмоционального выгорания и личностных особенностей ..... 490
- Малышева Е. К.**  
Синдром эмоционального выгорания сотрудников социальной сферы и практические рекомендации по его профилактике ..... 494
- Маслова О. С.**  
Специфика работы педагога-психолога с детьми с особыми образовательными потребностями..... 496
- Муфтахова О. С.**  
Интеллектуальные способности супругов как фактор удовлетворенности браком.....497
- Okuneva E. N.**  
Domestic and foreign methods of teaching children with general speech underdevelopment ..... 500
- Пахомова К. А.**  
Психологическое сопровождение процесса адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве школы ..... 502
- Петрова А. М.**  
Личностные особенности подростков с деструктивным поведением, находящихся в условиях СИЗО ..... 507
- Подчиварова Д. А.**  
Коррекция компьютерной зависимости у подростков ..... 508
- Рубцова Т. А.**  
Игровая деятельность как средство коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями..... 510
- Уварова М. И.**  
Представление о материнстве у девушек ..... 513
- Хамхоева Л. И., Федина С. А., Загидуллина Д. Ш., Сединина Н. С., Суханова О. С.**  
Психологическая готовность женщины к материнству..... 515
- Чердакова Е. М.**  
Использование нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений..... 517

**Шарина К. А.**  
Проблема буллинга в современной школе..... 518

**Юзбашева Ю. А.**  
Индивидуально-психологические особенности  
детей младшего школьного возраста..... 520

**Юрков М. Н., Шевлякова М. Ю., Иргашева Е. А.,  
Иргашев А. У., Мелякин В. Э.**  
Мотивация курсантов, обучающихся  
в ведомственных институтах ФСИН России..... 522

## СОЦИОЛОГИЯ

**Бражник А. М.**  
Современное состояние системы социальной  
реабилитации детей с ограниченными  
возможностями здоровья и инвалидностью  
в Российской Федерации: проблемы и пути  
решения ..... 525

**Фукалова В. Ю.**  
Формирование осознанного отношения молодежи  
к здоровому образу жизни ..... 527

## ПРОЧЕЕ

**Кравченко Н. А.**  
Товарные нефтепродукты как объект пожарно-  
технической экспертизы: эффективные  
современные методы исследования..... 529

**Лебедев В. А.**  
Анализ подаваемых команд при проведении  
стрельб из пистолета в процессе огневой  
подготовки курсантов и слушателей  
образовательных организаций  
ФСИН России ..... 533

**Мельник Е. А., Мазалова А. И.**  
Профилактические мероприятия, направленные  
на профилактику несчастных случаев в процессе  
обучения огневой подготовке курсантов  
Федеральной службы исполнения  
наказаний ..... 535

**Мельник Е. А., Шульц Д. В.**  
Стрессовые ситуации, с которыми сталкиваются  
курсанты при стрельбе на учебных занятиях  
по огневой подготовке ..... 536

**Новицкая М. А.**  
Основные ошибки при стрельбе из пистолета  
в стрессовых ситуациях ..... 538

**Осипова Д. В., Сеницын С. И.**  
Внедрение технических средств при обучении  
дисциплине «Огневая подготовка» сотрудников  
ФСИН России ..... 540

**Шевлякова М. Ю.**  
Влияние огневой подготовки на формирование  
личности сотрудника ФСИН России ..... 541

## ПСИХОЛОГИЯ

### Ребёнок с расстройствами аутистического спектра в цифровом мире

Андреев Ефим Сергеевич, студент магистратуры

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

*В статье рассматриваются аспекты положительного влияния компьютера и использования специальных программ в развитии и обучении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).*

**Ключевые слова:** *расстройство аутистического спектра, развитие навыков у детей, цифровые устройства в обучении детей.*

Перед современной школой и особенно перед инклюзивным образованием, в связи с ростом числа детей с аутистическими расстройствами поставлена задача обучения и развития этих детей с учётом их эмоционально-волевых, когнитивных и речевых особенностей. Цифровизация процесса обучения детей с РАС открывает новые возможности в их развитии и адаптации.

Как и большинство современных детей, многие дети с РАС проявляют интерес к цифровым гаджетам и компьютеру. Смотреть мультфильмы и другой детский развлекательный контент на компьютере или планшете, слушать музыку, рассматривать картинки и даже делать попытки в использовании интернета любит большинство из них. Дети самостоятельно включают компьютер, управляют мышкой, вставляют диски, выбирают нужные файлы, и даже используют клавиатуру. Для некоторых детей компьютер становится повышенной областью интереса. Поэтому есть уникальная возможность использования компьютера для тренировки различных навыков и обучения детей с РАС. Важным навыком является управление компьютерной мышкой, а также пользование сенсорным экраном. Этому учится ребенок при работе с цифровым устройством.

Многих детей с РАС нужно целенаправленно обучать тому, как на компьютере работать с помощью мышки, а также как при работе на сенсорном экране переносить объекты и как их активировать. Этим навыкам можно попробовать научить, используя метод «формирования реакции». Расшифровывая это, ребенок сначала учится небольшим элементам навыка, постепенно продвигаясь к тому, чтобы выполнить целиком всё необходимое действие. Например, первый шаг за который ребенок получит поощрение, это прикосновение к мышке. Затем он пробует передвинуть курсор мышкой. Если ему удастся передвинуть курсор к заданной цели на экране, он получает поощрение.

Многие дети с аутизмом с трудом выражают свои мысли используя устную и письменную речь. Дети могут обладать

разными коммуникативными нарушениями: какие-то говорят очень бегло и обладают хорошим словарным запасом в то время, как другие могут быть совершенно невербальными. Речь некоторых детей состоит из повтора одних и тех же слов и звуков, другие могут повторять вне контекста чужую речь — страдать эхололией.

Для развития, обучения и социализации детей с особыми потребностями разрабатываются специальные компьютерные программы. Так, М. Мониби и Г. Р. Хайес разработали Mocotos (Mobile communications tools for children), новый класс мобильных средств коммуникации для детей с особыми потребностями, которые не могут общаться устно. Mocotos даёт им возможность удовлетворить потребность в общении [5].

Однако, подобные трудности не означают, что аутичные дети не имеют возможности для понимания и использования языка. Даже если аутичный ребенок обладает очень ограниченными возможностями устной речи, он может научиться печатать на клавиатуре. Используя программы для озвучивания текста, печать будет хорошим методом альтернативной коммуникации. Многие дети с РАС имеют сложности с письмом от руки, а обучение печати поможет им, как вербальным, так и невербальным.

Печать на компьютере — это альтернативный и дополнительный способ коммуникации для детей с аутизмом. В первую очередь могут использоваться программы, преобразующие текст в речь, и они будут являться альтернативой устной речи. Такой вариант альтернативной коммуникации позволит не потерять не только общий смысл, но и все нюансы устной речи и будет понятен всем, кто общается с ребенком.

Обучать печати нужно ежедневно и систематически, и в дальнейшем развитие письменной речи будет таким же, как и обычное развитие устной речи. В дальнейшем ребенок будет «говорить» используя экран и синтезатор речи и постепенно ему будут возможны формулировки более сложных предложений, недоступных ему устно. Для людей

с аутизмом оправданно постоянное ношение с собой планшетов и смартфонов для этой цели, маленьких ноутбуков или специальных электронных устройств, преобразующих текст в речь с клавиатурой, адаптированной специально для людей, имеющих двигательные трудности.

Печать на клавиатуре с использованием компьютерной программы, озвучивающей текст, поможет ребенку с аутизмом в понимании фонетической основы письменной речи, а также глобально способствует чтению слов.

Это имеет особое значение, когда обучают чтению невербальных детей, у которых нет возможности читать вслух. Зачастую способность к устной речи не зависит от интеллектуальных способностей ребенка. Поэтому, даже если ребенок не разговаривает, это не препятствие для обучения чтению.

Обучение детей с аутизмом печати на клавиатуре с использованием синтезатора речи улучшают навыки мелкой моторики и координация глаз. Многие дети с РАС имеют проблемы с моторикой, поэтому процесс обучения печати будет не быстрым и для некоторых учеников будет недоступна традиционная печать двумя руками. Но их двигательные навыки будут совершенствоваться благодаря регулярной практике работы с клавиатурой.

Во время урока за компьютером ребенок с РАС улучшает концентрацию внимания. Сложную задачу можно разделить на небольшие шаги, а затем их повторять по необходимости. Это упростит выполнение задачи в целом.

Навыки, которым можно обучить с помощью компьютера — чтение, арифметика, орфография и другие. По мере развития технологий появляется много специальных обучающих программ, дающих возможность использования для обучения академическим навыкам. В этих программах зачастую используются известные мультипликационные герои — Микки Маус, Гуфи, Свинка Пеппа. Мотивация к обучению детей с аутизмом многократно повышается, если эти герои принимают участие в их обучении.

При использовании медиа в работе с аутичным ребенком важно учитывать особенности его восприятия и понимания информации, идущей с экрана [4, с. 46].

Изучая буквы, цифры, слоги, счёт на занятиях с использованием компьютера открывается возможность по улучшению интеллектуальных способностей и навыков детей с РАС. Возникают дополнительные интересы в приобретении новых навыков в использовании цифровых устройств. Дети могут открыть для себя разнообразие игр, дополнительных возможностей компьютера и т. д.

Для поддержки, обучения и развития когнитивных функций, особенно устной речи у детей, страдающих аутизмом, часто используют визуальные носители. Разработка и использование интерактивных визуальных опор, больших дисплеев, группы мобильных персональных устройств и персональных технологий записи уменьшают многие проблемы аутизма [2].

Специальные визуальные компьютерные программы vSked, включающие графики и символы, помогают де-

тям-аутистам понять, структурировать и прогнозировать их деятельность в повседневной жизни, улучшают качество общения и социального взаимодействия в школе [3].

Компьютер открывает большие возможности получения дополнительных навыков, связанных с изобразительным и художественным направлением. Дети, которым нравится рисовать, могут научиться пользоваться различными графическими программами. Например, Paint и Photoshop. Дети, которые любят картинки могут делать презентации в Power Point и коллажи в Picassa. Дети, любящие музыку, могут выбирать и прослушивать любимые песни, сохранять их на флеш-накопителях, редактировать и самим сочинять и записывать мелодии.

Страх общения, который они испытывают, подтверждается многими людьми с РАС. Вот что пишет об этом Стивен Шор, человек с синдромом Аспергера, успешно преодолевший многие затруднения, связанные с его нарушением: «...это вызвано сложностями в отделении себя от окружающей среды и осознании своего «я» как самостоятельной и независимой личности...» [7, с. 140].

Компьютер дает возможность детям научиться и развить навыки общения. В то время, как ребенок приобретает навыки чтения и составления слов, следующим шагом для возможности общения со сверстниками будет умение использования базовых цифровых ресурсов, таких как чат и электронная почта. Дети с аутизмом могут реализовать возможности компьютера, как средство общения, который выступит помощником в объяснении окружающим своих желаний и чувств.

Многим детям с РАС трудно выражать свои мысли и эмоции словами. В этом ему может помочь планшет или компьютер, где ребенок выбирает картинку или символ, который выражает его мысли или чувства.

Цифровые устройства нашего времени могут подстраивать анимированные или статичные картинки эмоций под текст, который пишет человек. Например, если ребенок напишет через цифровое устройство: «мне грустно», то к этому тексту подстроится картинка с эмоцией грусти. Эта система может положительно сказаться и на понимании своих чувств ребенком и помочь ему лучше коммуницировать в учебном классе или дома с родителями.

Зачастую дети с аутизмом испытывают трудности в общении с людьми напрямую. Компьютер и интернет станут для ребенка с аутизмом «спасательным жилетом». Текстовое общение может избавить их от дискомфорта общения с другими людьми лицом к лицу.

Интернет представляет неисчерпаемые возможности в получении информации практически на любую тему. Обо всех вещах, которые ребенку кажутся наиболее увлекательными он может узнать из Википедии, YouTube, сайтов по интересам.

У детей с РАС часто возникают проблемы с обработкой сенсорной информации и различные ощущения могут восприниматься ими иначе.



Стресс, связанный с прямым и эмоционально нагруженным общением, может заблокировать способность мозга составлять связные предложения или лишить говорящего голоса и не даст ему открыть рот [6, с. 156].

Некоторые дети крайне чувствительны к громким звукам, например, когда зашедший в класс учитель громко закрывает за собой дверь. К этому неприятному для ребенка с РАС фактору могут добавиться и другие посторонние шумы в виде громко говорящих одноклассников, проезжающих машин за окном. В этот момент ребенок с РАС может взять свой планшет, надеть наушники и переключиться на приятную для него деятельность. Такой деятельностью может стать просмотр любимых мультфильмов, прослушивание приятной музыки, расслабляющие игры. Часто повторяющиеся и ритмичные действия также помогают справиться с напряжением. Ребенок переключается с неприятных звуков на приятную для него деятельность. У ребёнка происходила сенсорная разгрузка и после этого он мог приступить к другой деятельности.

Итальянскими учеными спроектировано и разработано дидактическое программное обеспечение для обучения детей-аутистов в соответствии с методологией обучения «Прикладной анализ поведения» (Applied Behaviour Analysis learning technique) [1]. Прикладной анализ поведения (ПАП) представляет собой процесс систематического применения мероприятий, принципы которых основаны на теории обучения (Learning Theory). Целью является улучшение социально значимого поведения. Электронная среда обучения (eLearning environment), основанная на принципах ПАП, успешно применяется для обучения детей с аутизмом [1].

Цифровизация образовательного процесса при работе с детьми с РАС является очень важной частью обучения ребенка. Новые технологии могут помочь ребенку раскрыть свой творческий потенциал, способствовать развитию мелкой моторики, безопасно реализовать потребность в общении. Цифровые технологии позволили дополнить устоявшуюся систему обучения новыми способами воздействия на развитие и адаптацию детей с РАС.

#### Литература:

1. Artoni S, et. al. Accessible education for autistic children: ABA-based didactic software // Proc. of the 6th international conference on Universal access in human-computer interaction: applications and services (Orlando, July 09–14, 2011). Orlando, FL, 2011.
2. Hayes G R., et al. Interactive visual supports for children with autism // Personal and Ubiquitous Computing. — 2010. — V. 14 — № 7. — P. 663–680.
3. Hirano S. H., Yeganyan H. T., Marcu G., Nguyen G. H., Boyd L. A., Hayes H. R. VSked: evaluation of a system to support classroom activities for children with autism // Proc. of the 28th international conference on Human factors in computing systems (Atlanta, April 10–15, 2010). USA, Georgia, Atlanta, 2010.
4. Козорез А. И. Возможности медиа как средства развития и социализации детей с аутизмом // Аутизм и нарушения развития. 2009. Том 7. № 2. С. 42–47.
5. Monibi M., Hayes G. R. Mocotos: mobile communications tools for children with special needs // Proc. of the 7th international conference on Interaction design and children (Chicago, June 11–13, 2008). Illinois, Chicago, 2008. — P. 121–124.
6. Уильямс Д. Никто нигде. М.: Теревинф. 2013. 240 с.
7. Шор С. За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера / Пер. с англ. А. Смолян. М.: Наш Солнечный Мир, 2014. 224 с.

## Раннее выявление и диагностика детей с расстройствами аутистического спектра

Гончарук Мария Васильевна, старший методист;

Ляпкало Елена Николаевна, методист

Белгородский институт развития образования

*В статье рассматриваются клинические проявления аутизма, описываются основные симптомы, на которые необходимо обращать внимание родителям и специалистам, а также дается обобщенная характеристика методов обследования. Проблема аутизма в настоящее время является одной из наиболее актуальных, что обусловлено ростом распространенности данного диагноза по всему миру.*

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, диагностика, коммуникативные нарушения, стереотипии, пищевые нарушения, эмоциональная сфера, методы обследования.

**А**ктуальность данной проблемы определяется тем, что для профилактики нарушений социального взаи-

модействия ребенка с РАС важна ранняя диагностика. Раннее выявление РАС даёт возможность эффективного про-

фессионального раннего вмешательства, которое сможет помочь минимизировать аутистические проявления в поведении. В DSM-5 расстройства аутистического спектра — это расстройства, возникающие вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующиеся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями [3, с. 52].

Признаки РАС можно выявить уже до года.

#### **Симптомы РАС у детей 1 года жизни**

— Отсутствие зрительного контакта. Первая улыбка существует сама по себе.

— Индифферентность к окружающим и к окружающему пространству.

— Аффективный (повышенно-эмоциональный) симбиоз с матерью.

— Невозможность привлечь произвольное внимание ребенка.

— Повышенная реактивность к раздражителям.

— Нарушения формирования речи. После появления первых слогов и слов в возрасте 11–15 месяцев наступает мутизм на период от 6 месяцев до 1 года, после чего у ребенка появляется «лепетная» речь или «птичий язык».

— Нарушение формирования витальных функций и аффективной сферы. Слабо выраженный комплекс оживления.

— Отсутствие указательного жеста.

— Страхи.

— «Феномен тождества». Непереносимость перемен.

— Сверхосторожность и отсутствие чувства опасности.

— Стереотипии (однообразные аутостимуляторные действия).

— Ранний дизонтогенез двигательной сферы.

#### **Симптомы РАС у детей 2 и 3 года жизни**

— Нарушение контакта с близкими. Ребёнок не реагирует на слова, обращения создаётся ощущение, что он не понимает речи.

— Отсутствие адекватного контакта с детьми (пассивное игнорирование детей).

— Отсутствие эмпатии и, как следствие, непонимание своего собственного эмоционального состояния.

— Отсутствие любознательности и активности в освоении окружающего мира.

— Отношение к одушевленным и неодушевленным предметам. Ребёнок часто ведет себя с малознакомыми детьми как с куклами. Использует руки близких как инструмент, если нужно что-либо достать; туловище — как лестницу.

— Высокая интенсивность страхов и повышенная фиксация на них.

— «Феномен тождества». Непереносимость перемен, изменений в жизни и окружающей обстановке.

— Нарушение чувства самосохранения. Сверхосторожность и отсутствие чувства опасности.

— Стереотипии (однообразные аутостимуляторные действия) позволяют аутичному ребёнку преодолевать дефи-

цит ощущений и впечатлений извне, аффективно заряжаться за счет самораздражения.

— Особенности речи: простое повторение слова за окружающими («эхолалии»). О себе ребенок говорит во втором или третьем лице и никогда не употребляет местоимение «я». Высказывания детей содержат отрывки из мультфильмов, книг, песен.

— Развитие интеллекта: контраст между ранним развитием абстрактно-логических и выраженным запаздыванием конкретно-практических сторон интеллекта.

— Неспособность ребенка на полноценную и «ролевою» игровую деятельность, так как отсутствует воображение, способность понимать и представлять себе чувства и намерения других людей и саму суть игры.

— Увлечённость ребёнка различными мелкими предметами (детали конструктора, маленькие машинки, пазлы, палочки и листочки на прогулке). Внимание ребёнка привлекает не столько сам предмет, сколько отдельные его свойства.

— Постоянство и «застываемость» на определённых действиях.

— Формирование витальных функций и аффективной сферы: гиповозбудимые дети (характерны тревожность и негативизм); гипервозбудимые дети (характерны негативизм, агрессия, склонность к истериформным проявлениям, аффективная возбудимость, немотивированные колебания настроения).

— Особенности зрительного восприятия. Дети любят подолгу смотреть на лампу, свечу, огонь (особенно костер), облака.

— Особенности слухового восприятия: стремление к шуршанию целлофановыми пакетами, сминанию и разрыванию бумаги у самого уха, раскачиванию скрипящих створок шкафа и т. д.; любовь к музыке. Дети поют только для себя и никогда — по просьбе.

— Особенности других видов восприятия: изменена тактильная чувствительность (нечувствительны или гиперчувствительны).

— Изменение вкусового восприятия: непереносимость многих блюд. Едят или грызут несъедобное. Характерным является обследование окружающего с помощью облизывания, обнюхивания, ощупывания.

— Нарушение пищевого поведения — стойкое нежелание ребёнка изменять привычным вкусовым ощущениям, не пробовать новые продукты, придерживаться определенного режима питания.

— Снижение болевой чувствительности.

— Влечения — стремление к положительным ощущениям: зрительным, слуховым, обонятельным, осязательным, проприоцептивным, получаемым при гиперкомпенсаторной аутостимуляции сенсорной сферы в условиях дефицита положительных эмоций, созданного некоммуникативностью.

— Нарушение мышечного тонуса.

### Методы обследования

Методы аппаратной диагностики

- электроэнцефалография — ЭЭГ, исследование биоэлектрической активности мозга и состояние его функциональных систем;
- реоэнцефалография — РЕГ (реография головного мозга), определение состояния сосудов головного мозга, выявление нарушений мозгового кровотока;
- эхоэнцефалография — ЭхоЭГ, измерение внутричерепного давления, выявление новообразований;
- магнитно-резонансная томография — МРТ, нерентгенологический метод исследования внутренних органов и тканей человека;
- компьютерная томография — КТ, сканирование и послойное изображение структур мозга;
- кардиоинтервалография (вариационная пульсометрия) — исследование состояния вегетативной нервной системы и другие методы [2, с. 96–100].

Лабораторные методы исследования: общий анализ крови и мочи, иммунограмма — комплексный анализ состояния иммунной системы, анализ крови на наличие производных ртути и других тяжелых металлов, тесты на алергены, кал на дисбактериоз.

Литература:

1. Лебединская К. С., Никольская О. С. Клинико-психологическая классификация. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991. С. 21–25.
2. Филиппова Н. В., Барыльник Ю. Б. Эпидемиология аутизма: современный взгляд на проблему. Соц. и клин. психиатрия. 2014. Т. 24. № 3. С. 96–100.
3. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, 2013 г. P. 50–53.

Использование опросников, шкал и методик наблюдения:

- модифицированный скрининговый тест на аутизм для детей раннего возраста (The Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT));
- шкала рейтинга детского аутизма (Childhood Autism Rating Scale — CARS);
- шкала наблюдения для диагностики аутизма (Autism Diagnostic Observation Schedule — ADOS);
- опросник родителей для диагностики аутизма (Autism Diagnostic Parents Check list — ADPC) [1, с. 21–25].

Таким образом, можно сделать выводы, что симптомы расстройств аутистического спектра определяются уже в возрасте ребенком 1,5–2 лет, когда наблюдаются признаки очевидной задержки психомоторного и речевого развития со специфическими нарушениями в социальном взаимодействии, игре, поведении и пищевых особенностях.

Использование вышеназванных критериев поможет родителям и специалистам своевременно начать медицинскую и психолого-педагогическую коррекцию, которая улучшит социальную адаптацию.

## Самооценка мужчин зрелого возраста, не прошедших сепарацию от родителей

Горохова Ирина Сергеевна, студент магистратуры  
Самарский государственный социально-педагогический университет

*В статье представлены результаты исследования самооценки мужчин зрелого возраста, проживающих в родительских семьях. Представлены результаты диагностики типов воспитания их матерей. Найдены достоверные взаимосвязи, позволяющие оценить связь между такими явлениями как: самооценка взрослых детей и тип воспитания матерей, указывающих на причины незавершенной сепарации между детьми и родителем (матери).*

**Ключевые слова:** психологическая сепарация от родителей, мужчины зрелого возраста, матери, тип воспитания, самооценка, токсичные отношения.

Сепарация взрослого человека от своих родителей, особенно в зрелом возрасте — новая и соответственно малоисследованная тема, несмотря на то, что сожительство взрослых детей с родителями — явление в наши дни нередкое. Первый вопрос, который возникает при изучении данной темы — является ли сепарация взрослых детей частичной или же она отсутствует вовсе? Интерес также вызывает и то противоречивое обстоятельство, где, так назы-

ваемая, возрастная зрелость не соответствует личностной эмансипированности от симбиотических отношений с родителями, что составляет неразрешимую проблему многих людей: как самих родителей, так и проживающих с ними их взрослых детей.

Личность в своей зрелости характеризуется ответственностью, общественно полезной ориентированностью, гармонией в самоотношении и отношениях с социальным

окружением, непротиворечивостью, активной жизнедеятельностью, независимостью, склонностью к свободному выбору, а также устойчивой позитивной самооценкой и т. д. Исследование таких характеристик может ориентировать наблюдателя в определении того, насколько личностно зрел испытуемый и насколько тесно связаны признаки сепарации этого человека с его личностным взрослением [1].

Например, согласно Э. Фромму, сепарацию можно считать катализатором становления психологической зрелости [2]. В свою очередь, З. Фрейд считал условием личностного формирования ребенка — процесс его эмансипации от родительской семьи [4]. Данными вопросами занимались и современные отечественные и зарубежные ученые: А. А. Бодалев, М. Боуэн, Б. С. Братусь, А. Я. Варга, К. Витакер, А. Л. Журавлев, С. К. Нартова-Бочавер, Р. В. Овчарова, А. А. Реан, Т. И. Сытько, Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд, В. Франкл и др. И, надо сказать, все авторы сходятся на том, что процесс сепарации молодого человека от собственных родителей — важнейший этап освоения личностью социальной зрелости [1]. Однако, в связи с этим, становится актуальным вопрос: как конкретно соотносятся определенные личностные характеристики со степенью сепарации человека от его родителей? Причем искомые личностные свойства должны быть свободны от возрастных влияний, претендуя на релевантность только по отношению к феноменологии сепарированности относительно родительской семьи. Проблема заключается в том, что, несмотря на актуальность тематики, конкретных исследований, касающихся личностных самооценочных характеристик, сопутствующих степени эмансипированности людей от родителей, их социальной зрелости (или незрелости), на наш взгляд, недостаточно. Существующие в настоящее время исследования преимущественно затрагивают подростковый и юношеский возраст, в то время как зрелый возраст в таких исследованиях, который, на наш взгляд, представляет наибольший интерес, отсутствует. С целью восполнить указанный дефицит, нами было организовано исследование самооценки, как личностной характеристики, мужчин зрелого возраста, не прошедших сепарацию от родителей.

В нашем исследовании принимали участие взрослые мужчины, которые в настоящий момент проживают в родительском доме, не имеют устойчивых отношений с противоположным полом и никогда не вступали в брак. Исследованием было охвачено 9 взрослых мужчин в возрасте от 36 до 44 лет. Основываясь на теоретическом анализе научной литературы и установленных в науке фактах о том, что самооценка личности в значительной степени формируется под воздействием семейных отношений, стилей воспитания в родительской семье, нами было принято решение, что для полноты исследования необходимо включить выборку женского пола, а именно матерей вышеобозначенных испытуемых мужчин. Таким образом, общий состав выборки 18 человек, где 9 сыновей и 9 матерей. Возраст матерей варьируется от 59 до 70 лет. Все испытуемые являются жителями города Самары. Учитывая специфичность

нашей выборки — взрослые мужчины, никогда не покидавшие отчий дом для самостоятельной жизни, мы ограничились таким небольшим количеством, который на момент исследования был нам доступен.

Выделим социально-демографические характеристики испытуемых. Мужчины имеют преимущественно высшее образование (за исключением одного испытуемого со средне-специальным образованием), заняты в различных сферах деятельности, среди которых есть весьма уважаемые профессии: следователь, врач-ветеринар, психолог, бухгалтер. Доход стабильный. Детей нет. В браке не состояли. Матери пенсионного возраста, по-прежнему сохраняют статус занятых в профессиональной деятельности. Образование исключительно среднее специальное. В настоящее время работают в сфере обслуживания: кондуктор, продавец, парикмахер. Семьи наших испытуемых полные. Кроме сыновей, т. е. наших испытуемых мужчин, в семье есть дочери, в некоторых семьях старшие, в некоторых младшие, но все без исключения совершеннолетние.

В качестве диагностических инструментов мы использовали следующие тесты-опросники:

1. Экспресс-диагностика уровня самооценки (методика из книги Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп, авторы — Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) [3].

Данный опросник состоит из 15 утверждений, с которыми испытуемому необходимо выразить степень своего согласия по шкале от 0 до 4 баллов, где 0 означает, что испытуемый никогда не испытывал подобных чувств, а 4 означает, что испытуемый полностью согласен и регулярно испытывал чувства, состояния, описанные в утверждениях. Для обработки результатов необходимо сложить полученные баллы. Уровень самооценки согласно ключу методики, может варьировать от заниженного уровня (более 29 баллов), до адекватного уровня (баллы находятся в пределах 11–28 баллов) и завышенного уровня (менее 10 баллов по итогам теста).

2. Опросник для родителей «Типы воспитания детей» (методика из книги Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми, автор — В. Б. Шапарь) [5].

Данный опросник включает в себя несколько шкал, которые характеризуют тип родительского воспитания. Выделяются следующие типы: «кумир семьи», гиперопека, гипоопека, безнадзорность, «золушка», «ежовые рукавицы», повышенная моральная ответственность, «культ болезни», «кронпринц», противоречивое воспитание, смена образцов воспитания. Результаты теста оценивают в соотношении выраженности одного типа к другому. Чем ярче выражен один тип, тем более он свойственен родителю. Мы, безусловно, учли, что данная методика нацелена на диагностику типа воспитания в семьях с маленькими детьми, поэтому сочли необходимым адаптировать некоторые вопросы под возраст испытуемых. Например, вместо утверждения «Чтобы мой ребенок лишней раз не заразился

от других детей, ему я запрещаю ходить в гости, театр, цирк, кино», мы предложили следующее: «Чтобы мой ребенок не заразился, я настаиваю на том, чтобы он работал удаленно, обязательно слежу, чтобы он исправно носил маску и перчатки в общественных местах, а от развлекательных мероприятий держался подальше». Мы сочли данную форму утверждения особенно актуальной в условиях распространения коронавирусной инфекции. Другие утверждения, рассчитанные на детей, мы меняли подобный образом, т. е. оставляя суть вопроса, но несколько меняя формулировку.

Психологическая диагностика осуществлялась с каждым испытуемым отдельно. Испытуемые не были уведомлены о цели исследования, названия тестов-опросников были от них скрыты. Кроме того, испытуемым не было известно о парной диагностике как членов семьи — сына и матери. Все это позволяло нам получить наиболее достоверную, объективную информацию об испытуемых, обойти элемент социальной желательности.

Обратимся к результатам, полученным в ходе экспресс-диагностики уровня самооценки мужчин (см. рис. 1).

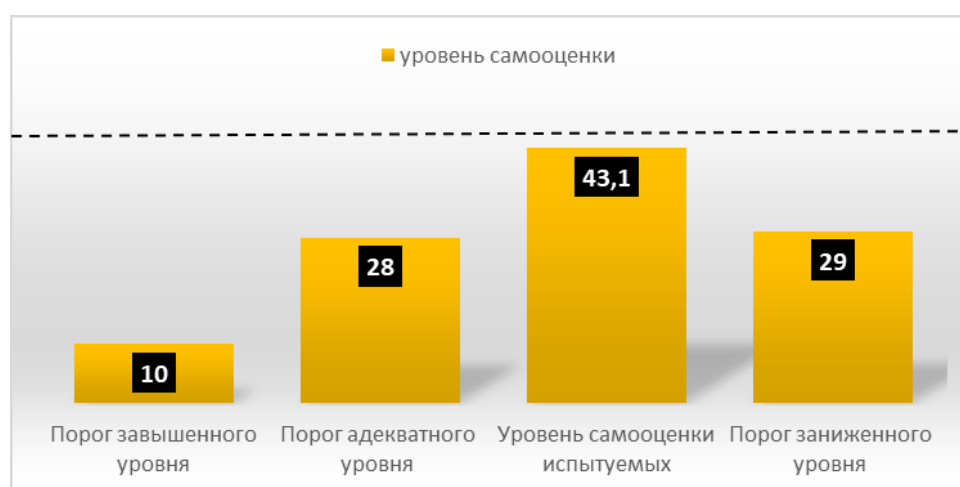


Рис. 1. Выраженность самооценки в группе испытуемых

Согласно полученным результатам все без исключения мужчины нашей выборки имеют заниженный уровень самооценки. Самыми распространенными личностными особенностями людей с заниженной самооценкой является неуверенность в своих силах, чувство беспомощности перед трудностями, ощущение ненужности к в профессиональной, так и в интимно-личностной сферах. Такие люди не умеют отстаивать личностные границы, либо делают это очень грубо, агрессивно, проявляют излишнюю эмоциональность. Им свойственно чувство зависти, склонность сравнивать свою жизнь с людьми, даже совершенно им незнакомым. Люди с заниженной самооценкой ищут поддержку, слова одобрения у окружающих в процессе принятия решений, стараясь тем самым перенаправить ответственность на другого человека. Такие люди критичны и самокритичны, они очень настороженно относятся к людям и строго оценивают их поведение, умеют вычленять слабые стороны, не замечая достоинств. Собственной персоной они также недовольны, никогда не поощряют себя даже за небольшие достижения, успехи. В профессиональной сфере не умеют отстаивать собственное мнение, готовы подчиниться любому приказу, высоко исполнительны, но при этом тревожны. В коллективе таких людей не любят, так как знают, что могут легко подставить сотрудников, чтобы спасти себя от начальственного гнева. Люди с заниженной самооценкой не претендуют на высо-

кие должности, не претендуют на высокий заработок, потому что не умеют по достоинству оценивать свои таланты и просто личностные качества. Человека с заниженной самооценкой легко определить по его поведению: это может быть как «скромный» с направленным в пол взглядом человек, так и тот, кто ведет себя агрессивно, грубо, в разговорах прибегает к оскорблениям, в деле к открытым конфликтам. Однако за внешней грубостью скрывается очень ранимый человек, настороженно воспринимающий комплименты и помощь в свой адрес.

Как мы уже неоднократно говорили, самооценка оказывает заметное влияние на все сферы жизни человека, а истоки ее формирования находятся в семье. Полученные результаты уровня самооценки для нас не были чем-то удивительным, так как невозможно найти иных объективных причин тому, почему взрослый, здоровый, сильный (физически) мужчина продолжает жить в родительском доме, не имеет устойчивых интимно-личностных контактов, супружескую пару. Согласно логике наших рассуждений, мы прибегли к диагностике типа семейного воспитания матерей наших испытуемых. Ведь известно, что именно с матерью у мальчиков складываются чаще всего взаиморазрушающие, взаимозависимые отношения.

Продиагностировав матерей тестом Типы воспитания, мы получили следующие результаты (см. рис. 2).



Рис. 2. Соотношение выраженностей стилей семейного воспитания в группе матерей

Наиболее ярко выражены такие стили, как «противоречивое воспитание», гиперопека, ежовые рукавицы, золушка. Именно эти типы приближены к отметке в 10 баллов, т. е. максимально возможной отметке по каждому типу.

Противоречивое воспитание характеризуется неустойчивым подходом, который может меняться, например, от настроения родителя, от его успехов на работе, в личной жизни и т. п. Родители могут вести себя то заботливо, то безразлично, то контролировать каждый шаг ребенка, то пускать воспитание на самотек. Данный стиль наиболее соответствует описанию токсичного родителя. Однако забота токсичных родителей всегда корыстна и проявляется всегда в форме «я тебе, ты мне». Ребенок в такой семье растет с чувством долга перед родителями, чувством стыда за собственное существование. Они вынуждены скрывать свои истинные чувства, страхи, боясь обременять своих родителей излишними проблемами. Дети родителей с противоречивым типом воспитания боятся даже заболеть, так как будут чувствовать себя виноватым перед родителями. Они вырастают перфекционистами, потому что с детства привыкли выполнять указания максимально точно, стараясь заслужить похвалу. В процессе взросления они чувствуют себя отвергнутыми, им сложно найти человека, которому можно довериться, разделить свои переживания. В подростковом возрасте очень трепетно относятся к своей внешности, пытаются соответствовать навязанным стандартам. Эмоционально холодные родители позволяют в грубой форме, прибегая к оскорблениям (что по существу является вербальной агрессией), критиковать ребенка, его внешность, характер, достижения, формируя тем самым комплекс неполноценности, заниженную самооценку. Родители противоречивого типа воспитания редко прибегают к физическим наказаниям, компенсируя это моральным испытанием. В наказание они могут длительное время не разговаривать с ребенком, игнорировать его нужды, эмоциональные реакции. Такое наказание не является гуманным, и по сути также опасно, как и физические наказания для психического развития ребенка.

Чуть менее выражен тип гиперопеки. Гиперопекающие родители стремятся выполнить любую прихоть своего ребенка, принимают за него решения, тем самым не учат быть самостоятельным. Такие дети вырастают капризными, зависимыми от других людей и очень требовательными.

Тип воспитания «ежовые рукавицы» — это прототип авторитарного стиля воспитания. Родители настаивают на беспрекословном подчинении ребенка, лишая его активности, формирования собственной мировоззренческой позиции. В таких семьях отсутствует эмоциональная близость, причем не только в детско-родительских отношениях, но и между остальными членами семьи. Обстановка напряженная, конфликтная. У детей присутствует страх физических наказаний.

Тип воспитания «золушка», который также ярко выражен в нашей группе испытуемых матерей, характеризуется следующими чертами: необоснованная критика внешности, поведения, внутреннего мира ребенка. Родители очень требовательны, с самого раннего детства пытаются научить самостоятельности через поручение работы по дому, которая часто не соответствует возрастным возможностям детей. Естественно, неудачные попытки навести чистоту в доме или приготовить обед, сопровождаются новым шквалом критики в адрес ребенка.

Отметим, что сочетание обнаруженных типов воспитания усиливает негативное воздействие на психику ребенка, становление его самооценки.

Таким образом, как теоретический, так и эмпирический анализ результатов указывают на тесную взаимосвязь самооценки человека и типа семейного воспитания. Для подтверждения наших наблюдений необходимо воспользоваться методом статистической обработки данных. Взаимосвязь (корреляцию) позволяет выявить критерий ранговой корреляции Ч. Д. Спирмена. Мы воспользовались данным критерием и обнаружили следующие достоверные пары корреляций (см. табл. 1).

Таблица 1. Результаты математической обработки данных

Переменные	Коэффициент $r^2$	Вывод
«кумир семьи»	0,3	Не обнаружено
гиперопека	-0,27	Не обнаружено
гипоопека	0,03	Не обнаружено
безнадзорность	0,35	Не обнаружено
«золушка»	0,36	Не обнаружено
«ежовые рукавицы»	0,82	Значимая корреляция $p < 0,01$
повышенная моральная ответственность	-0,36	Не обнаружено
«культ болезни»	-0,12	Не обнаружено
кронпринц»	0,07	Не обнаружено
«противоречивое воспитание»	0,84	Значимая корреляция $p < 0,01$
смена образцов воспитания	0,01	Не обнаружено

Исходя из полученных данных, мы можем констатировать, что не все выраженные типы воспитания в нашей выборке обнаружили достоверно значимую связь с уровнем самооценки. Только два типа воспитания, а именно «ежовые рукавицы» и «противоречивое воспитание» достоверно взаимосвязаны с уровнем самооценки. Замети, что данная связь прямая, следовательно, чем ярче выражен тот или иной тип воспитания, тем чаще он приводит к формированию заниженной самооценки.

Наше эмпирическое исследование, статистическая обработка результатов приводят нас к следующим умозаключениям.

Мужчины зрелого возраста, проживающие в родительской семье, не имеющие в настоящий момент интимно-личностных отношений и никогда ранее не вступавшие в брак, имеют заниженную самооценку. У их матерей были выявлены следующие преобладающие типы воспитания (по мере выраженности): противоречивый тип, гиперопека, ежовые рукавицы, золушка. Найдены достоверные прямые корреляционные пары: заниженная самооценка и противоречивый тип воспитания; заниженная самооценка и тип воспитания «ежовые рукавицы». Все это позволяет нам сделать выводы, что зрелые мужчины, проживающие в родительской семье, не прошли психологическую сепарацию от родителей. Препятствием на пути к сепарации послужили типы семейного воспитания, которые формируют беспомощность и паталогическую зависимость ребенка от родителя сначала в детстве, а потом и во взрослом возрасте.

Считаем, что настоящее исследование привело нас к очень глубоким заключениям, однако исследование не является исчерпывающим. В перспективе необходимо провести аналогичное исследование только среди дочерей зрелого возраста, которые также не прошли сепарацию от родителей. Установление истинных причин, поиск психологических характеристик членов таких семей, позволят в дальнейшем разработать план консультационных бесед, способных разрешить сложившиеся «токсичные» отношения в семьях.

Считаем, что настоящее исследование привело нас к очень глубоким заключениям, однако исследование не является исчерпывающим. В перспективе необходимо провести аналогичное исследование только среди дочерей зрелого возраста, которые также не прошли сепарацию от родителей. Установление истинных причин, поиск психологических характеристик членов таких семей, позволят в дальнейшем разработать план консультационных бесед, способных разрешить сложившиеся «токсичные» отношения в семьях.

Литература:

1. Дзукаева, В. П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте: дис... канд. псих. наук: 19.00.13. — М., 2016. — 278 с.
2. Зими́на, И. С. Родительский комплекс: границы любви [Электронный ресурс] / И. С. Зими́на // Режим доступа: <http://russia.ecpp.org/book/export/html/1802>
3. Фетискин, Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. /Н. П. Фетискин и др. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 53–54
4. Фрейд, А. Детский психоанализ / А. Фрейд. — СПб.: Питер, 2003. — 477 с.
5. Шапарь, В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. Ростов н/Д., 2006. С. 77–85.

## Самооценка женщин зрелого возраста, не прошедших сепарацию от родителей

Горохова Ирина Сергеевна, студент магистратуры

Самарский государственный социально-педагогический университет

*В статье представлены результаты исследования самооценки женщин зрелого возраста, проживающих в родительских семьях. Представлены результаты диагностики типов воспитания их матерей. Найдены достоверные взаимосвязи, позволяющие оценить связь между такими явлениями как: самооценка взрослых детей и тип воспитания матерей, указывающих на причины незавершенной сепарации между детьми и родителем (матери).*

**Ключевые слова:** психологическая сепарация от родителей, женщины зрелого возраста, матери, тип воспитания, самооценка, женственность.

Согласно данным ВОЗ период жизни человека в границах от 18 до 44 лет является периодом молодости. Наше исследовательское внимание направлено на выборку женского пола в возрасте от 30 до 39 лет. Данный отрезок жизни входит в период молодости по данным ВОЗ. Однако, справедливо отметить, что молодость в периодизации ВОЗ занимает достаточно продолжительный отрезок, а потому философия человека и состояние его здоровья в 18–20 лет может резко отличаться от таковых признаков в 25–30 лет и тем более после 30 лет. Кроме того, молодость — достаточно емкое и неопределенное понятие, поэтому считаем необходимым определить данное понятие для женщин.

Молодость для женщины — это расцвет ее сексуальности, период установления прочных интимно-личностных контактов, период создания семьи, и, конечно, способности к рождению здорового потомства как подтверждение ее фертильности [3]. Конечно, в настоящее время не все женщины стремятся к образованию семьи, есть и те, для кого карьера первичнее, а создание семьи и рождение ребенка откладывается на более поздний срок, есть и вовсе движение «чайлдфри», т. е. сообщество женщин, сознательно отказывающихся от роли материнства, но претендующие на партнерство с противоположным полом [4]. Есть еще одна причина, по которой женщины старше 30 лет все еще проживают в родительской семье, не имеют постоянного партнера, а некоторые и вовсе отличаются небогатым опытом общения с мужчинами. Эта причина, о которой не принято говорить, — незавершенная психологическая сепарации от родителей [2].

Женщине по природе не свойственно проживать свою жизнь в одиночестве, поэтому, если это не осознанный отказ от интимно-личностных отношений, семьи, детей, то такое одиночество может отражаться на самооценке взрослой женщины и влиять на различные сферы жизни [1; 3].

Самооценка личности как психологический феномен является предметом изучения в психологической науке на протяжении уже многих лет. Интерес к данному феномену проявляют как отечественные, так и зарубежные ученые. Однако несмотря на плодотворность научных исследований, в психологической науке продолжают дискуссии с целью прийти к общему толкованию данного феномена. Данные дискуссии пока еще не увенчались успехом, а потому единое определение феномена самооценки лич-

ности в науке отсутствует. Рассмотрим точки зрения ученых и охарактеризуем данный феномен.

Представители зарубежного течения (З. Фрейд, А. Бандура, Г. Мид, Б. Скиннер, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) акцентируют наше внимание на концепции «Я». «Я» — концепция — это модель, отражающая представления индивида о самом себе. В данной модели имеется как когнитивный, так и эмоциональный, ценностный элементы. Поведение человека строго регламентируется и направляется всеми элементами данной модели. Самооценка в структуре данной модели соотносится с эмоциональным и ценностным элементами [5].

В отечественной психологии выдающимися учеными Б. Г. Ананьевым, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, В. В. Столиным, В. С. Мухиной и др., самооценка представляет собой стержень личности, фундамент личности, формирующий самосознание. Ученые подчеркивают связь деятельности и самооценки личности. Данная связь выражается в том, что именно в деятельности возможно формирование самооценочного компонента личности [5].

В целом, обобщая позиции ученых, самооценку можно трактовать как систему знаний человека о самом себе, которая формируется в процессе собственной деятельности, проб и ошибок, с одной стороны, а с другой стороны, под влиянием социума. Качественная характеристика самооценки может способствовать активной целенаправленной деятельности на пути достижения цели, а также выступать препятствием в достижении цели. Самооценка личности также является тем фундаментом, на основе которого формируются здоровые, гармоничные отношения с другими представителями социума.

Известно, что определенная доля взрослых людей сохраняют симбиотическую привязанность к родителям, что во многом обусловлено особенностями родительского воспитания. Даже несмотря на свою внешнюю социальную успешность, их, возможно, можно отнести к лицам с внутренними проблемами, которые могут быть связаны с негативным отношением к себе. Мы осуществили инструментальное психодиагностическое обследование взрослых незамужних бездетных женщин вне постоянных отношений (30–40 лет), проживающих с родителями, в количестве 12 человек, которые составили нашу выборку. Испытуемые тестировались на предмет их самооценки (Экспресс-диагностика уровня самооценки Н. П. Фетискина, В. В. Козлова,



Г. М. Мануйлова) [6]. Также в исследовании были задействованы матери испытуемых в количестве 12 человек. Возраст матерей от 57 лет до 66. Матерям предлагался опросник «Типы воспитания детей» [7]. Всего в исследовании приняло участи 24 человека: 12 молодых незамужних женщин в возрасте 30–40 лет, проживающих с родителями, и сами родители (12 человек), в частности матери этих женщин.

Согласно полученным результатам по каждой из методик мы имеем возможность качественно-количественного анализа данных. Последние представлены на рисунках 1–2 и в таблице.

Выраженность самооценки в нашей группе испытуемых-женщин выглядит следующим образом (см. рис. 1).

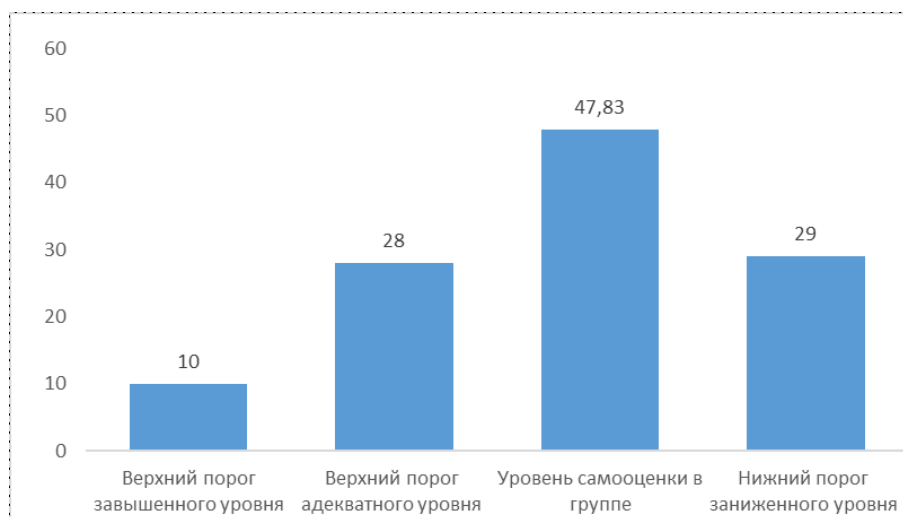


Рис. 1. Выраженность самооценки в группе испытуемых

Из рисунка 1 следует, что в группе испытуемых усредненный уровень самооценки составляет 47,83, что свидетельствует о ее очевидной заниженности, то есть речь идет о том, что нашим испытуемым свойственны постоянные сомнения в себе, в своих возможностях, высокая критичность по отношению к себе, что препятствует, в свою очередь, объективному признанию собственных положительных качеств, даже несмотря на их очевидность; также они склонны к социальным страхам отвержения социумом, они лишены решительности, чувства своей притягательности,

для них характерны чрезвычайная ревнивость, трусоватость, стеснительность, обидчивость, завистливость и т. п. Принято считать, что основы подобного отношения к себе закладываются в родительской семье.

В поисках таких оснований мы пришли к изучению стилей воспитания, доминирующих в родительских семьях испытуемых нашей выборки.

Соотношение выраженностей стилей семейного воспитания, по мнению матерей наших испытуемых, отражено на гистограммах ниже (рис. 2).



Рис. 2. Соотношение выраженностей стилей семейного воспитания в группе матерей

Из рисунка 2 следует, что в группе испытуемых диагностически репрезентативными данные получились по шкалам «Повышенная моральная ответственность» (8,41), «Ежовые рукавицы» (5,16), «Золушка» (7,66). Остальные шкальные показатели оказались выраженными в незначимой степени, а поэтому оказались вне описательного поля внимания.

Итак, во-первых, стилистике воспитания родителей испытуемых свойственны: сверхнормативные экспектации относительно будущего ребенка (его потенциала, социальной успешности, интеллекта и т. п.); обременение детей неподъемными и неадекватными возрастным ресурсам обязанностями; доминирование рациональности в воспитании (постоянные нравоучения и требования), формализованных установок по отношению к детям, что может привести к бесполой педагогике и эмоциональной уплощенности, их неспособности адаптироваться к эмоциогенной противоречивой ситуации; во-вторых, диагностирован стиль, характеризующийся: пристальным вниманием к своим детям и постоянным за ними контролем, навязывая им свою клишированную цен-

ностно-смысловую ориентацию; полным пренебрежением к детской индивидуальности, из-за чего заметно снижается приспособительный потенциал ребенка, провоцируются межличностные противоречия в группе ровесников, потребность и чувство бессилия; отсутствием тепла, требованием неукоснительного послушания, из-за чего дети эмоционально черствеют; в-третьих, диагностирован стиль, характеризующийся: дефицитом нежности и любви при избытке унижений, в результате чего дети переживают свою ненужность, стараясь при этом быть похожими на некий родительский образец, угождая, но получая взамен только недовольство и гневные реакции; беспричинными наказаниями, постоянными поручениями и нагрузками, в результате чего дети не понимают, как себя вести и уходят от безнадежности в выдуманный беспроблемный мир, а повзрослев склонны к мстительным тенденциям по отношению к родителям.

Таким образом, результаты исследования позволяют нам достаточно убедительно говорить, что выявленные типы воспитания выступают препятствием для психологической сепарации женщин молодого возраста.

#### Литература:

1. Алямкина М. А. Особенности ценностно-смысловой сферы женщин, не состоящих в браке / М. А. Алямкина, Е. В. Арсеньева // Огарёв-online. — 2014. — № 1. — С. 5–14.
2. Белова А. В. Особенности образа мира у замужних и незамужних женщин // Наука и современное общество: актуальные вопросы, достижения и инновации Сборник статей VI Международной научно-практической конференции. Издательство: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.) (Пенза). — 2021. — С. 134–138.
3. Вараева Н. В. Феномен женственности и его взаимосвязь с женской самооценкой // Наука, образование, общество. 2016. № 1 (7). С. 269–280.
4. Вараева Н. В. Феноменология женственности и женская идентичность в современном социуме // Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления, Институт психологии РАН. Москва. 2020 С. 359–372.
5. Горькая, Ж. В. Психология ценностей / Ж. В. Горькая. — Самара: Изд-во Самарский университет, 2014. — 92 с.
6. Фетискин, Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н. П. Фетискин и др. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 53–54
7. Шапарь, В. Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. Ростов н/Д., 2006. С. 77–85.

## Средовые ресурсы саморазвития личности: прикладной аспект

Гребешков Василий Евгеньевич, студент магистратуры;

Шуванов Игорь Борисович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой

Сочинский государственный университет

*В статье авторы определяют средовые ресурсы (вид деятельности, направление подготовки) саморазвития личности эмпирическим путем.*

**Ключевые слова:** саморазвитие, средовые ресурсы, вид деятельности, направление подготовки.

**В** современной психологии личности остается актуальным вопрос относительно саморазвития [1] личности — тех внутренних и внешних ресурсов, которые способствуют поддержанию качества саморазвития [2] и общую готов-

ность личности к постоянному позитивному изменению с целью улучшения качества жизни [3].

В исследовании поставили цель изучить средовые ресурсы, определяющие саморазвитие личности. Для осу-

ществления определения средовых ресурсов саморазвития создали две группы испытуемых на основе результатов психодиагностики саморазвития с помощью методики «Оценка саморазвития (самообразования) В. И. Андреева»: экспериментальная группа с высоким уровнем саморазвития (30 человек) и контрольная группа с низким уровнем саморазвития (30 человек). Группы сравнили между собой по показателям средних значений саморазвития относительно двух средовых факторов: вид деятельности (учебная и профессиональная), направление подготовки (гуманитарное, инженерно-техническое).

Сравнили средние значения саморазвития, относительно средовых условий (вид деятельности, направление подготовки) для определения факторов, которые уже опре-

деляют наличие саморазвития и слабые факторы, которые являются ресурсами саморазвития личности, результаты сравнения представили на столбчатых гистограммах (Рисунки 3, 6, 9).

В экспериментальной группе испытуемые распределены следующим образом по основанию выделения средового ресурса вид деятельности (учебная/профессиональная). В экспериментальной группе с высоким уровнем саморазвития испытуемых, которые осуществляют профессиональную деятельность — 17 человек, что составило 56,7%, испытуемых, осуществляющих учебную деятельность — 13 человек, что составляет 43,3% результаты анализа выборки по средовому ресурсу — вид деятельности отобразили на рисунке (Рис. 1).

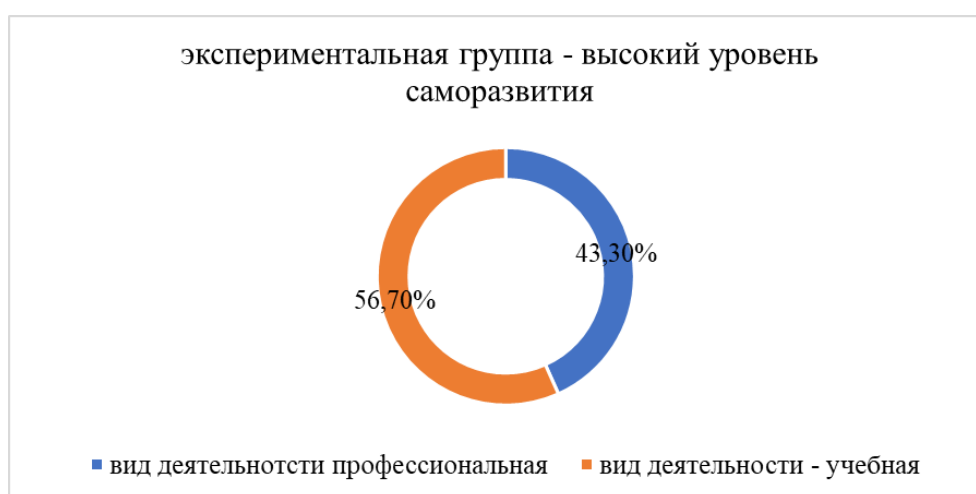


Рис. 1. Количественное распределение испытуемых с высоким уровнем саморазвития соответственно средовому ресурсу — вид деятельности

В контрольной группе испытуемые распределились следующим образом по основанию выделения средового ресурса вид деятельности (учебная/профессиональная). В контрольной группе с низким уровнем саморазвития испытуемых, которые осуществляют профессиональную

деятельность — 14 человек, что составило 46,7%, испытуемых осуществляющих учебную деятельность — 16 человек, что составляет 53,3% результаты анализа выборки по средовому ресурсу — вид деятельности отобразили на рисунке (Рис. 2).



Рис. 2. Количественное распределение испытуемых с низким уровнем саморазвития соответственно средовому ресурсу — вид деятельности

Далее в двух группах (экспериментальной, контрольной) осуществили сравнительный анализ средних значений показателя уровня саморазвития среди испытуемых

выборки, осуществляющих профессиональную и учебную деятельность, результаты анализа отобразили на столбчатой диаграмме (Рис. 3).

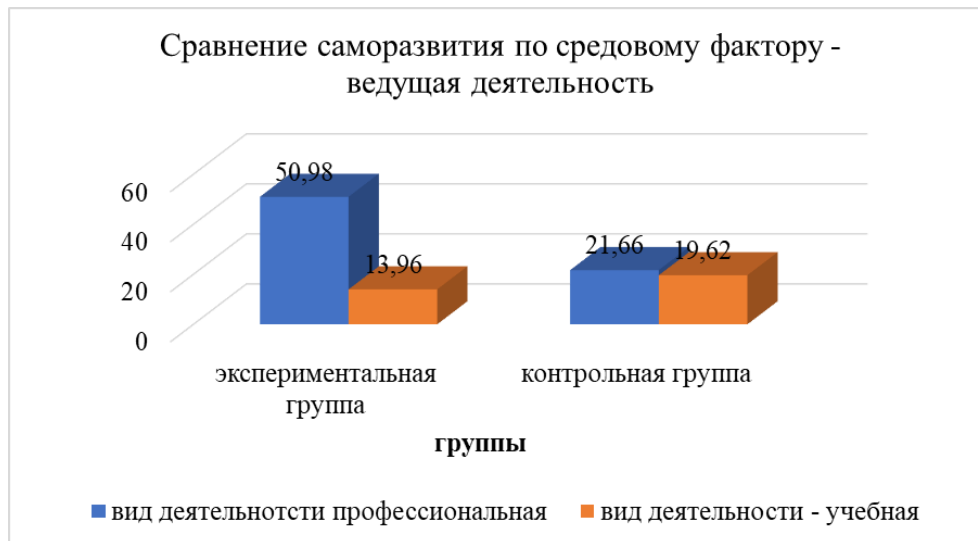


Рис. 3. Сравнение средних значений саморазвития испытуемых соотнесено со средовым условием — ведущий вид деятельности: учебная и профессиональная

Среди испытуемых с высоким уровнем саморазвития личности, выполняющих профессиональную деятельность средние значения саморазвития составили — 50,98; средние значения саморазвития у испытуемых, выполняющих учебную деятельность, составили — 13,96. Можно сделать вывод, что в экспериментальной группе профессиональный вид деятельности является фактором саморазвития. Учебная деятельность является средовым ресурсом.

Среди испытуемых с низким уровнем саморазвития личности, выполняющих профессиональную деятельность

средние значения саморазвития составили — 21,66; средние значения саморазвития у испытуемых, выполняющих учебную деятельность, составили — 19,62. Можно сделать вывод, что в контрольной группе профессиональный вид деятельности является фактором саморазвития. Учебная деятельность является средовым ресурсом.

В двух группах (экспериментальной и контрольной) распределение респондентов по следующему средовому ресурсу — направлению подготовки (гуманитарное, инженерно-техническое) осуществилось следующим образом (Рис. 4):



Рис. 4. Количественное распределение испытуемых с высоким уровнем саморазвития соответственно средовому ресурсу — направлению подготовки: гуманитарное и инженерно-техническое

— в группе с высоким уровнем саморазвития личности испытуемых с гуманитарным направлением — 20 человек, что составило 66,7%; с инженерно-техническим направлением — 10 человек, что составило

33,3%. Распределение испытуемых по основанию выделения средового ресурса — направление подготовки в группе с высоким уровнем саморазвития отобразили на рис. 4;

— в группе с низким уровнем саморазвития личности испытуемых с гуманитарным направлением — 10 человек, что составило 33,3%; с инженерно-техническим направлением — 20 человек, что составило

66,7%. Распределение испытуемых по основанию выделения средового ресурса — направление подготовки в группе с низким уровнем саморазвития отобразили на рис. 5.

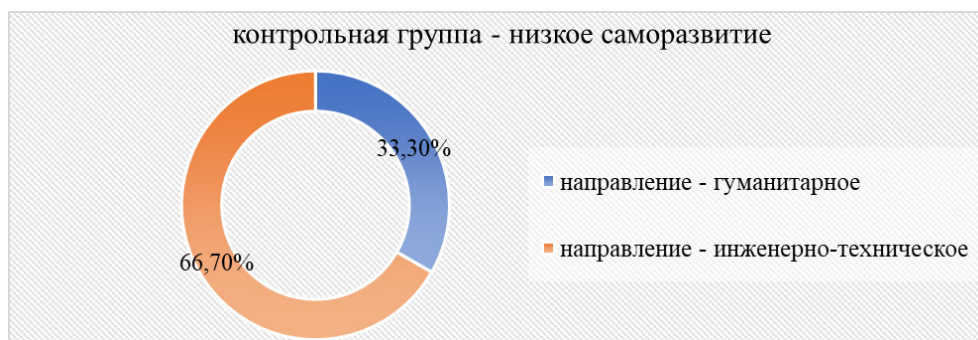


Рис. 5. Количественное распределение испытуемых с низким уровнем саморазвития соответственно средовому ресурсу — направлению подготовки: гуманитарное и инженерно-техническое

Далее сравнили средние показатели саморазвития личности относительно направлений подготовки в экспериментальной и контрольной группе. В экспериментальной группе средние значения саморазвития у испытуемых гуманитарного направления — 45,5; средние значения испытуемых инженерно-технического направления — 49,4. Фактором саморазвития в экспериментальной группе выступило инженерно-техническое направление обучения, а гуманитарное выступило ресурсом.

В контрольной группе средние значения саморазвития у испытуемых гуманитарного направления — 20; средние значения испытуемых инженерно-технического направления — 22,17. Фактором саморазвития в экспериментальной группе выступило инженерно-техническое направление обучения, а гуманитарное выступило ресурсом. Анализ средних значений относительно направлений подготовки отобразили на рис. 6.

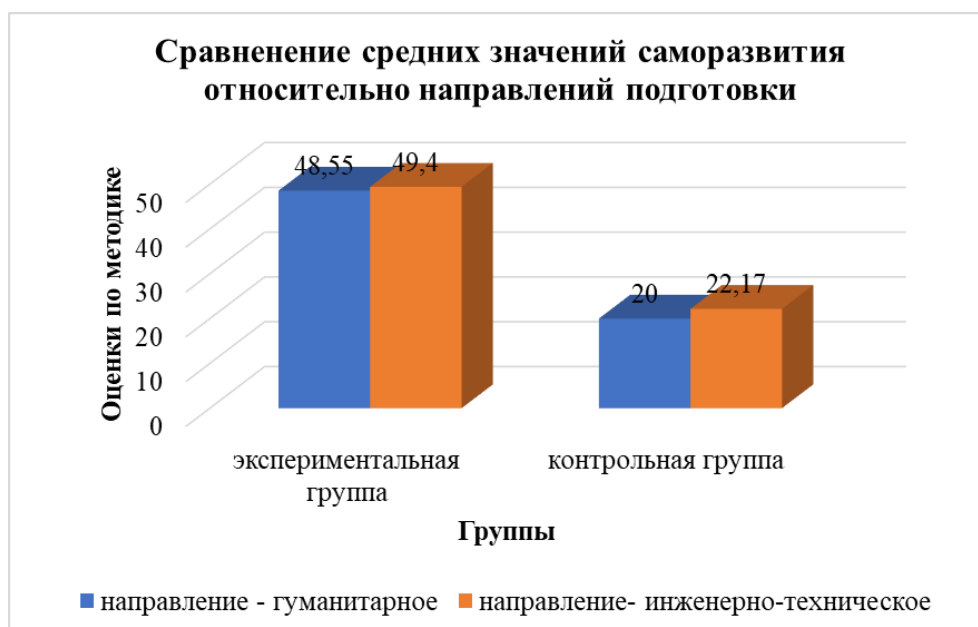


Рис. 6. Сравнение средних значений саморазвития испытуемых соотнесено со средовым условием — направлением подготовки: гуманитарное и инженерно-техническое

Распределение испытуемых в двух группа по основанию средового ресурса — семейное положение осуществилось следующим образом:

В группе с высоким уровнем саморазвития (экспериментальная группа) испытуемых, у которых есть семья —

17 человек, что составило 56,7%; холостых испытуемых — 13 человек, что составило 43,3%. Распределение отобразили на рисунке 7.



Рис. 7. Количественное распределение испытуемых с высоким уровнем саморазвития соответственно средовому ресурсу — семейное положение: семейный, холостой

В группе с низким уровнем саморазвития (контрольная группа) испытуемых, у которых есть семья — 14 человек, что составило 46,7%; холостых испытуемых — 13 человек, что составило 53,3%. Распределение отображали на рис. 8.



Рис. 8. Количественное распределение испытуемых с низким уровнем саморазвития соответственно средовому ресурсу — семейное положение: семейный, холостой

Далее сравнили средние значения саморазвития относительно средового ресурса — семейное положение (есть семья/холост).

В экспериментальной группе среди испытуемых, у которых есть семья, саморазвитие составило 49,85 (средние

значения), у холостых испытуемых саморазвитие составило 46,8 (средние значения). Семейный статус испытуемых в экспериментальной группе выступил фактором саморазвития, а статус «холост» выступает ресурсом саморазвития (Рис. 9).

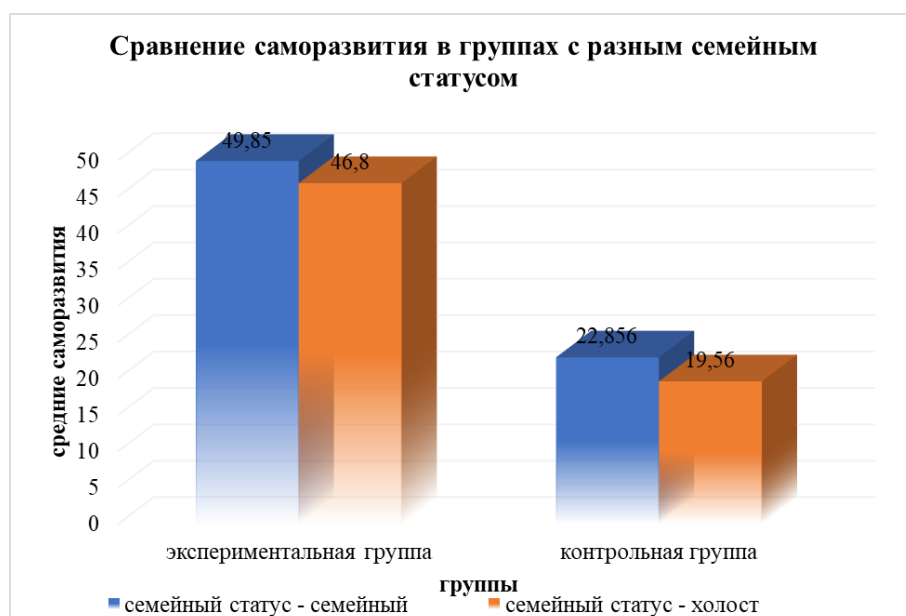


Рис. 9. Сравнение средних значений саморазвития испытуемых соотнесено со средовым условием — семейный статус: семейный, холостой

В контрольной группе среди испытуемых, у которых есть семья, саморазвитие составило 22,85 (средние значения), у холостых испытуемых саморазвитие составило 29,56 (средние значения). Семейный статус испытуемых в контрольной группе выступил фактором саморазвития, а статус «холост» выступает ресурсом саморазвития (Рис. 9).

Осуществив анализ распределения испытуемых в экспериментальной (с высоким уровнем саморазвития) и контрольной (с низким уровнем саморазвития) груп-

пах по основаниям: 1) вид деятельности (учебная/профессиональная); 2) направление подготовки (гуманитарное/инженерно-техническое); 3) семейное положение (семейный/холостой), — установили, что ресурсами (как некоторые потенциальные возможности) саморазвития личности являются учебная деятельность, гуманитарное направление и отсутствие семьи. В исследовании достигли цель — изучить средовые ресурсы, определяющие саморазвитие личности.

#### Литература:

1. Байлук, В. В. Профессиональная самореализация личности / В. В. Байлук // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник материалов и докладов Междунар. конф. (29–30 мая 2014 г. Екатеринбург). — Екатеринбург: 2014. — С. 45–56.
2. Байлук, В. В. Роль самопознания в саморазвитии студентов / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 4. — С. 20–35.
3. Коростелева, Т. В. Личностные ресурсы в управлении качеством жизни молодежи: стратегии, инструменты, измерения / Т. В. Коростелева. — СПб.: Научное издание, 2020. — 149 с.

## Влияние особенностей переживания родителями нормативных семейных кризисов на психоэмоциональное состояние ребенка

Дьякова Наталья Константиновна, педагог-психолог

МБОУ г. Пушкино Городского округа Пушкинский Московской области «Средняя общеобразовательная школа N 15» (дошкольное отделение)

*Статья посвящена анализу переживания родителями нормативных семейных кризисов. Рассматривается психологическое функционирование семьи, причины возникновения и особенности протекания нормативных кризисов супружеских отношений. А также как влияют переживания родителей нормативных семейных кризисов на психоэмоциональное состояние ребенка.*

**Ключевые слова:** нормативный кризис, ненормативный кризис, семья, супружеские отношения, психоэмоциональное состояние ребенка.

**П**роблема кризисных ситуаций в семье и их влияния на психоэмоциональное состояние ребенка — одна из малоизученных проблем в современной семейной психологии.

Семья — это небольшая социальная группа, основанная на браке или кровном родстве. Его членов связывает общий быт, взаимопомощь и моральная ответственность. Изменения, происходящие в социальной ситуации, а также в развитии семьи, влекут за собой изменения всех внутрисемейных отношений [3].

Весь процесс развития ребенка находится под влиянием многих семейных факторов. К таким факторам относятся семейное положение, возраст, уровень образования родителей, состав и уровень благосостояния семьи.

Семейные кризисы — это психологические трудности, возникающие на разных этапах семейной жизни. Семейные кризисы естественны для развития отношений между членами семьи, возникают, когда назрела потребность в изменении системы отношений. В современной литературе вы-

деляются два вида семейных кризисов — ненормативные и нормативные кризисы [3].

Ненормативные кризисы бывают не у всех, они приходят внезапно и могут не зависеть от усилий и действий супругов. Сюда относится смерть одного из супругов, измена, любое резкое изменение социального положения, лишение свободы, банкротство, а так же любое проявление домашнего насилия (физического, экономического, сексуального) [1].

Понятие «нормативный кризис» связано с термином «жизненный цикл семьи», который впервые был использован в 1948 г. Э. Дьюалль и Р. Хилом на национальной общамериканской конференции по семейной жизни, где они сделали доклад о динамике семейного взаимодействия. Семья рассматривалась как динамическая система функционирование которой определяется действием двух законов: законом гомеостаза и законом гетеростаза (развития). Согласно закону гомеостаза, каждая семья стремится сохранить свое актуальное состояние, остаться в данной точке

развития. В соответствии с законом гетеростаза каждая семейная система должна пройти свой жизненный цикл — некую последовательность смены стадий [3].

Нормативные семейные кризисы закономерно связаны с появлением детей. Кризисные ситуации любого вида в семье могут действовать на ребенка резко отрицательно. В особенности многое зависит, как переживают тот или иной кризис значимые для ребёнка взрослые.

Супруги, пройдя первую стадию жизненного цикла семьи — стадию монады, когда они росли и развивались в родительской семье, повзрослели и начали вести самостоятельную жизнь, пока не найден партнер. И минуя стадию встречи с будущим партнером, когда человек начинает искать длительные, стабильные отношения с противоположным полом. Начинается стадия заключения брака. Эта стадия часто называется «временем диады». И уже с первых дней супружеской жизни начинается корректировка отношений между молодыми супругами. Молодая семья подходит к первому нормативному кризису, связанный с принятием на себя супружеских обязательств. В период прохождения этого кризиса молодой супружеской паре надо провести огромное количество переговоров и установить множество соглашений по самым разным вопросам [2].

Второй кризис, который встречается на пути у молодых супругов — это кризис, связанный с рождением первого ребёнка. Это нормативный кризис, который является переходным этапом жизненного цикла семьи и называется «триада» [2].

Проблемы, связанные с этим кризисом начинаются раньше, чем ребёнок появляется на свет — с момента зачатия, а в основном могут обостряться во время ожидания рождения ребёнка. Этот период также может обостряться и неразрешёнными проблемами в предыдущем, первом кризисе, которые теперь будут усложнять ситуацию. Также протекание рассматриваемого нами кризиса может быть осложнено возможностью возникновения послеродовой депрессии у матери, которая может повлиять на стабильность семейной системы. Причинами возникновения послеродовой депрессии могут служить: особенности протекания беременности и родов, нежелательная беременность, нарушение взаимоотношений с мужем, профессиональные или материальные трудности, связанные с рождением ребёнка [4].

Когда в семье появляется ребёнок, родители начинают осваивать незнакомые области отношений. Такие изменения в семье часто приводят к напряжению в отношениях, к ссорам и конфликтам. Тем самым, родители нарушают эмоциональный фон нового члена семьи, отчего малыш может испытывать боль, дискомфорт или страх. Роль маленького ребенка в жизни молодой семьи зависит от отношения к нему матери и отца, их готовности стать родителями и ожиданий. Новорожденный ребенок имеет главную потребность — это необходимость быть любимым, принятым, а также чувствовать заботу в эмоциональных и физиологических проявлениях.

Следующий нормативный спад, который связан с детьми наступает, когда у супругов возникает второй ребёнок. Если пара прошла предшествующие стадии удачно, то текущий кризис не понесёт большого ущерба, успешное прохождение одного кризиса прямо сказывается на том, как будет проходить следующий. Кризис при возникновении второго ребёнка появляется по причине целого набора недостатков: дети требуют еще выше внимания, заботы удваиваются, утомляемость повышается. Но в большей степени кризис такого жизненного этапа, нацелен на первого ребёнка, так как у первого ребенка начинаются эмоциональные проблемы, потому что он перестает быть центром вселенной. Для взрослых роль родительства уже известна, а первый ребёнок только примеряет на себя образ старшего брата или старшей сестры. И часто в семье сталкиваются с ревностью со стороны первенца или с нарушениями поведения, которое может проявляться агрессивностью и жестокостью, протестом, демонстративным поведением, дистанцированием, замкнутостью, регрессом, ребёнок может неосознанно прибегнуть к более ранним, менее зрелым и менее вменяемым реакциям, дабы вернуть внимание и любовь [5].

Последующий кризис в семье связан с походом ребёнка в первый класс. Семья, условно говоря, отправляет «свой продукт» в большую жизнь. Ребенок, которого так долго воспитывали родители, вкладывали столько сил, времени сейчас как представитель семьи отправляется в школу и там, как надеются все родители, продемонстрирует все лучшее, чему его научили родители и наделила природа. Но у родителей могут возникнуть сомнения и тревоги, как в ситуации любой оценки. Часто на этом этапе возникают споры между родителями о том, как воспитывать школьника, как относиться к оценкам, к участию в школьной жизни, кто следит за выполнением домашнего задания. Разногласия между родителями не способствуют спокойной и успешной учебе. На фоне таких конфликтов у ребёнка может произойти эмоциональное нарушение, повышенная тревожность. И наоборот, если родители сошлись во мнении по вопросу воспитания школьника, то и ребенку будет гораздо спокойнее и постепенно он обретет уверенность и в новой роли, и в новом коллективе [3; 5].

Очередной нормативный кризис в семьях с детьми связан с наступлением подросткового возраста ребёнка. Происходит совпадение по времени двух кризисов: это подростковый кризис у детей и кризис среднего возраста у их родителей. В этом возрасте родители переоценивают свои ценности, а дети бунтуют, требуя предоставления больших полномочий, оспаривают родительскую власть. Наложение двух кризисов приводит к тому, что семья начинает разрываться изнутри. Одних родителей устраивает собственная жизнь, других — не удовлетворяет. И тогда взгляды родителей с особой пристальностью обращаются на ребёнка-подростка. Очень хочется, чтобы ребёнок избежал ошибок, реализовал задуманное, чаще задуманное родителями. Особые ожидания обращены к единственному



ребёнку либо к младшему. Или наоборот родители начинают активно устраивать свою жизнь, тем самым забрасывая подростка, который в свете своего возрастного развития требует поддержки [3; 2].

В данном возрасте ребёнок задаёт главные вопросы «Кто Я?» и «Куда Я иду?». Поиск ответов имеет возможность начаться с отрицания: «Я не такой, как взрослые». И критика в первую очередь будет направлена в сторону родителей. Особое значение приобретают сверстники. В этот момент больше всего со стороны родителей подросток ценит доверие и снижение контроля, с одной стороны, а с другой стороны родители не должны терять бдительность. В зависимости от спектра поведения родителей и личных особенностей подростка могут наблюдаться изменения в эмоциональном состоянии ребёнка, проявление дэвиантного поведения.

Завершающий нормативный кризис, это отделения уже взрослого ребёнка от семьи и началом его самостоятельной жизни. Изменения структуры семьи, обусловленные уходом детей вызывают у всех участников этого процесса

острые переживания. В случае ухода детей из родительской семьи супруги оказываются перед необходимостью переосмыслить свои отношения. Если прежде они полностью фокусировались на ребенке (или детях), может так случиться, что у них не останется общих тем для разговоров и оснований для продолжения совместной жизни. Родители начинают очень скучать по своему ребенку и иногда пытаются круглосуточно находиться на связи. Если родители будут постоянно навязываться со своей тревогой, естественная реакция повзрослевшего ребёнка — отстранение [1].

Таким образом, нормативные кризисы жизненного цикла связаны с изменением семейной структуры — как внутренней, характеризующей численность и состав семьи, а также взаимоотношения ее членов. В эти моменты семья утрачивает адекватность и оказывается перед необходимостью новой самоиндефикации, смены старой модели семейной организации на новую. Нормативные семейные кризисы закономерно связаны с появлением детей, и переживания родителей в период семейных кризисов влияют на их психоэмоциональное состояние.

#### Литература:

1. Горбуля, Е. В. Психология семьи: семейные кризисы: учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 280 с.
2. Захарова Г. И. Психология семейных отношений: Учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. 63 с.
3. Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
4. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 170 с.
5. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 170 с.

## Психологический феномен межличностных потребностей индивидуума

Емельчев Сергей Сергеевич, студент магистратуры

Воронежский государственный университет

*В статье описывается феномен межличностных потребностей, а также его составляющие — потребность во включенности, в аффекте и в аффилиации, а также раскрывается характеристика социального поведения людей, формируемое в зависимости от степени описываемых потребностей.*

**Ключевые слова:** межличностная потребность, включенность, аффект, аффилиация, взаимодействие, социальная ориентация, совместимость.

## The psychological phenomenon of interpersonal needs of the individual

*The article describes the phenomenon of interpersonal needs, as well as its components — the need for inclusion, affect and affiliation, and also reveals the characteristics of people's social behavior, which is formed depending on the degree of described needs.*

**Keywords:** interpersonal need, inclusion, affect, affiliation, interaction, social orientation, compatibility.

Социальная направленность человека рождает социальные потребности, межличностная потребность — это потребность человека, заключающаяся в необходимости установить удовлетворяющие его отношения с другими людьми.

Теорию, выделяющую и объясняющую данную потребность предложил В. Шутц, который разрабатывал её в 50–60-е годы XX века. В этой теории основной акцент делается на индивидуальные особенности человека, который

использует характерный метод социальной ориентации по отношению к лицам, с которыми он взаимодействует, и эта ориентация определяет его межличностное взаимодействие.

Основным термином представленной теории явился термин «потребность». В. Шутцем «потребность» определяется как «некоторое нереализованное человеком условие или ситуация, ведущие к нежелательным для него последствиям» [1].

Теорию Шутца можно представить в положениях, которые имеют свою теоретическую основу, таких положений четыре.

Первое положение выделяет три межличностные потребности, которые присутствуют у всех людей: потребность включения, потребность в контроле и потребность в любви. Если сравнивать межличностные потребности с физиологическими, то они также требуют удовлетворения, но это можно сделать лишь во взаимодействии с социальным окружением личности.

Важна также мера удовлетворения. Если человек не полностью реализует свою потребность или получает ее в избытке, то психическое расстройство может быть результатом нарушения этого баланса, также как болезнь может быть последствием неадекватного удовлетворения биологических потребностей.

Нарушение потребностей не сразу приводят к негативным последствиям, так как человек способен к адаптации на какой-то период времени. Какие способы адаптации сформировались у ребенка в детстве как ответ на дефициты межличностных потребностей, так и будет, чаще всего, человек во взрослом возрасте ориентироваться в межличностных отношениях с социальным окружением.

Второе положение вытекает из первого, как положение «относительной преемственности и непрерывности», которое говорит об определяющей роли детского опыта в развитии личности и применении этого опыта во взрослом возрасте. Чаще всего опыт отношений с родителями или другими значимыми взрослыми, который переносится на другие межличностные контакты, в которых человек ощущает себя в позиции ребенка по отношению к родителям, или наоборот, с позиции родителя к ребенку.

В своей теории В. Шутц описывает главные межличностные потребности — включения, контроля и любви. Включение он понимает, как потребность устанавливать и поддерживать приносящие удовлетворение отношения с другими, т. е. как потребность быть включенным в группу [4].

Шутц утверждает, что в зависимости от степени удовлетворения потребности включения в детстве взрослый человек в межличностных отношениях склонен к проявлению недостаточно социального (*undersocial*) поведения, сверхсоциального (*oversocial*) или социального (*social*) поведения.

Недостаточно социальное поведение имеет своей причиной недостаток включенности ребенка в структуру се-

ми, второй — опытом чрезмерного включения в нее, а третий тип соответствует адекватной интеграции. Первый тип характеризуется тенденцией к интраверсии, тревожности, уходу от взаимодействия, к сохранению дистанции между собой и другими. Человеку второго, сверхсоциального типа, напротив, свойственно находиться постоянно в поиске контактов. Он шумный, требует внимания, навязывает себя группе, но может войти в группу, используя и более тонкие приемы, например, демонстрируя знание и умение. Третий, социальный тип, по мнению В. Шутца, — беспроblemный в межличностных отношениях. Ему комфортно выстраивать взаимоотношения с другими, но и без общения ему тоже хорошо. У него нет сомнения в своей ценности как партнера по общению.

Межличностная потребность в контроле имеет отношение к так называемому аспекту власти в межличностных отношениях. Такой человек будет демонстрировать диапазон поведения от слишком большой дисциплинированности — до отрицания дисциплины вообще. В. Шутц выделяет три типа поведения индивида в сфере контроля, обозначая их как «отказывающееся», «автократическое» и «демократическое». Первый тип отличается тенденцией к смирению и покорности. «Автократ» характеризуется тенденцией доминировать над другими. «Демократ» является идеальным типом, успешно решая проблемы межличностных отношений в сфере контроля. Он чувствует себя комфортно и в позиции подчиненного, и в позиции доминирования. В. Шутц предположил, что в случае развития патологии в сфере контроля она связана с типичным психопатическим поведением, которое отличается отказом следовать социальным нормам и уважать права других.

Наконец, третья межличностная потребность — «это потребность построения тесных эмоциональных связей в отношениях с другими. Она определяется как потребность нравиться и быть любимым. Выражения потребности любви могут быть позитивными (от аттракции до любви) либо негативными (от легкого неодобрения до ненависти). Соответственно В. Шутц выделяет три типа межличностного поведения: недостаточно личностное (*underpersonal*) или сверхличностное (*overpersonal*) поведение, тогда как идеальные отношения в этой сфере приводят к личностному (*personal*) поведению. В первом случае человек имеет тенденцию избегать тесных взаимоотношений. По мнению В. Шутца, основой подобного поведения являются тревога, глубокая озабоченность личности по поводу того, может ли она вызвать истинное расположение к себе, любовь» [4].

При сверхличностном типе поведения, наоборот, человек желает тесных эмоциональных связей и пытается строить именно такие эмоциональные отношения. И первый и второй тип, поведения, по мнению Шутца, имеет одну и ту же тенденцию, в её основе лежит сильная потребность в любви, но при этом испытывают много страха и тревоги быть отвергнутыми объектом любви [1].

Личностный тип поведения характеризуется тем, что человеку вполне комфортно находиться как в близких отношениях, так и в отношениях на расстоянии. У него нет сомнений в своей ценности, а следовательно, нет препятствий в выстраивании близких отношений. В. Шутц предположил, что неврозы — это форма патологии, связанная как раз с характером удовлетворения межличностной потребности в любви.

Третье положение описывает феномен совместимости в межличностных отношениях. О совместимости возможно говорить если два человека могут успешно осуществлять совместную деятельность. В. Шутц предположил три возможных типа совместимости и разработал пути их измерения.

В основу выделения типов положено соотношение выражаемого (демонстрируемого) личностью поведения и поведения, желаемого ею от других, в каждой из трех сфер межличностных потребностей.

Первый тип совместимости В. Шутц называет совместимостью, основанной на взаимном обмене. Максимум такой совместимости имеет место, когда сумма выражаемого и желаемого поведения у одной личности равна аналогичной сумме у другой личности. А несовместимы две личности оказываются в той мере, в которой они различаются в отношении этой суммы соответственно в области каждой из трех межличностных потребностей.

Второй тип — иницилирующая совместимость — обнаруживается, когда проявления контроля, включенности и любви со стороны одного совпадают с потребностями другого. Положительная реализация этого типа возможна, если каждая из сторон, вступающих во взаимодействие, удовлетворена той ролью, которая ей отводится, например, один желает руководить, а другой подчиняться.

Реципрокная совместимость характеризует степень, в которой выражения включения, контроля или любви одной взаимодействующей личности согласуются с желаниями другой в отношении тех же потребностей. В. Шутц специально разработал шкалы и формулы подсчета совместимости, позволяющие вычислять шестнадцать индексов совместимости. Им сформулировано девять теорем совместимости.

#### Литература:

1. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология 20 столетия: Теоретические подходы: учеб. пособие для студентов вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — Москва: Аспект Пресс, 2009. — 286 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 576 с.
3. Макклеланд Д. Мотивация человека / Д. Макклеланд. — Санкт-Петербург: Питер, 2007. — 672 с.
4. Финькевич Л. В. Психодиагностика межличностного взаимодействия: практикум / Л. В. Финькевич. — Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2002. — 43 с.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — Санкт-Петербург: Питер, 2003. — 860 с.

Четвертое положение рассматриваемой теории касается группового развития. В. Шутц полагает, что каждая группа в своем становлении проходит соответственно этапы включения, контроля, любви.

Необходимо упомянуть о потребности, связанной с межличностными отношениями (потребностями в любви по Шутцу) — аффилиации.

В психологии аффилиация (аффилиация, англ. affiliation — «соединение, связь» от позднелатинского *filialis* — «сыновний») — это стремление быть в обществе других людей, потребность человека в создании тёплых, доверительных, эмоционально значимых отношений с другими людьми. Стремление к сближению с людьми, дружба, любовь, общение — всё это попадает под понятие аффилиация.

Генри Мюррей в 1938 году описывал мотив (потребность) аффилиации следующим образом: «Заводить дружбу и испытывать привязанность. Радоваться другим людям и жить вместе с ними. Сотрудничать и общаться с ними. Любить. Присоединяться к группам» [5].

В аффилиации выделяют две стороны, одна из которых связана со стремлением к принятию — позитивная сторона аффилиации, или, собственно, аффилиация, а другая — со страхом отвержения — негативная сторона аффилиации [2]. Причем основой этой потребности считается страх отвержения.

Это утверждение подтверждается наблюдениями, которые говорят, что аффилиация выражена у взрослого человека сильнее, если мать, по ее утверждению, не всегда реагировала на его плач, когда он был ребенком [3]. Степень выраженности потребности в аффилиации у того или иного человека также, как и описанные выше потребности, в значительной мере определяет тип его межличностного поведения.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у человека существуют определенные межличностные потребности: потребность во включенности, в аффекте и в аффилиации. Реализация данных потребностей во многом определяется личностными особенностями и прошлым опытом и влияет на его социальное взаимодействие.

## Жизненные ценности и зависимости подростков поколения Z

Килина Галина Борисовна, педагог-психолог

МКОУ «Санаторная школа-интернат № 82» г. Новокузнецка (Кемеровская обл.)

*В статье раскрываются возможности коррекции поведения современных подростков.*

**Ключевые слова:** ценностей подростков поколения Z.

Ввиду ряда объективных процессов, происходящих в обществе: глобализации, компьютеризации, повсеместного использования интернета, отмечается широкое распространение среди подростков поколения Z рискованных способов проведения досуга, опасных развлечений, соревнований, проявлений аутодеструктивного поведения. Москаленко Г. В. отмечает, что системы связи, телекоммуникационные средства, популярные электронные базы данных часто используют в качестве информационного оружия. По мнению Зарубиной Н. Н. у современных подростков наблюдается повышенная склонность к неоправданному риску и недооценке возможностей негативных последствий на фоне перспектив обретения сиюминутных преимуществ — удовольствия, выгоды, высокой оценки со стороны окружающих. Опросы Института социологии РАН выявили, что 59% подростков и молодежи допускают нарушение моральных принципов и норм для того, чтобы добиться успеха в жизни, поскольку считают современный мир жестоким. Перед педагогами и психологами стоят задачи, связанные не только с углублением знаний об особенностях подростков поколения Z, но и нахождение форм, способов и средств психолого-педагогического воздействия. Мы предполагаем, что у современных подростков 14–15 лет существует те же особенности поведения, свойственные подросткам поколения Z зависимость от гаджетов, аутодеструктивное поведение как результат негативного информационного воздействия СМИ. Предпочитаемые ценности только формируются.

Поколение Z — это люди в возрасте от 0 до 20 лет. Шамис Е. отмечает, что у большинства зумеров — родители ИКС, которые стараются максимально развить кругозор, интеллект своего ребёнка через всевозможные кружки, секции, языковые студии, спортивные сообщества, путешествия, книги, спектакли, игровые комнаты, развивающие занятия и т. д., а потом делают основательный выбор — чем ребёнку заниматься [11].

Проанализировав современные источники [1,3,7], выделили психологические особенности подростков как составной части поколения Z.

Информационная эра человечества, характеризующаяся возможностью свободно передавать и принимать информацию, привела к изменениям в возрастном развитии нервной системы подростков. Поток информации, которую приходится потреблять современному подростку, провоцирует возбудимость, впечатлительность, неусидчивость, суетливость. Наряду с этим подростки поколения Z быстро обучаются и также быстро обрабатывают информацию, мгновенно могут переключаться с одного вида деятель-

ности на другой, а также действовать в условиях многозадачности [7].

Телекоммуникационные средства часто используются в качестве негативного информационного воздействия на психику современного подростка и приводят к *аутодеструктивному поведению*. Способствует аутодеструктивному поведению виртуальное общение в форме так «кибербуллинга». В целом современные подростки могут в большей степени испытывать на себе негативные эффекты, связанные со стрессорами и изменением процессов социализации в силу из возрастных особенностей: незавершенного развития нервной системы.

Ценности являются фундаментальными жизненными ориентирами современных подростков. Без их учета становится невозможным организовывать образовательный процесс. Если у предыдущих поколений образование являлось базой, на основе которой они постепенно выстраивали свою карьеру в одном направлении, то у «зумеров» появляются ФГОСы и ЕГЭ, поэтому образование для них является чем-то обязательным и непонятным в применении. Многие «зумеры» — обучающиеся уже осознали свои возможности в самообразовании и развитии, а для самых смелых и сообразительных школа перестала быть чем-то полезным, ведь всю интересную и важную информацию можно почерпнуть из интернета бесплатно при помощи одного голосового запроса, используя смартфон. В результате удерживать внимание подростков поколения Z на идее важности образования становится все труднее. Они живут в интернете и социальных сетях практически с рождения, что накладывает колоссальный отпечаток на всю систему ценностей этого поколения.

XXI век характеризуется переоценкой ценностей: предпочтение отдается материальным потребностям (деньги, вещи), деловым связям, индивидуальным интересам (как стать здоровым, богатым, знаменитым и т. п.) [2]. Н. Хоув и В. Штраус считают, что доминирующее влияние на формирование ценностей поколения оказывает модель воспитания, принятая в семье, а также политические, экономические, социальные и технологические события, которые произошли с детьми до 11–12 лет [4]. Авторы считают, что ценности здоровья для нового поколения будут еще более актуальны. Люди будут осознавать, что для поддержания здоровья при современном образе жизни нужно прикладывать больше усилий. Семейные ценности в глазах нового поколения обречены на снижение значимости. Перемещение внимания будет происходить в сторону карьеры и благосостояние. Новое поколение будет стремиться к достижению личных целей. Духовные ценно-

сти будут обесцениваться. Группа людей высококультурных, для которых образование, духовность, личностное развитие имеют высокий приоритет, будет сокращаться. Отмечается, что подростки поколения Z меньше общаются в социальной реальности и все больше в реальности виртуальной, что чаще всего приводит к аутизации. В результате ценность — наличие друзей будет обесцениваться.

Очирова Л. И. выявила, что для подростков общеобразовательных школ значимой ценностью является «получение удовольствия», а для подростков, обучающихся в гимназии, лицее значимо признание общечеловеческих ценностей: любви, познания и т. д. На последнем месте стоит жизненная цель «развитие себя». Стремление к самосовершенствованию, профессиональную жизнь, образование современные подростки ставят на последнее место. Инструментальную ценность для поколения Z представляет образование и профессионализм. Профессия рассматривается как ресурс для достижения успеха в будущем, как инструмент, позволяющий занять «высокодоходную экономическую нишу». Процесс трансформации наблюдается в отношении понимания ответственности как морально-этической ценности. Бауман З. отмечает, что ответственность для современных подростков приобретает краткосрочный, инструментальный характер. Они предпочитают избегать ответственности или минимизировать ее долю как по степени, так и по времени. Мохова С. Ю. от-

мечает, что у поколения Z ценностные ориентации только начинают дифференцироваться. [3]. Рассмотрим предпочтение ценностей по методике М. Рокича. Распределение терминальных ценностей подростками 8-го кл.: на первом месте ставят жизненные ценности (77%). На втором месте развлечения (61%) и счастливая семейная жизнь (61%). На третьем месте здоровье (54%) и материально обеспеченная жизнь (54%). Отвергается ценность — общественное призвание, счастье других.

Для 77% чел. предпочитаемая инструментальная ценность — аккуратность, умение содержать свои вещи в порядке, порядок в делах. На втором месте — воспитанность, хорошие манеры (54%). На третьем месте для 46% чел. — самоконтроль, ответственность, твердая воля, честность. Для всех респондентов — эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) не является предпочитаемой. Предпочтение рационализму как терминальной ценности отдают лишь 38% респондентов. Для современных подростков наличие хороших и верных друзей не актуально. Из инструментальных ценностей 61% чел. выбирает аккуратность. В целом несмотря на то, что ценности современного поколения подростков только формируются, можно выделить предпочтение относительно поддержания здоровья, наличие семьи, материального благосостояния. Обесцениваются стремление к самосовершенствованию, развитию, образованности, наличие верных друзей, терпимость к взглядам других.

#### Литература:

1. Богачева, Н. В. Мифы о «поколении Z» / Н. В. Богачева, Е. В. Сивак; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУВШЭ, 2019. — 64 с.
2. Богданов, С. И. Постматериальные ценности и жизненные ориентации поколения Z: цифровая молодёжь в образовательной системе современной России [Электронный ресурс] Режим доступа: [postmaterialnye-tsennosti-i-zhiznennye-orientatsii-pokoleniya-z-tsifrovaya-molodezh-v-obrazovatelnoy](https://postmaterialnye-tsennosti-i-zhiznennye-orientatsii-pokoleniya-z-tsifrovaya-molodezh-v-obrazovatelnoy-sisteme-sovremennoy-rossii) —
3. Мохова, С. Ю. Иерархия в системе жизненных целей у представителей X, Y и Z-поколений [Электронный ресурс] Режим доступа: [cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru).
4. Ожиганова, Е. М. Теория поколений Н. Хоуа и В. Штрауса. Возможности практического применения [Электронный ресурс] Режим доступа: [cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru).
5. Попова, И. Н. ФГОС — подростку: в центре педагогического внимания [Электронный ресурс] Режим доступа: [cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru).
6. Профилактика деструктивного поведения в молодежной среде / Составители И. Ф. Шилева. — Уфа: Изд-во БГПУ, 2019. — 169 с.
7. Сапа, А. В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС [Электронный ресурс] Режим доступа: [cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru). (дата обращения 12.11.2021).
8. Церковникова, Н. Г. Цифровое поколение: потери и приобретения [Электронный ресурс] Режим доступа: [cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru).
9. Шакирова, Г. Ф. Психологические особенности гаджет — зависимости учащихся [Электронный ресурс] Режим доступа: [cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru).
10. Шамис, Е. «Ослабь хватку» или «Профессиональное родительство» поколения X. [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <https://rugenations.su>.

## Связь тревожности личности со стратегией поведения в конфликтной ситуации у подростков

Куликова Анна Олеговна, студент

Научный руководитель: Доронина Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*Статья посвящена изучению связи уровня тревожности и стратегий поведения в конфликтной ситуации у подростков. Показано, что чем выше у подростков уровень личностной тревожности, тем выше уровень выраженности стратегии приспособления, а чем ниже у подростков уровень ситуативной тревожности, тем выше уровень выраженности стратегии компромисса.*

**Ключевые слова:** личностная тревожность, ситуативная тревожность, стратегии поведения в конфликтной ситуации, конфликт, подростковый возраст.

Исходя из определения К. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина, тревожность как свойство, черта личности, предрасполагает к возникновению тревожной реакции, к восприятию широкого спектра объективно безопасных ситуаций как угрожающих [8].

Уровень тревожности, как отмечает А. М. Прихожан, — это «показатель индивидуальной чувствительности к стрессу и склонности ощущать большинство жизненных ситуаций как угрожающие [7]. Очень высокая тревожность является субъективным проявлением психологического неблагополучия. Как устойчивая черта личности, это повышенная склонность испытывать тревогу по поводу реальных или воображаемых опасностей» [2].

В нашем исследовании тревога рассматривается как эмоциональное состояние, а тревожность — как «личностная черта, заставляющая индивида стремиться к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения тревожной реакции: одним из основных параметров индивидуальных различий». Этому подходу мы будем придерживаться в нашей работе» [1, 4].

Существует пять основных типов поведения в конфликте: приспособление, компромисс, сотрудничество, избегание, соперничество или конкуренция [3]. Но ни один из представленных стилей разрешения конфликтов нельзя выделить как лучший, они все используются без исключения. Мы должны научиться эффективно использовать

каждый из них и сознательно делать тот или иной выбор, учитывая конкретные обстоятельства. Стили поведения в конфликтной ситуации связаны с главным источником конфликта — различием интересов и ценностных ориентаций взаимодействующих субъектов [6].

В данном исследовании мы предположили, что уровень тревожности личности связан с типом поведения в конфликтных ситуациях у подростков, а именно: чем выше уровень личностной тревожности, тем в большей степени подростки выбирают стратегию приспособления, а чем ниже у подростков выражен уровень ситуативной тревожности, тем в большей степени преобладает стратегия «компромисс».

Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 2 г. Валуйки», Белгородской обл., в исследовании принимали участие школьники 9 классов в количестве 30 человек.

Для определения уровня тревожности была выбрана методика Спилбергера-Ханина «Определение уровня тревожности». Опросник построен таким образом, что позволяет выявить как уровень личностной тревожности, так и ситуативной [5]. Для определения стратегий поведения в конфликтной ситуации у подростков нами был использован тест К. Томаса «Тактика поведения в конфликте» [5].

Приступим к обсуждению полученных результатов эмпирического исследования.

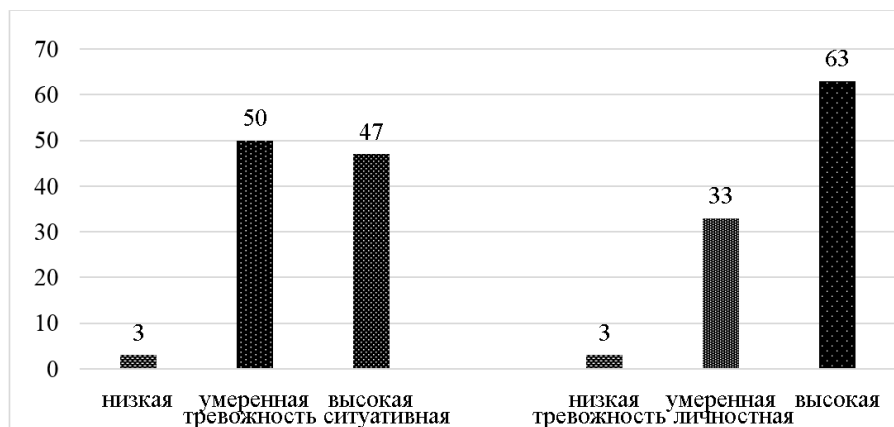


Рис. 1. Распределение подростков по уровням личностной и ситуативной тревожностям, %

Как мы видим на рисунке 1, высокий уровень личностной тревожности, проявляющийся в увеличении склонности к тревоге, тенденции воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающие, был выявлен у 63% подростков. У 33% испытуемых — средний уровень тревожности, что может свидетельствовать о том, что такие испытуемые спокойны, у них присутствует чувство ответственности и хорошее внимание. У 3% респондентов — низкий уровень тревожности, что констатирует сниженное чувство ответственности и необходимости обратить внимание на мотивы деятельности, выполняемой человеком.

Высокий уровень ситуативной тревожности был выявлен у 47% подростков, принявших участие в исследовании, проявляется в их тревоге, страхах, как следствие которых могут появляться несдержанность, вспыльчивость. Средний уровень ситуативной тревожности был выявлен

у 50% подростков, что говорит о некотором состоянии напряжения и готовности реагировать на стрессовую ситуацию. Низкий уровень ситуативной тревожности был выявлен у 3% подростков, что свидетельствует об их спокойном состоянии в ситуации обследования.

Большая часть выборки испытуемых — 43,2%, исходя из рисунка 2, имеет стратегию поведения в конфликте «Компромисс», что может свидетельствовать нам о том, что такие испытуемые стремятся заключить соглашение на основе взаимных уступок; или найти вариант, снимающий возникшее противоречие. 23,3% выборки испытуемых имеет стратегию поведения в конфликте «приспособление», что может свидетельствовать нам о том, что такие испытуемые действуют совместно с другой стороной, но при этом не пытаются отстаивать собственные интересы в целях сглаживания атмосферы и восстановления нормальной рабочей атмосферы.



Рис. 2. Распределение подростков по ведущим стратегиям поведения в конфликте, %

На рисунке 2 также продемонстрировано, что 16,7% выборки испытуемых имеет стратегию поведения в конфликте «сотрудничество», что может свидетельствовать нам о том, что такие испытуемые приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон. 10% выборки испытуемых имеет стратегию поведения в конфликте «избегание». Такие испытуемые, когда затрагиваемая проблема не столь важна, не отстаивают свои права, не сотрудничают ни с кем для выработки решения и не хотят тратить время и силы на ее решение. 6,7% выборки испытуемых имеет стратегию поведения в конфликте «соперничество», что может свидетельствовать нам о том, что такие испытуемые стремятся добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому.

С целью выявления значимых связей между показателем тревожности и стилями поведения в конфликте нами был применён корреляционный анализ с использованием непараметрического математического метода — коэффициента корреляции Спирмена. Исходя из полученных данных, нами было обнаружено 2 корреляционные связи.

Личностная тревожность имеет положительную тесную корреляционную связь с тактикой «приспособления» ( $r = 0,651$  при  $p \leq 0,01$ ), то есть, чем выше уровень личностной тревожности подростка, тем чаще подросток будет проявлять склонность к использованию такой стратегии поведения в конфликте, как приспособление. Подросток настолько сильно оценивает ситуацию конфликта как угрожающую, что готов поступиться собственными интересами, лишь бы прекратить конфликт. Ситуативная тревожность имеет отрицательную тесную корреляционную связь с тактикой компромисса ( $r = -0,646$  при  $p \leq 0,01$ ). То есть, чем выше уровень ситуативной тревожности у подростков, тем реже подросток во время взаимодействия с другими людьми будет проявлять склонность к такой стратегии поведения в конфликте, как «компромисс». А подростки с низкой ситуативной тревожностью смогут адекватно оценить ситуацию конфликта и найти такое решение, устраивающее обе стороны конфликта.

Таким образом, наша гипотеза о том, что существует связь между уровнем тревожности личности и стратегиями поведения в конфликте подтверждается на высоком

уровне статистической значимости  $p \leq 0,01$ , а именно: подросткам с высоким уровнем тревожности свойственно использовать «приспособление» как преобладающую стратегию в конфликтных ситуациях, а подросткам с низким уровнем тревожности чаще используют стратегию «компромисс». Стилль компромисса свойственен адекватным личностям, заинтересованным во мнениях друг друга

и для них важен исход конфликта в пользу обеих сторон. Стилль приспособления осуществляется, как правило, уступая, соглашаясь или жертвуя своими интересами в пользу другого человека, пытаюсь смягчить конфликтную ситуацию и восстановить гармонию, однако, используя такой подход, человек откладывает свои интересы в сторону.

#### Литература:

1. Алимйрзаева, Э. А. Проблема тревожности у младших подростков / Э. А. Алимйрзаева. — Вестник социально-педагогического института, Дербент, № 2 (26), 2018. — С. 69–74.
2. Баранов, А. А. Тревожность подростка и его стили совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях / А. А. Баранов. — Удмуртский университет 2021, С 17–26.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб.: ПИТЕР, 3-е изд., 2017. 576 с.
4. Гут, Ю. Н. Влияние типа семьи на развитие тревожности у детей младшего школьного возраста / Ю. Н. Гут, М. В. Ланских, Н. Н. Доронина // Вестник Вятского государственного университета, 2020, № 3 (137). С. 136–145
5. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов. / А. Карелин. — М.: Эксмо, 2017. — 416 с.
6. Леонов, Н. И. Конфликты и конфликтное поведение / Н. И. Леонов. — СПб. Питер, 2017. — 240 с.
7. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2017. — 304 с.
8. Спилбергер, Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Спилбергер. — Москва // Тревога и тревожность: хрестоматия: [учебное пособие] / сост. В. М. Астапов. — Санкт-Петербург: Пер Сэ, 2018. — С. 85–99.

## Исследование эмоционального выгорания социальных работников на базе ГБУ «Московские социальные центры». Корреляция эмоционального выгорания и личностных особенностей

Мальшева Елизавета Константиновна, студент магистратуры  
Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского

*В статье авторы рассматривают взаимосвязь эмоционального выгорания сотрудников социальной сферы и их личностных особенностей, выявляют корреляцию.*

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, социальная сфера, опыт работы, эмоциональное истощение.

В данной статье мы рассмотрим взаимосвязь эмоционального выгорания по методике «Диагностика профессионального выгорания» (К. Маслач) [1] и личностных особенностей, полученных по методике «Многофакторное исследование личности» (Р. Кеттелл) [2].

Социальные работники чаще остальных подвержены трудностям, связанным с эмоциональными «инвестициями». Поскольку основная часть деятельности работников социальной сферы связана с общением с людьми, из этого вытекает достаточно много последствий в виде конфликтов, негативных эмоций, неприятных переживаний, тревог. Из-за этого, а также ненормированного графика работники социальной сферы часто подвержены стрессам. Они страдают от перепадов настроения, могут потерять мотивацию к труду из-за эмоционального фона, ко-

торый передается на них клиентами, их коллегами во время конфликтных вопросов.

На рисунке 1 мы можем проследить закономерность влияния гендера, опыта работы и должности на такие показатели, как: Эмоциональное истощение, Деперсонализация и Снижение личностных достижений.

Сотрудники, проработавшие в социальной сфере от 1 до 5 лет, больше подвержены эмоциональному выгоранию и истощению. У них также снижен показатель Личностных достижений.

На гистограмме четко видна корреляция опыта работы и аспектов, особенно выделяющихся в профессиональном выгорании. Более неопытные работники женского пола, имеющие низкий опыт работы, больше подвержены эмоциональному истощению — они чувствуют, что выбрали



неправильную профессию, у них понижается самооценка, ухудшаются отношения с коллегами, также такие сотрудники не признают своих достижений. Это связано с нереалистичностью их ожиданий.

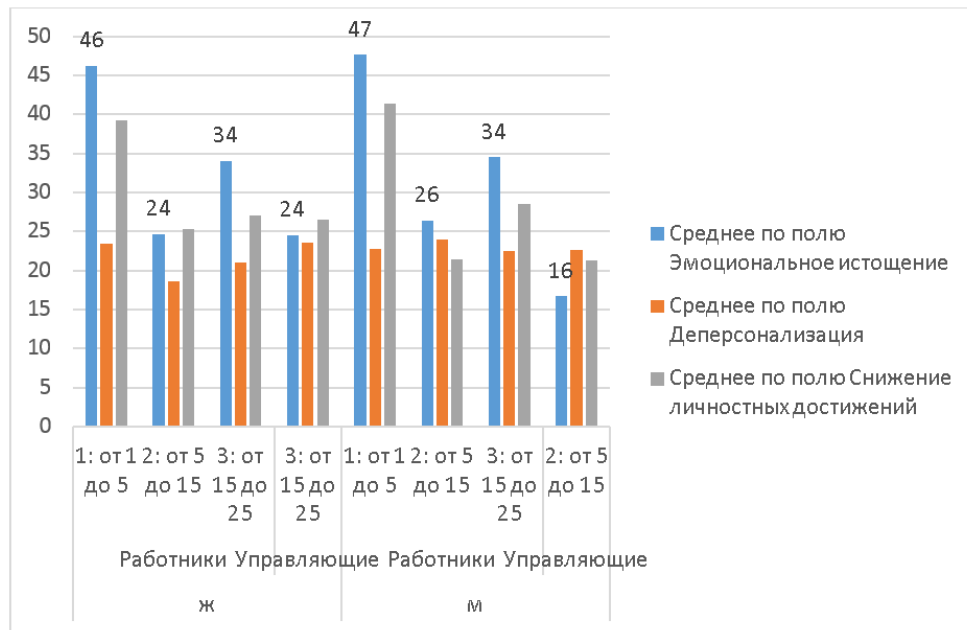


Рис. 1. Методика диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой)

Люди, имеющие стаж работы от 15 до 25 лет, обладают средними показателями, поскольку у них нет таких высоких значений, как у Группы со значением 1, но вместе с тем отличаются более высокими показателями, нежели Группа 2.

У людей, проработавших от 15 до 25 лет, эмоциональное выгорание ниже, нежели у новоиспеченных работников,

поскольку они уже привыкли и смирились со своей работой. Однако их профессиональное выгорание связано с тревогой, усталостью и стрессом от нахождения на одной должности долгое время. Они боятся уходить с работы, у них накапливается хроническая усталость.

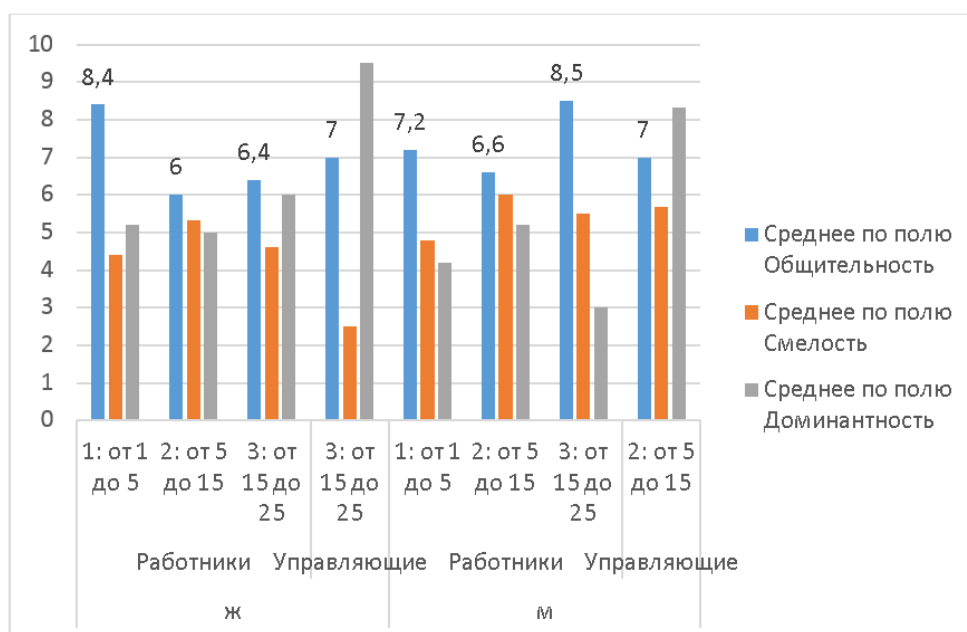


Рис. 2. Методика многофакторного исследования личности (Р. Кеттелл)

Группа коммуникативных свойств: А — Общительность; Н — Смелость; Е — Доминантность

Сотрудники-женщины с опытом работы до 1 до 5 лет более общительны, чем работники-мужчины с тем же ста-

жем. Таким образом мужчины становятся более общительными, когда их стаж работы превышает пять лет. Смелость у них преобладает, вне зависимости от количества времени, проведенного на рабочей должности.

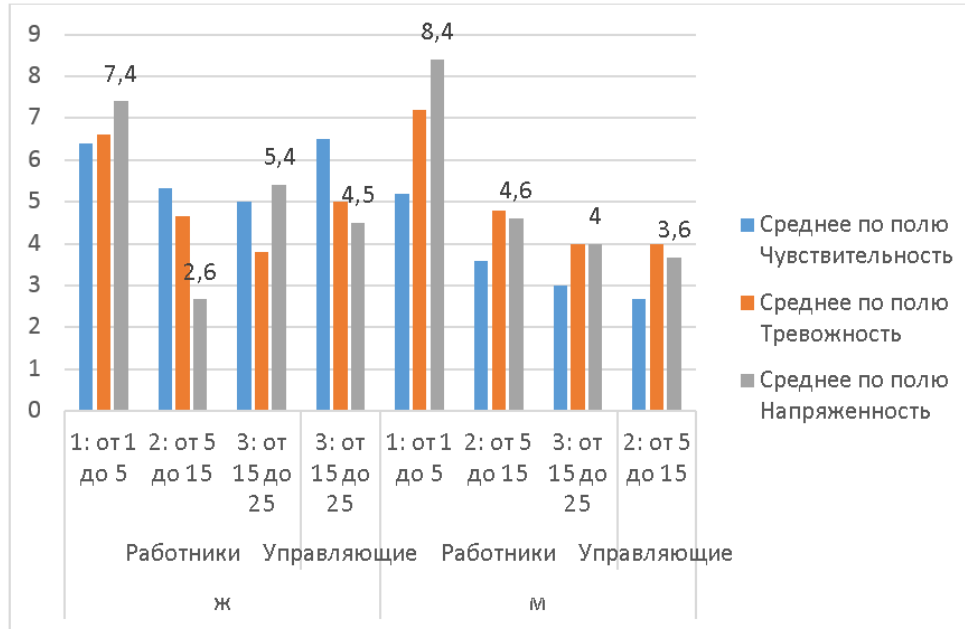


Рис. 3. Группа эмоциональных свойств: I — Эмоциональная чувствительность; O — Тревожность; Q4 — Напряженность

Судя по данным на рис. 3, наибольшими показателями эмоциональных свойств обладают сотрудники, которые имеют стаж от 1 до 5 лет. Основная причина в том, что это новоиспеченные работники, которые только осваивают профессию и вливаются в рабочий ритм. Они еще не привыкли к конфликтам и стрессовым ситуациям, которые могут возникать в ходе рабочего процесса. Также эти люди отличаются повышенной Тревожностью за счет своей неопытности. Эти факторы являются основными для формирования и повышения показателя их Напряженности. Мужчины обладают большей Напряженностью.

У людей, которые имеют опыт работы выше 5 лет, Тревожность заметно ниже. Они привыкли к своей работе,

адаптировались к условиям, получили определенное положение среди своих коллег, научились разрешать сложные и конфликтные ситуации с клиентами.

Повышенная тревога у сотрудников социальной сферы также является очень важным фактором для отслеживания взаимосвязи того, как личностные характеристики влияют на эмоциональное выгорание. Присутствие тревожности в работе представителей социальной сферы повышает уровень напряженности и неудовлетворенности работой, что повышает риск ускорения процесса профессионального выгорания.

Таблица 1. Корреляция показателей, полученных из методик «Диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) и «Многофакторное исследование» личности» (Р. Кеттелл)

	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Снижение личностных достижений
Общительность	0,3	0,2	0,2
Интеллект	0,0	0,0	0,0
Эмоциональная стабильность	-0,6	-0,2	-0,6
Доминантность	-0,4	0,1	-0,2
Экспрессивность	-0,5	0,1	-0,5
Нормативность поведения	0,0	0,2	0,0
Смелость	-0,1	0,1	-0,2
Чувствительность	0,5	-0,2	0,5

	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Снижение личностных достижений
Подозрительность	0,3	0,5	0,0
Мечтательность	0,2	-0,2	0,2
Дипломатичность	0,5	-0,1	0,6
Тревожность	0,5	0,3	0,6
Радикализм	0,3	0,0	0,1
Нонконформизм	0,0	-0,4	0,1
Самоконтроль	0,1	-0,3	0,2
Напряженность	0,6	0,1	0,7
Тревога	0,5	0,1	0,4
Экстраверсия	0,1	0,2	0,1
Уравновешенность	0,3	0,0	0,3
Независимость	0,1	-0,4	0,0

Была выявлена корреляции показателей эмоционального истощения и личностных особенностей сотрудников социальной сферы — рассматривались показатели, имеющие значение 0,5 и выше и -0,5 и ниже.

Мы отметили, что наибольшую роль в формировании эмоционального выгорания по направлениям Эмоционального истощения и Снижения личностных достижений играют следующие показатели: эмоциональная стабильность, экспрессивность, чувствительность, дипломатичность, напряженность, тревога.

Положительная взаимосвязь наблюдается у чувствительности (высокая чувствительность — 0,5), дипломатичности (высокая дипломатичность — 0,5), напряженность (повышенная тревожность) и напряженность (повышенная напряженность — 0,7)

Отрицательная взаимосвязь была выявлена у эмоциональной стабильности (низкая эмоциональная стабильность — минус 0,6), экспрессивность (низкая экспрессивность — минус 0,5).

Для показателя Деперсонализации: подозрительность (высокая подозрительность — 0,5).

С помощью проведенного анализа на основе литературы о психологии эмоционального выгорания по взятой нами проблеме исследования, удалось продемонстрировать взаимосвязь эмоционального выгорания с показателями личностных характеристик, гендера, возраста, опыта работы и должности.

Эмоциональное выгорание — состояние, психическое истощение, которое возникает у людей по причине хронической усталости, неудовлетворенности работой, завышенными ожиданиями, чрезмерной нагрузкой, высоким эмоциональным истощением по причине частого контакта с большим количеством людей. Люди, подверженные синдрому «выгорания» обладают более низкой самооценкой, они не ценят своих достижений, становятся раздраженными, вялыми, агрессивными.

Более глубокое исследование приведенных факторов, которые могут послужить причиной эмоционального выгорания, очень важно для правильного составления необходимых рекомендации по профилактике и предотвращению профессионального выгорания у сотрудников социальной сферы.

#### Литература:

1. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. — СПб.: Питер, 2001.
2. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии [Текст] / К. Маслач. — СПб.: Питер, 2001.

## Синдром эмоционального выгорания сотрудников социальной сферы и практические рекомендации по его профилактике

Малышева Елизавета Константиновна, студент магистратуры  
Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского

*В статье авторы рассматривают особенности и причины эмоционального выгорания сотрудников социальной сферы и предлагают практические рекомендации для его профилактики.*

**Ключевые слова:** социальная сфера, эмоциональное выгорание, работа, сотрудник.

Синдром «эмоционального выгорания» все чаще встречается в актуальных проблемах современного мира. По статистике, которую предоставляет Всемирная организация здравоохранения, можно обнаружить, что первое место в психосоматических заболеваниях занимает депрессия, которая является следствием ярко выраженных хронической усталости и эмоционального «выгорания», возникающих на работе.

Вне зависимости от видов деятельности, которые выполняют работники социальной сферы, профессия данной специальности предполагает высокую ответственность не только за психологическое и физическое здоровье отдельных групп населения, но и людей в целом. Часто в практике социальных работников встречаются моменты, которые являются для них стрессовыми из-за сложных социальных связей, в которые они попадают путем разрешения социальных проблем клиентов, которые к ним обращаются. Постоянное напряжение, частые конфликты, столкновения мнений, личная уязвимость и другие психологические факторы рано или поздно начинают негативно влиять на эмоциональное и физическое здоровье работников социальной сферы.

Чаще остальных у сотрудников социальной сферы, которые работают по системе «человек-человек», возникает синдром профессионального, эмоционального «выгорания», который в следствии проявляется в виде психического истощения, физической утомляемости, повышенного стресса. Это происходит из-за того, что большая часть деятельности протекает в общении и межличностном взаимодействии с большим количеством людей, чьи вопросы и жалобы идут в совокупности с эмоционально насыщенными реакциями. Зачастую это также связано с тем, что специалисты социальной сферы используют себя, как личности, делясь не только знаниями, умениями и своим опытом, но «отдавая» долю своих эмоций клиентам. [1, с. 71]

Синдром «эмоционального выгорания» все чаще встречается в актуальных проблемах современного мира. По статистике, которую предоставляет Всемирная организация здравоохранения, можно обнаружить, что первое место в психосоматических заболеваниях занимает депрессия, которая является следствием ярко выраженных хронической усталости и эмоционального «выгорания», возникающих на работе.

Как и в других организациях социальной бюджетной сферы, большая часть дня у сотрудников уходит на заполнение документации, которая предполагает большую затрату

эмоциональных и временных ресурсов. Помимо значительного количества времени, которое необходимо потратить на помощь в решении проблем людей, что обратились в социальные центры за помощью, социальные работники постоянно заполняют документы, неправильное написание которых может быть чревато конфликтами с руководством. Также зачастую сотрудники социальной сферы сталкиваются со сложностями личной реализации — в центрах социальной поддержки в большинстве своем не предусмотрено карьерного роста. Лишь в конце 2022 года собирается введение пилотного проекта по распределению позиций и мест на работе, которые будут иметь более структурированную и широкую иерархию. [2, с. 121]

Тема профессионального и эмоционального выгорания имеет междисциплинарную природу, поэтому данный вопрос в частности актуален для наук, который стремятся изучить человека в желании предотвратить моральное истощение и помочь людям, подверженным эмоциональному выгоранию.

На момент исследования имеется не самое большое количество работ, которые посвящены анализу и изучению стрессоустойчивости и предупреждения эмоционального выгорания для сотрудников социальной сферы, что указывает на то, что данная тема недостаточно изучена и раскрыта.

Профилактика и меры коррекции эмоционального выгорания достаточно похожи, поскольку они используются для предотвращения развития синдрома, но и корректировки уже возникшего профессионального выгорания.

Данные рекомендации послужат для предотвращения и профилактики людям, подверженным или обладающим эмоциональным выгоранием, способом повысить свою стрессоустойчивость и почувствовать себя лучше:

1. Систематический отдых, чтобы наладить гармонию и баланс между работой и досугом. Синдром «выгорания» возникает чаще в моменты, когда границы, разделяющие работу и дом, начинают становиться тоньше или совсем стираться, поскольку работает начинает занимать большое количество времени в жизни человека. Людям необходимо разделять свою работу и обязанности так, чтобы иметь свободные от работы вечера и не брать дела сверхурочно.

2. Частые физические упражнения — отличный способ уменьшить стресс и снизить психическое напряжение. Людям важно объяснить, что спорт и физические упражнения помогают выходить лишней энергии, снижает пере-

напряжение и возвращает психическое равновесие, утраченное в процессе развития эмоционального выгорания. Необходимо найти подходящие вас виды активности, которые наиболее подойдут вашему образу жизни. Например, это могут быть продолжительные прогулки, активные танцы или бег, поездки на велосипеде, работа на воздухе и другие. То, что будет нравиться человеку и не восприниматься, как очередная рутинная работа.

3. Здоровый сон является одним из самых главных факторов, который позволяет в большей степени предотвращать и сокращает стресс. Нормальное количество сна для человека, чтобы просыпаться с ощущением полного отдыха, начинается от пяти до десяти, но обычно колеблется между семью и восемью часами. Если человек анализирует свой режим сна и обнаруживает, что ему его недостаточно, то необходимо начать ложиться на тридцать-шестьдесят минут раньше каждый день, чтобы привыкнуть к контролю своего сна. Сон можно считать хорошим, если после него человек встает без будильника, чувствует себя отдохнувшим и легко пробуждается.

4. Необходимо создать и поддерживать «здоровое рабочее окружение», которое предполагает собой очередь из задач, планирование времени, сроков выполнений существующих дел и так далее. Организация работы и «рабочего окружения» означает определенное количество перерывов между работой, которые будут более короткими, но эффективными, нежели короткие и продолжительные.

На работу стоит брать приготовленную заранее еду, чтобы не оставаться голодным весь день и не наедаться на ночь. Также не будут лишними физические упражнения и небольшая зарядка для тех, кто особенно много времени проводит за компьютером или сидячим, стоячем положении в течение дня.

Дыхательные упражнения, в процессе которых необходимо чередовать глубокие и короткие вдохи, чтобы понизить уровень стресса, замедлить реакции на стресс и снизить шанс панических атак на рабочем месте. Вместе с тем желательно снизить потребление кофеина, поскольку продукты, которые его содержат, являются факторами, которые увеличивают, ускоряют и развивают стрессовые реакции. Было отмечено, как уже после трех недель отказа

от кофеина у людей заметно сокращался уровень тревожности, беспокойства и мышечной боли.

5. Разделение обязанностей и ответственности между коллегами, подопечными и клиентами. Важно уметь выработать навык говорить «нет» людям, чьи позиции вам не подходят. Люди, которые не умеют делегировать обязанности и считают, что только они могут сделать что-то качественно и хорошо, приходят к синдрому «выгорания» быстрее из-за сверхурочной работы и чрезмерной ответственности за качество работы.

6. Важно иметь хобби или делом, которым человеку приятно и нравится заниматься. Это может быть спорт, культурные занятия или проведение времени на природе. Такие занятия должно быть не связаны с работой, а также позволять снимать напряженность и тревогу, которые возникают в ходе рабочей деятельности. Желательно, чтобы данные занятия и хобби позволяли человеку расслабиться и переключиться на другую деятельность.

7. Также в вопросе эмоционального выгорания важна личная амбициозность сотрудников, их активная профессиональная точка зрения, ответственность за личные достижения и профессиональные результаты, решения, виды поведений и действия, которые привели к тебе или иным итогам. Ощущение контроля над ситуацией способно снизить количеством стрессовых ситуаций.

Работники социальной сферы могут пользоваться данным методом после конфликтных и стрессовых ситуаций, которые, к примеру, предполагают обсуждение сложного клиента, смерть подопечного или социального работника, нестандартного события.

С учетом личностных особенностей сотрудников социальной сферы можно выделить несколько главных аспектов, которые влияют на формирование эмоционального выгорания у человека. Как правило, в них входят: частые спорные ситуации или конфликты с коллегами или клиентами, эмоционально сложная работа, большое количество документации; желание помочь людям, которое не совпадает с реальными возможностями; высокая моральная ответственность за подопечных; недостаточно хорошая организация труда; высокие требования к результату работы, который не имеет заметных продуктов труда.

#### Литература:

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2008.
2. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии. — СПб.: Питер, 2001.

## Специфика работы педагога-психолога с детьми с особыми образовательными потребностями

Маслова Ольга Сергеевна, студент магистратуры

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*В статье автор пытается определить, что включает в себя и на чем основывается работа с детьми с особыми образовательными потребностями.*

**Ключевые слова:** педагог-психолог, дети с особыми образовательными потребностями, обучение.

Сам термин «дети с особыми образовательными потребностями» — относительно новый. По большей части он используется современным обществом для того, чтобы отказаться от дихотомии детей на полноценных и неполноценных, а также чтобы закрепить за всеми детьми право на получение образования.

Дети с особыми образовательными потребностями — это категория детей, имеющих определенные особенности в развитии, требующие специального подхода к процессу их воспитания и обучения. То есть это не только дети, в развитии которых присутствуют некоторые недостатки, но и дети с опережающим развитием, одаренные дети. В нашей работе мы будем раскрывать особенности работы и взаимодействия преимущественно с детьми, в развитии которых прослеживаются различные психические и физические нарушения. Именно исходя из этих нарушений и будет выстраиваться процесс их обучения. Обучение детей, имеющих нарушения и отклонения в развитии всегда индивидуально. Именно это и определяет понимание «особых образовательных потребностей».

Только в случае, если нарушение и его степень были диагностированы у ребенка верно, можно будет достичь высоких результатов коррекционной работы. Важно так же отметить, что при выявлении у ребенка нарушения необходимо осуществлять не только медикаментозное лечение, но и проводить работу с ребенком по всем направлениям. При этом специфика работы с детьми с особыми образовательными потребностями будет заключаться в организации «пошагового» обучения. Например, при обучении слабослышащих или слепых детей, прежде чем осваивать чтение необходимо освоить рельефно-точечный шрифт Брайля. Особенности обучения таких детей также требует полной индивидуализации образовательного процесса. Подразумевается, что необходима не только специально разработанная программа обучения, но и организованная специальным образом образовательная среда. Например, обучение детей с расстройством аутистического спектра подразумевает создание особого структурированного образовательного пространства, что для детей с РАС является очень важным. Это предоставит ребенку возможность планировать свое поведение и предсказывать дальнейшее течение образовательного процесса. [1]

В аспекте продолжительности обучения есть явная необходимость более длительного процесса обучения, которое будет выходить за пределы школьного возраста. В данном случае обучение детей с особенностями не ставится

в возрастные рамки, так как важно достичь именно поставленного результата обучения, а не уложиться в принятые возрастные границы школьного возраста.

Когда психолог начинает работать с ребенком, у которого есть особые потребности в обучении, он сталкивается с абсолютно новой реальностью профессиональной деятельности. В диагностической и коррекционно-развивающей работе ребенок с особенностями значительно отличается от детей, развивающихся нормально. Психолог в работе с такими детьми обязательно проходит период адаптации, содержанием которого становится формирование новой позиции по отношению к ребенку, новых способов взаимодействия с ним. Если этого не происходит, то специалист окажется не готовым к работе с данным ребенком. [1]

Их этого следует, что традиционная форма обучения не применима к работе с особыми детьми. Опыт практической работы с детьми с особыми образовательными потребностями и родителями таких детей показывает, что наиболее подходящей формой психологической помощи для этой категории детей является психолого-педагогическое сопровождение.

Сопровождение ребенка в его развитии включает в себя всяческое содействие этому развитию, помощь, создание условий для него. Если перевести дословно, «сопровождение» — это содействие. М. Р. Битянова, при анализе специфики работы школьного психолога, рассматривает сопровождение как особую систему профессиональных действий психолога, которые направлены на создание социальных и психологических условий для успешного обучения ребенка в рамках школьной среды. А непосредственно сопровождение Битянова рассматривает как особый метод и идею работы школьного психолога. Целью сопровождения, по мнению автора, является создание «в рамках объективно данной ребенку среды условий для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения» [2, с. 21] и заключается она в активно направленном воздействии психолога на социально-психологические условия, в которых живет ребенок. И. И. Мамайчук определяет психологическое сопровождение детей с особенностями в развитии как: «деятельность психолога, направленную на создание комплексной системы клиничко-психологической и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме» [3, с. 128]. Таким образом, конечной целью психологического сопровождения

вождения можно считать создание условий для успешного психологического и личностного развития ребенка в конкретной социальной ситуации развития.

Чем раньше начинается работа с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе. Это во многом обусловлено доказанной эффективностью и результативностью ранней коррекционно-педагогической помощи «особому» ребенку. Для детей с особыми образовательными потребностями ранняя помощь является одним из приоритетных направлений поддержки. Дети достигают значительных результатов в двигательном и познавательном развитии, формировании коммуникативных навыков и речи, необходимых в повседневной жизни. Дети учатся устанавливать и развивать позитивные отношения с членами своей семьи и другими людьми, запоминают правила, принятые в обществе, и следуют им.

Еще одно важное направление коррекционно-развивающей работы предполагает комплекс мер по коррекции индивидуальных недостатков развития. Это направление было реализовано благодаря взаимодействию в работе воспитателей, логопеда, психолога и других специалистов детского сада. Процесс обучения детей строится по адаптированным образовательным программам. [3]

Психологическое консультирование проводится с родителями, педагогами в его воспитании и лечении. В про-

цессе консультирования психолог определяет пути решения конкретных проблем.

Все усилия специалистов могут быть сведены на нет, если родители сами не будут включаться в процесс помощи ребенку. Поэтому в своей работе специалисты ориентируются, прежде всего, на семью.

Важным аспектом психологического сопровождения является подготовка педагогов к работе с детьми данной категории. Необходим достаточный уровень эмпатийности педагогов, направленности на сотрудничество и демократический стиль общения, низкие показатели агрессивности и директивности. Специфичность развития детей с ОВЗ, наличие у некоторых из них вторичных нарушений, вызванных отвержением в семье и детском коллективе, обусловили необходимость подготовки педагогов с позиций профессионального и личностного подходов к осуществлению психолого-педагогической коррекции недостатков развития у детей. [1]

С точки зрения определения круга лиц, вовлеченных в образовательный и воспитательный процесс, и их взаимодействия существует необходимость скоординированного участия квалифицированных разнопрофильных специалистов, таких как учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, детский психиатр и т. д. Только в этом случае процесс обучения будет может гарантировать успешное достижение поставленных целей.

#### Литература:

1. Артюшенко, Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Артюшенко Наталья Петровна. — Томск: 2010. — 23 с.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 2007.
3. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007.

## Интеллектуальные способности супругов как фактор удовлетворенности браком

Муфтахова Олеся Сергеевна, студент магистратуры

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

*В статье рассматриваются проблемы исследования семьи в психологической науке, интеллект и его роль в удовлетворенности браком супругов. Обозначены основные теории, на основе которых можно рассматривать взаимосвязь интеллекта и удовлетворенности браком.*

**Ключевые слова:** интеллект, семья, брак, удовлетворенность браком.

**И**зучение особенностей семейных взаимоотношений имеет определенные трудности. Семья — это достаточно сложная социальная и психологическая система, так как она состоит из большого числа отношений и взаимосвязей, на формирование которых оказывают влияние личностные особенности членов семьи, ее социальное окружение, социально-экономические условия, обычаи, традиции и т. д.

На сегодняшний день в науке нет единого подхода к проблемам семьи или основной теории семьи, психологи не могут сойтись в едином мнении относительно ее сущности и структуры, имеется значительное количество школ, течений и направлений с различными, нередко трудно сопоставимыми подходами. На семейные отношения оказывают немалое влияние социальные стереотипы и обыденный опыт. Так как каждый человек имеет свой собственный семейный

опыт (как опыт в родительской семье, так и опыт в собственной семье) и как правило опирается только на него, пытаюсь понять, что такое семейные отношения вообще. Еще одной важной особенностью можно выделить скрытность (интимность) многих происходящих в семье событий, а также их изменчивость, что тоже несколько осложняет изучение семьи как системы. Что касается изучения такого феномена как брак, то здесь можно отметить недостаточную разработку вопросов, имеющих непосредственное отношение к качеству брака, как, впрочем, недостаточную разработку и самого понятия брака.

Брак — это исторически изменяющаяся социальная форма отношений между мужем и женой, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и усматривает их супружеские и родительские права и обязанности. На брачно-семейные отношения влияет множество факторов, в следствие чего меняется и удовлетворенность браком супругов. Обобщая ряд работ, Ю. Е. Алешиной, приводится следующее определение удовлетворенности браком, это субъективная оценка каждым из супругов характера их взаимоотношений [1]. Часто употребляемыми синонимами термина «удовлетворенность браком» являются «успешность брака», «сплоченность семьи», «совместимость супругов» и др.

На сегодняшний день имеется целый ряд работ посвященных факторам, влияющим на уровень удовлетворенности браком и его успешность, среди основных выделяют следующие: кратковременность добрачного знакомства супругов, ранний (до 21 года) возраст вступления в брак, негативное отношение к супругу, неуспешность брака родителей одного или обоих супругов, добрачная беременность, стаж брака, разные мнения супругов на вопросы быта и досуга, сходства установок супругов в сфере семейных ролей и др. Также были изучены такие факторы, как: потребности личности (В. А. Сысенко), мотивы вступления в брак (А. Г. Харчев), социально-психологические факторы (Новгородова А. П), удовлетворенность работой (Н. Г. Юркевич, Г. Навайтис.), личностные черты и ценностные ориентации (Т. В. Андреева, Ю. А. Шмотченко), разделение домашнего труда (Н. Г. Юркевич), уровень комплементарности брака (Е. В. Гроздова, А. Г. Лидерс), сходства ориентаций членов брачной пары на ценности семейного события (А. Р. Тиводар) и т. д. [2]

Исходя из вышеперечисленного можно утверждать, что наиболее значимым фактором являются личностные особенности супругов, так как они определяют способность подстраиваться друг под друга, способность удовлетворять потребности друг друга.

Но, несмотря на то, что в современной науке накоплен обширный материал по различным факторам, влияющим на успешность брачного союза, изучение фактора интеллекта с точки зрения его возможного влияния на удовлетворенность браком оставляет много вопросов. Интеллект стал ценностью современного общества, в этой связи можно рассматривать интеллект как фактор, влияющий

на удовлетворенность браком. Фактор интеллекта не изучался с точки зрения его возможного влияния на удовлетворенность браком. На уровне общественного сознания существуют различные представления о том, как влияет интеллект супругов на качество семейного союза. В литературе встречается несколько точек зрения на данный вопрос. Согласно первой точке зрения, интеллект помогает супругам налаживать эффективное взаимодействие, и в этом плане именно наличие высокого уровня интеллекта у супругов обеспечивает успешность семейного союза. Другие рассматривают интеллект как средство повышения личностной эффективности в браке с точки зрения возможной манипуляции другим супругом. Исходя из этого, они полагают, что высокий уровень интеллекта должен сочетаться с неудовлетворенностью хотя бы одного из супругов в браке, поскольку манипулирование другим супругом всегда приводит к супружескому неблагополучию. Согласно третьему взгляду, интеллект вообще не имеет отношения к качеству семейных взаимоотношений и удовлетворенности браком [4].

Влияние интеллекта на удовлетворенность браком можно рассмотреть с точки зрения когнитивной теории личности Д. Келли. Одним из постулатов этой теории является то, что все люди ориентированы главным образом на будущее, а не на прошлые и настоящие события их жизни, интеллект (когнитивные способности) взаимосвязаны с перспективой развития индивида в будущем. Удовлетворенность или неудовлетворенность браком супругов можно сказать, исходя из данной теории, зависит от способностей супругов понимать конструкты друг друга. Именно конструкты, согласно теории Д. Келли, являются инструментом, с помощью которого индивиды постигают явления или людей в своем окружении. Механизм возникновения неудовлетворенности браком в рамках когнитивной теории можно объяснить следующим образом: неудовлетворенность браком является следствием интеллектуального анализа и контроля индивидом событий его будущего. То есть, индивид прогнозирует, представляет свое будущее (в том числе и свое будущее в настоящей семье) и осознает разницу между реально происходящими событиями в его семье и ожидаемыми событиями, что в последствии приводит к ощущению неудовлетворенности браком.

Также взаимосвязь интеллекта супругов и их удовлетворенность браком можно объяснить с точки зрения социально-когнитивного направления в психологии, а в частности, в рамках теории А. Бандуры. Основная мысль его теории заключается в том, что причинами функционирования человека является триада: поведение — личностные факторы — окружение. Описана модель взаимной подчиненности в рамках данной теории, познавательные, аффективные и другие личностные факторы и события, окружения работают как взаимозависимые детерминанты.

Особую роль А. Бандура в рамках социально-когнитивной теории отводит высшим интеллектуальным спо-



собностям, считает, что с их помощью индивид может воздействовать на окружение. Посредством вербальных и образных репрезентаций, по его мнению, люди производят и сохраняют свой опыт в качестве ориентира для будущего поведения. Здесь можно отметить пересекающиеся идеи с теорией Д. Келли, но А. Бандура еще отмечает важность когнитивных способностей в планировании поведения: для того, чтобы не обращаться к открытому поведению методом проб и ошибок, индивид может предвидеть вероятные последствия действий и соответственно изменить свое поведение.

Отсюда можно сделать следующий вывод: высоко развитый интеллект является средством воздействия на окружение, в том числе и на ситуацию индивида в семье, которая его не удовлетворяет. Прогнозируя свое поведение путем задействования когнитивной сферы, неудовлетворенный браком индивид может изменить свою семейную жизнь в лучшую сторону, не совершая при этом поведенческих ошибок.

Важно отметить, что при низких интеллектуальных способностях, индивид может интуитивно видеть желаемые перспективы своего будущего, но при этом он лишен возможности оперировать сложными понятиями и выстраивать логические цепочки путей достижения, желаемого будущего, в таком случае он будет применять метод проб и ошибок на уровне поведенческом.

Таким образом, человек с низким уровнем развития интеллекта, не осознавая свою неудовлетворенность браком, интуитивно может иметь в своем сознании образ благополучной семейной жизни и стремиться к нему путем доступных поведенческих реакций (чаще всего люди с низким уровнем интеллекта имеют в своем арсенале преимущественно деструктивные реакции) [3].

В целях изучения взаимосвязи интеллектуального развития супругов и их удовлетворенности браком было проведено пилотажное исследование.

В качестве гипотезы было высказано предположение о том, что существует взаимосвязь между удовлетворенностью браком супругов и интеллектуальным развитием.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики: тест на удовлетворенность браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко), тест на определение уровня интеллектуального развития (Прогрессивные матрицы Равена).

В пилотажном исследовании приняли участие 16 человек (8 мужчин и 8 женщин), состоящих в браке в возрасте от 18 до 60 лет, с различным опытом супружеской жизни.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап — индивидуальная диагностика на определение уровня интеллектуального развития с помощью методики Прогрессивные матрицы Равена.

Второй этап — определение удовлетворенности браком с помощью методики «Тест опросник удовлетворенности браком В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко».

Из анализа результатов, полученных с помощью методики «Тест опросник удовлетворенности браком В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко» следует, что 100% мужчин определили себя как удовлетворенных браком. В то время, как у женщин этот показатель составил 75%, 25% женщин остались неудовлетворены браком.

Из удовлетворенных браком мужчин: считают брак скорее благополучным — 50%, благополучным — 25%, абсолютно благополучным — 25%.

Из удовлетворенных браком женщин: считают брак благополучным — 67%, абсолютно благополучным — 33%.

Далее обратимся к методике определения уровня интеллекта «Прогрессивные матрицы Равена». После обработки данных установлено, что все испытуемые (мужчины и женщины) обладают интеллектом не ниже среднего. Из них 62,5% мужчин, обладают средним уровнем интеллекта, 12,5% — выше среднего, 12,5% — высоким, 12,5% — выдающимся интеллектом.

Среди женщин средним уровнем интеллекта обладают лишь 12,5% респондентов, 37,5% — интеллектом выше среднего, 50% высоким.

Респондентов, считающих свой брак неблагополучным, было выявлено 12,5% от общего числа, ими оказались только женщины, Мужчин, среди считающих свой брак благополучным, выявлено не было.

50% мужчин, относящих себя к категории скорее благополучной семьи, обладают средним уровнем интеллекта. Мужчины, относящие себя к благополучным семьям, по 12,5% имеют интеллект средний и выше среднего. Мужчины, относящие себя к абсолютно благополучным семьям, по 12,5% имеют выдающийся и средний интеллект.

Среди испытуемых женщин, считающих свой брак благополучным, 12,5% обладают высоким уровнем интеллекта, 37,5% — интеллектом выше среднего. А среди женщин, считающих свой брак абсолютно благополучным, 25% обладают высоким интеллектом.

В целях проверки взаимосвязи показателей использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа полученных данных методами математической статистики, был рассчитан коэффициент корреляции, который составил 0,172. Таким образом обнаружена связь между удовлетворенностью браком и уровнем развития интеллекта, которую по шкале Чеддока можно определить, как слабую.

Исходя из проведенного анализа можно полагать, что выдвинутая гипотеза подтвердилась в эмпирическом исследовании. Эта связь находит подтверждение и в теориях Д. Келли и А. Бандуры. Авторы приписывают интеллекту такую основную функцию, как прогноз будущего человека. Их различие в интересующем нас вопросе в том, что А. Бандура делает акцент на поведенческом отражении в случае невозможности прогноза путем активизации когнитивных функций. Но, в том и другом случае обозначена значимость интеллекта в удовлетворенности браком.

## Литература:

1. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы [Текст] / Ю. Е. Алешина // Вестник Моск. ун-та. Психология. 1987. № 2. С. 60–72.
2. Егорова О. В. Феномен удовлетворенности браком: основные направления исследований [Текст] / О. В. Егорова // Образ российской психологии в регионах страны и в мире. Материалы международного Форума и Школы молодых ученых ИП РАН, 24–28 сентября 2006
3. Ротманова Н. В. Сравнительный анализ удовлетворенности браком и эмоционального интеллекта у мужчин и женщин с разным стажем брака [Электронный ресурс] / Н. В. Ротманова, А. А. Юминова // Молодой ученый. 2020. — С. 131–134. –URL: <https://moluch.ru/archive/338/75569/> (дата обращения: 19.04.2022).
4. Фролова Н. И., Нестеренко И. Е. Интеллект супругов и удовлетворенность браком [Текст] // Наука и знание: конкурентоспособность общества, науки и бизнеса в условиях мировых интеграционных процессов. Новороссийск. 2017. С. 185–187

## Domestic and foreign methods of teaching children with general speech underdevelopment

Okuneva Elena Nikolaevna, student

Belgorod State National Research University

*Problems in the development of children are especially relevant today, since the percentage of children with various speech disorders remains consistently high. Children have difficulties in pronunciation of sound, in possession of lexical and grammatical forms, have a poor vocabulary, and it is also difficult for them to build related statements. But in psychological and pedagogical science there are many different methods that help to make the education of children with general speech disorders no less productive than the education of other children. Domestic and foreign scientists and researchers have made a great contribution to solving this phenomenon, due to their author's and interactive techniques.*

**Keywords:** *general speech underdevelopment, training, methods, speech disorder, psychology, child psychology, the specifics of training.*

The relevance of this topic lies in the fact that good speech is the most important condition for the comprehensive full-fledged development of children. Therefore, it is so important to take care of the timely formation of children's speech, about its purity and correctness, correcting various violations in a timely manner.

Considering and analyzing the data of modern literature, we see that among children who are brought up on a permanent basis in special preschool institutions, speech skills are not sufficiently formed.

General underdevelopment of speech is a speech pathology, in which there is a persistent lag in the formation of all components of the language system: phonetics, vocabulary and grammar.

«Developmental language disorder (DLD) is identified when a child has problems with language development that continue into school age and beyond. The language problems have a significant impact on everyday social interactions or educational progress, and occur in the absence of autism spectrum disorder, intellectual disability or a known biomedical condition» [6].

An indispensable condition for the comprehensive development of a child, for his successful schooling, is the ability to communicate with adults and peers. Children with DLD are characterized by a low level of development of the basic

properties of attention. Some of them have insufficient stability of attention, limited opportunities for its distribution.

Much attention was paid to the development of children's speech by the Czech humanist teacher Jan Amos Komensky (1592–1672), who is called the father of scientific pedagogy. He developed the world's first guide to preschool education — «Mother's School, or About the caring upbringing of youth in the first six years», in which he revealed the tasks, content and methods of raising children. A whole chapter (eighth) is devoted to the development of speech in it.

The works of the Swiss educator Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) are important. He revealed the social, cultural and general pedagogical significance of the native language. The ideas of Ya. A. Komensky and I. G. Pestalozzi were progressive and had a great influence on world and Russian pedagogy. A significant difference between I. G. Pestalozzi and most of his predecessors was that he derived his pedagogical ideas from practice and tried to test their effectiveness in the activities of educational institutions that he himself opened. The first of them was a school for the children of the poor, which he opened in his small estate Neyhof (1774–1780), then for one year he headed an orphanage in the town of Stanze (1798–1799), finally, he led educational institutions in Burgdorf (1800–1804) and Yverdon (1805–1825). The last two were boarding schools, where teachers of public schools were also trained at the same time [2].

The «Pestalozzi method» means a system of teaching children focused on their comprehensive development, the formation of «mind, heart and hand». Leading in this concept is the interpretation of the nature of education, understood as the need to build it in accordance with the inner nature of the child and the attitude to the development of all the spiritual and physical forces inherent in it [7].

In the first half of the XX century, the German teacher Friedrich Froebel (1782–1852), who is considered the founder of public preschool education, became widely known. He said that a child's language develops from early childhood, and the prerequisite for its development is the richness of the inner life of the baby. Froebel closely associated the development of speech with observation and play.

The method of Maria Montessori (1870–1952), an Italian teacher, developed by her for children's homes, has become widespread in the world. Being a supporter of free education, Montessori believed that the main tasks should be the education of muscles, feelings and the development of language. The latter includes exercises in nomenclature, correction of speech defects, literacy training. The advantage of the method (from the point of view of its influence on speech development) is to provide a sensory basis for speech in the process of exercises with artificial didactic material (cylinders, cubes, ladders, tabs, flaps and coils, etc.). Breathing exercises and gymnastics of the lips, teeth, and tongue are aimed at the development of correct speech. A large place is devoted to the addition of words from movable letters and writing. Domestic teachers evaluated this method ambiguously [5].

Various aspects of children's speech development (the importance of speech development, laying the foundations of speech culture, speech as a means of communication and a tool of thinking, etc.) were also considered in the works of Russian teachers and methodologists of the past and in the research of modern scientists.

Speech underdevelopment occurs at different levels. Initially, R. E. Levina divides the general underdevelopment of speech into three levels. Subsequently, Filicheva T. B. describes the 4th level.

Russian specialist R. E. Levina identified three levels of general language underdevelopment (currently the concept of «general language underdevelopment» is used).

Lack of full or partial Communication Speech tools at the first level of DLD, effectspecially at the age of 5–6 years, most often at this time healthy children have a correct language formation. The word stock is made up of sound and sound-like complexes, but they are accompanied by various hand gestures, as they are incomprehensible to the surrounding people. Such children are called» Speechless children».

At the second level of the DLD, there is an increase in language capabilities. Communication occurs through babbling, phonetically and grammatically distorted, as well as hand gestures, as well as words that are often used. However, the speech capabilities of children are somewhat lower than the norms inherent in age.

At the third level of the DLD, it is characterized by a broad phrasal language, but also by the lexical-grammatical and phonetic-phonemic underdevelopment of some language. «I don't know», he said. Their relationship requires the help of adults.

The fourth level of speech development (according to T. B. Filicheva). The long-term study of the speech of senior preschoolers conducted by T. B. Filicheva made it possible to establish that another category of children is distinguished, which turns out to be beyond the above-described levels of speech development, and can be defined as the fourth level of speech development [10].

These children have minor violations of all components of the language. More often they manifest themselves in the process of a detailed examination, when performing specially selected tasks.

The approach proposed by R. E. Levina left the description of individual manifestations of DLD and allowed us to present a picture of DLD by a number of parameters reflecting the state of linguistic means and communicative processes. On the basis of a step-by-step structural and dynamic study of the development of abnormal speech, specific patterns are also determined that determine the transition from a low level of development to a high one.

Konstantin Dmitrievich Ushinsky (1824–1870) emphasized the role of the native language in the development of the child's personality. He also stressed the need for active leadership in the development of children's speech and teaching their native language. In his works, he defines the goals of primary teaching of the native language, methods of teaching grammar, speech development of children before school, creates a unique book for teaching children «Native language» [9].

Elizaveta Ivanovna Tikheeva (1867–1944) made a significant contribution to the development of the theory and methodology of children's speech development. The author defined the role of the native language in the development of children's speech and the conditions of their speech development, highlighted the main aspects of the work on the development of preschool children's speech, for the first time comprehensively developed the content and methodology of vocabulary development, as well as live speech lessons, their content and methods. The results of her work are collected in the book «The Development of children's speech» (1937) [8].

Evgenia Alexandrovna Flerina (1889–1952) is the author of the first textbook on the methodology of speech development of preschoolers. The researcher has created an author's method of artistic reading and storytelling, draws attention to «the correct semantic use of words and vocabulary replenishment, the development of the speech system», «pure pronunciation», the use of fiction as a method of speech development. The main types of speech work, according to Flerina, are short stories, novellas, short stories and fiction reading [11].

It is valuable that E. A. Flerina emphasized the importance of a work of art as a work of art, justified the requirements of careful attitude to the text, the use of various techniques when

transmitting it to children (for example, conversations on what was read).

Thus, innovative foreign and domestic methods of influence in the activity become a promising means of correctional and developmental work with children with general speech underdevelopment. These methods are among the effective means of correction and help to achieve the maximum possible success in overcoming speech difficulties in preschool children.

Against the background of complex speech therapy, innovative methods, without requiring much effort, optimize the process of correcting children's speech and contribute to the improvement of the whole organism. And the earlier the correction begins, the higher the effectiveness of overcoming or partially eliminating speech disorders that are not complicated by secondary consequences, as well as the accompanying pedagogical neglect. This plays an important role in the social adaptation of the child.

#### References:

1. Agekyan, L. M. Features of the formation of prerequisites for active speech in young children. // Psychologist in kindergarten. — 2014. — No. 4. — p. 32–42
2. Komensky, Ya. A. The Great didactics of Ya. A. Komensky. — [St. Petersburg: Simashko, 1875]. — XIV, 8, II, 282 p.
3. Levina, E. R. Overcoming stuttering in preschoolers: a methodological guide / [R. E. Levina et al.]; edited by R. E. Levina. — Moscow: Sphere, 2009. — 141, [1] p.
4. Levina, E. R. Psychology of perception of fiction: Textbook / E. R. Levina; Moscow State Institute of Culture. — M.: MGIK, 1989. — 55 p.
5. Montessori, M. Children's home / M. Montessori. — [Kazan]: Kazansk. otd. State Publishing House, [1920]. — 23 cm. — (Library of preschool education). Issue 2: Physical education. — [1920]. — 74, [1] S.
6. Montessori, M. The complete course of education [Text]: [collection: 12+] / Maria Montessori. — Moscow: AST: Karapuz, cop. 2017. — 573, [2] p.
7. Pestalozzi, I. G. Pedagogy of Johann Heinrich Pestalozzi (January 12, 1746 — February 17, 1827) in a verbatim extract from his own writings by Dr. August Vogel / Trans. Konstantin Voskresensky. — Kazan: Kazan. pedagogical Museum, 1912 (region 1913). — 303 p.
8. Tikheeva, E. I. Speech development of a preschooler [Text]: From work experience in kindergarten / E. I. Tikheeva. — Leningrad; Moscow: Uchpedgiz, 1937 (Leningrad: type. «Printing Yard» named after A. M. Gorky). — Binding, 86, [2] p.
9. Ushinsky, K. D. My system of education. About morality [Text]: [12+] / Konstantin Ushinsky. — Moscow: AST, 2018. — 572 p.
10. Filicheva, T. B. Children with general speech underdevelopment: Education and training: Study method. manual for speech therapists and educators / T. B. Filicheva, T. V. Tumanova. — M.: Gnom-Press, 1999. — 127, [1] p.; 20 cm. — (Series «Correctional work in special preschool institutions / Moscow State University. open ped. un-t»); ISBN 5–89334–096–5
11. Fleeerina, E. A. The living word in a preschool institution [Text]: Textbook for preschool departments of pedagogical colleges and pedagogical colleges: Approved by the Board of the NCP of the RSFSR / E. A. Fleeerina. — Moscow: State Educational-pedagogical publishing house, 1933 («Exemplary» type.). — Vol., 56 p.
12. Yusupova, G. H. Features of personal development of senior preschoolers with general speech underdevelopment.// Correctional pedagogy. –2007.-No. 4. — pp. 56–62

## Психологическое сопровождение процесса адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве школы

Пахомова Ксения Анатольевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*Проблема включения детей с ограниченными возможностями здоровья в реальную жизнь общества, их социализации и развития является актуальной на сегодняшний день. Дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды — сложная категория детей, требующая к себе повышенного внимания, заботы и понимания.*

*В данной статье рассматривается вопрос роли психологического сопровождения и адаптации детей с ОВЗ в пространстве школы.*

**Ключевые слова:** ребенок, психическое развитие, адаптация детей, эмоционально-волевая сфера, социальная адаптация, ОВЗ, мейнстриминг.

**П**роблема адаптации организма к среде изучается многими научными направлениями. В. Вундт, один из первых в психологической науке попытавшийся раскрыть взаимную зависимость между успешным развитием и адаптацией к условиям окружающей среды индивида. По его мнению, одной из главных задач психологической науки является исследование проблем, связанных с взаимодействием индивидуума со средой. Исследованные им процессы адаптации показали, что, при решении достаточно конкретных задач, определяющихся выживанием именно адаптация представляется, в качестве универсального продукта, как во флоре, так и в фауне [8].

Эффективное проявление адаптации человека напрямую связано с адаптивностью и адаптационными возможностями. В целом адаптивность и адаптационные возможности соотносятся таким образом:

- адаптивность обусловлена самоспособностью человека к приспособлению;
- адаптационная возможность, определяется свойствами обеспечивающими способность [7].

Адаптивные формы поведения подвергаются нескольким классификациям. По первой классификации приспособительное поведение представляется тремя типами:

- бегством от неблагоприятного раздражителя;
- пассивным подчинением раздражителю;
- активным противодействием (специфической адаптивной реакцией).

В 1936 году Г. Селье дал описание классическому адаптационному синдрому как трехстадийному процессу обусловленному:

1. Стадией тревоги (аларм-реакцией), которая в свою очередь, согласно автору, подразделяется на две фазы: — фазу шока и фазу противотока. В случае прогрессирования стадии тревоги может наступить летальный исход.

2. Стадией резистентности, — наступающей в случае переживания организмом защитной стадии синдрома.

3. Стадией истощения наступающей при продолжительном действии стрессора [9, с. 57].

Современные исследователи в некоторой степени модернизировали классическую модель общего адаптационного синдрома Г. Селье, которая представилась:

1. Стадией тревоги, или стадией напряжения.
2. Стадией резистентности.
3. Стадией истощения, характеризующейся преобладанием большей частью явлением выражающимся повреждением и распадом.
4. Механизмами, стимулирующими адаптационные процессы в организме [9, с. 73].

Существуют, также адаптации общего и ситуационного порядка, где общая адаптация состоит из последовательных рядов ситуативных адаптаций.

Социальная адаптация может быть описана в виде отсутствия поддержки конфликта со стороны среды.

Характерные особенности социально-психологической адаптации представляются процессом по преодолению

проблемных ситуаций личностью с использованием социальных навыков, которые были приобретены на протяжении предыдущих этапов развития. Все это способствует взаимодействию группы, минуя внутренние или внешние конфликты. А также способствует продуктивному выполнению ведущей деятельности, — оправдывает ролевые ожидания, сопровождающиеся самоутверждением и удовлетворением своих основных потребностей.

Неспособность личности адаптироваться к собственным потребностям и притязаниям выражается таким пониманием, как дезадаптивность. Такая личность лишена того необходимого состояния, которое обеспечивает возможность отвечать на требования, предъявляемые социумом для выполнения социальной роли тем или иным индивидом. Основным признаком возникновения дезадаптации обусловлен переживанием индивидом конфликтов внутреннего и внешнего порядка. При этом стартовым механизмом для адаптивного процесса является не сам конфликт, а наличие проблемной ситуации.

В целях понимания особенностей адаптивного процесса необходимо осознавать уровень дезадаптированности, придающей индивиду возможность для начала своей адаптивной активности.

Пути адаптивной активности представлены двумя видами:

- адаптация посредством проведения преобразований и устранений проблемных ситуаций;
- адаптация на фоне сохранения ситуации — приспособление.

Характерными особенностями адаптивного поведения являются:

- успешное принятие решений;
- проявление инициативы и ясное представление будущего.

Основные признаки эффективной адаптации представляются:

- приобретением личностью, такой предметности, как знание, умение и навыки, а также компетентность и мастерство (сфера социальной активности);
- установлением таких порядков, как интимные, эмоционально насыщенные связи с желаемым человеком (сфера личностных отношений).

#### **Характеристика детей с ограниченными возможностями здоровья**

В соответствии с официальным нормативным определением специализированной международной организации — Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) полноценное физическое, психическое и социальное благополучие ребенка являет собой характеристику состояния его здоровья.

Тенденции общества на сегодняшнем этапе развития в виде ухудшения здоровья детей и подростков, возрастания количества детей с ОВЗ изначально связаны с социальными факторами развития общества. Состояние окружающей среды, уровень экономического развития, на-

следственность и состояние здоровья обоих родителей, особенности жизненного уклада и воспитательного процесса в рамках отдельно взятой семьи, учреждения также являются факторами, обуславливающими состояние здоровья в данной возрастной категории [4; 5].

Для детей с отклонениями в развитии доступные здоровым сверстникам каналы получения информации становятся фактически недостижимыми. Скованные в передвижении и применении стандартных сенсорных каналов восприятия такого рода дети не в состоянии в необходимой степени освоить богатство человеческого опыта, поскольку такое многообразие остается вне сферы их практической досягаемости. Усматривается ряд ограничений в игровой активности, возможностей предметной деятельности они также лишены, что, несомненно, негативным образом сказывается на формировании надлежащего уровня высших психических функций.

1. Аномалии личности при задержке психического развития (ЗПР). Причиной возникновения аномалий личности могут быть определенные задержки психического развития или психический инфантилизм различной этиологии. Инфантилизм — сохранение в психике и манере поведения подростка, юноши, взрослого свойств и особенностей, присущих специфике возраста ребенка [10].

К. С. Лебединская выделяет следующие основные типы задержки психического развития детей:

1) Конституционального происхождения (гармоничный инфантилизм). Эмоционально-волевая сфера у детей с данным типом задержки находится на более ранней ступени развития, напоминая нормальную структуру детей младшего возраста.

2) Соматического происхождения. Хронические инфекции, врожденные пороки, пороки в процессе жизненной активности, в первую очередь, порок сердца, снижающие не только общий, но и психический тонус и вызывающие стойкую астению являются основными причинами задержек психического развития указанного типа. В нередких случаях наблюдается задержка эмоционального развития — соматогенный инфантилизм, характерными признаками которого выступают неуверенность, боязливость, проявление переживаний, связанных с ощущением своей неполноценности и пр.

3) Психогенного происхождения. Неблагоприятные условия жизнедеятельности, препятствующие нормальному формированию личности ребенка приводят к возникновению задержек данного типа и последующему их развитию. Психотравмирующие факты вызывают, как правило, стойкие нарушения на первом этапе вегетативных функций, а потом и психического, в первую очередь, эмоционального развития [12].

4) Церебрально-органического происхождения (органический инфантилизм). Причинами возникновения данного типа расстройства являются интоксикации, перенесенные травмы, недоношенность и другие обстоятельства. Является наиболее частым типом отклонения, ему при-

сущи большая стойкость и выраженность нарушений в познавательной, равно как и в эмоционально-волевой сферах личности. Характерные признаки задержки психического развития приведенного типа проявляются в замедленном формировании различных функций будь то навыки ходьбы, речевой активности, так и умения быть опрятным, навыки игровой деятельности.

Учитывая вышеприведенное, личностная незрелость предстает в 2 вариациях: как патологическая, так и непатологическая. Патологическая форма незрелости является предметом рассмотрения психиатрической науки. Непатологическая форма распространена среди детей школьного возраста. Коррекционными мероприятиями в рамках названной формы психической незрелости целенаправленно занимаются педагогические работники, социальные психологи, родители, образовательное учреждение. Незрелость эмоционально-волевой сферы выделяет, в первую очередь, индивидуума с признаками инфантилизма при нормальном или даже ускоренном физическом и умственном развитии.

#### **Специфика адаптации обучающихся с ОВЗ в образовательной организации**

Происходящие изменения в нашем обществе, настоящий момент, оказывают большое влияние на подрастающее поколение в общем, и, в частности, оказывают не меньшее влияние на процесс социальной адаптации школьников младших классов.

В последнее время, внимание педагогов, медиков и психологов акцентируется на проблеме нарушения процесса социальной адаптации школьников младших классов.

Известны разнообразные точки зрения на данную проблему.

Например, такие психологи как Барцаева Е. В. [1], Бондаренко И. М. [2], Горелова А. Ю. [6], представляют проблему нарушения процесса социальной адаптации школьников как несоответствия между требованиями школьного обучения и психофизиологического и социопсихологического статуса ребёнка.

Начало адаптации младших школьников «характеризуется принципиальным изменением всего его строя, он начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность — учебную деятельность. И это ставит его в совершенно новую позицию по отношению ко всем окружающим» [7].

Дети с ОВЗ — дети, состояние здоровья которых препятствует получению полноценного общего образования без организации специальных условий.

Применение индивидуальной программы обучения, подстроенной под особенности и возможности ребенка, практически всегда является необходимостью.

Адаптация организма это не что иное, как приспособление этого организма к различным внешним условиям, которые постоянно меняются.

Но не только приспособление, а еще и создание особых условий для развития подразумевается под адаптацией детей младшего школьного возраста.

Таким образом, можно сделать вывод, что адаптация ребенка младшего школьного возраста представляет собой приспособление к индивидуальному развитию ребенка, которое позволяет соответствовать требованиям и нормам общества в нужной степени.

Необходимость создания условий для последующего развития ребенка, первое, о чем должны позаботиться педагоги и психологи, при адаптации ребенка младшего школьного возраста [7].

Таким образом, важнейшей задачей государственной политики является обеспечение реализации права на образование для детей с ограниченными возможностями.

Создание условий, которые смогут обеспечить безболезненное вхождение детей в школьную жизнь, и является основными задачами адаптации младших школьников к процессу обучения, к которым так же можно отнести:

- организацию воспитательно-информационных мероприятий в процессе обучения для школьников младших классов;
- организация индивидуального подхода к детям, оказание индивидуальной помощи и ребёнку и его родителям;
- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- координирование действий всех специалистов, работающих в школе.

Процесс формирования познавательной деятельности, в частности, и личности, в целом, нарушаются из-за отклонений в развитии у детей, а также из-за этого дети сталкиваются с различными затруднениями при адаптации в окружающем мире [13].

Достаточно часто адаптация детей с ОВЗ в социуме бывает осложнена еще и всевозможными эмоциональными и поведенческими расстройствами. Такие расстройства, формирующиеся за счет сенсорной и социальной депривации, которая возникает ввиду наличия отягощающих обстоятельств в виде неадекватных условиях воспитания ребенка семье и школе.

Такие дети, чаще всего, крайне замкнуты и закрыты, избегают излишнего общения с социумом, предпочитают общение с себе подобными и крайне болезненно реагируют на случаи, когда их особенности обнаруживаются.

Отсюда можно сделать вывод, что не только перед специальными образовательными учреждениями, но и перед родителями стоит главная цель — создание и поддержание условий, которые будут являться благоприятными для детей с ОВЗ, для получения полноценного образования, для адаптации в современном мире и социуме со всеми вытекающими в виде дружбы, интересов, хобби, досуга, насыщенной жизни, любви.

Целью же учебного процесса, в свою очередь, является приобретение знаний, а так же создание условий для социальной адаптации и развития психологических особенностей и возможностей обучающихся детей.

Для того, чтобы достичь поставленную цель, необходимо применять на практике новые психолого-педагогиче-

ские технологии, которые способствуют приобретению учеников таким качеств как общительность, активность и т. д.

Создание благоприятного психолого-эмоционального климата в учебном заведении является важной задачей для педагогов.

Особое место в организации учебного процесса детей с ОВЗ должно отводиться коррекционно-развивающим урокам, таким как социально-бытовая ориентировка, развитие психомоторики и сенсорных процессов, коррекционные занятия, ритмика, ЛФК [3].

Групповое обучение подразумевает, что дети с ОВЗ получают полноценное и качественное образование наравне со своими сверстниками, потому что находятся в постоянном контакте с ними. Данный Факт общения с детьми с нормальным развитием позволяет расширить возможности социализации детей с ОВЗ.

Одним из основных направлений адаптации детей с ОВЗ в социуме является трудовое направление, реализация которого осуществляется через организацию различных мероприятий.

Большинство таких мероприятий может быть организовано с использованием информационно-компьютерных технологий, что так же будет способствовать развитию и социализации детей с ОВЗ.

Практически всегда дети с ОВЗ испытывают трудности в общении со сверстниками, с родителями, с учителями.

Сказывается еще и то, что у детей с ОВЗ, в симбиозе с нарушениями функционирования высших психических функций, к которым относятся, например, мышление и память, нарушена еще и эмоциональная сфера.

Нарушения в дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции; слабость артикуляционной и тонкой моторики, небольшой объем мимических средств (выразительных движений мышц лица) и пантомимических средств (выразительных движений всего тела) способствуют снижению коммуникативных возможностей детей.

Осознание детьми своего дефекта способствует формированию у них негативного отношение к общению с окружающими людьми, развитию повышенной ранимости и обидчивости.

Именно поэтому преподавателям, психологам и родителям при работе с такими детьми, следует уделить особое внимание формированию коммуникативных способностей и нравственных норм для успешной адаптации детей в обществе, чтобы общение, к примеру со сверстниками, становилось привлекательным и интересным.

Интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения может столкнуться с рядом проблем. К примеру, плохо говорящий младший школьник, владеющий низкой скоростью мыслительной деятельности, не всегда верно понимающий значение текста или высказывания, может оказаться предметом издевок. Трудности могут возникнуть и с усвоением общепризнанных норм и правил общественного поведения, неосведомленность и непонимание важности которых может быть опасным как для психиче-

ски-эмоционального состояния ребенка, так и для физического здоровья. Или неслышащие младшие школьники как бы строят стенку между собой и слышащими ровесниками, не желая общаться с ними, замыкаясь на себе самих или, в случае если в группе находятся малыши с подобными проблемами, формируют отдельную группу. Не слышащий малыш, адаптированный к большому вниманию в семье, в учебном заведении превращается наравне со всеми, и у него может развиваться ощущение личной неполноценности. Не всегда сами учителя знают все тонкости и специфики развития младших школьников с ОВЗ и нередко не желают или с неохотой берут класс в образовательных учреждениях с этим ребенком.

Для преодоления стены-барьера между детьми с ОВЗ и обычными в современном образовательном пространстве применяются программы мейнстриминга [11]. Мейнстриминг — это программы коллективных занятий и организация досуга детей-инвалидов и обычных детей. Эти программы предстают мощным средством социального обучения детей и подростков и помогают развивать та-

кие ключевые навыки и личностные качества обучающихся, как:

- социальная компетентность (чувство сопереживания, мобильность, развитие коммуникативных навыков и творческого подхода к действиям);
- навыки решения проблем (умение прогнозировать, нести ответственности за свои действия, искать нестандартные пути решения);
- независимость, ощущение уверенности, самоутверждение личностного я, самокоррекция, самоконтроль;
- навыки целеполагания (умение адекватно оценивать свои силы и возможности, формирование адекватной самооценки, мотивов и установки).

Вышеизложенное указывает, что адаптация детей с ОВЗ является одной из ведущих тенденций развития современного образования, которое оказывает содействие получению качественного образования и полноценной социализации для людей с ограниченными возможностями здоровья.

#### Литература:

1. Барцаева, Е. В. Моделирование процесса адаптации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в организациях дополнительного образования [Текст] / Е. В. Барцаева // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология. 2016. — С. 359–363.
2. Бондаренко, И. М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации [Текст] / И. М. Бондаренко, А. М. Ковешникова. -Москва: Речь, 2012. — С. 22–36.
3. Выготский, Л. С. Вопросы трудовой и общественной деятельности выпускников специальных школ [Текст] / Л. С. Выготский. — Москва: Академия, 1999. — 217 с.
4. Гилевич, И. М. Если ребёнок со сниженным слухом учится в массовой школе [Текст] / И. М. Гилевич, Л. И. Тигранова // Дефектология. — 1995. — № 3. — С. 24–28.
5. Головчиц, Л. А. Возможности дифференциации обучения и воспитания слабослышащих детей [Текст] / Л. А. Головчиц // Дефектология. — 1991. — № 2. — С. 45–52.
6. Горелова, А. Ю. Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / А. Ю. Горелова. — Москва: Аспект Пресс, 2013. — 132 с.
7. Ибрагимова, Р. Ю. Трудности школьной адаптации детей с нарушениями слуха / Р. Ю. Ибрагимова // Дефектология. — 2010. — № 7 — С. 17–18.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2012. — 713 с.
9. Селье, Г. Стресс без дистресса [Текст] / Г. Селье. -Москва: Внeda, 1992. — 109 с.
10. Тараканова Л. Б., Социализация детей с ОВЗ [Текст] / Л. Б. Тараканова // Дефектология. — 2012. — № 6 — С. 45–47.
11. Терехина, И. О. Организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и реализация [Текст] / И. О. Терехина // Духовно-нравственная культура в высшей школе: 1917–2017 гг. — осмысление истории. — 2017. — С. 174–178.
12. Трофимова, В. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной среде [Текст]: монография / В. И. Трофимова. — Самара: Современные образовательные технологии, 2011. — 102 с.
13. Файзулина, С. В. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / С. В. Файзулина. — Москва: Наука, 2012. — 80 с.



## Личностные особенности подростков с деструктивным поведением, находящихся в условиях СИЗО

Петрова Анастасия Михайловна, студент магистратуры

Уральский филиал Российского государственного университета правосудия (г. Челябинск)

*В статье автор показывает какие личностные особенности встречаются у подростков с деструктивным поведением, находящихся в условиях следственного изолятора, рассматривает практически значимый комплекс мер уголовно-правового воздействия на несовершеннолетних преступников.*

**Ключевые слова:** преступность, несовершеннолетние, уголовная ответственность, деструктивное поведение.

Подростковый возраст — возраст самых больших неопределенностей. Подростка можно описывать долгим перечислением, начинающимися словами «уже не... (маленький) и «в тоже время еще не ... (взрослый)». Они уже не принимают выбор взрослых и в тоже время еще не могут совершать самостоятельных выборов и опираться только на свои возможности. Как это ни прискорбно, мир, в котором живут наши дети, не является безоблачным. Им на собственном опыте приходится сталкиваться с насилием, повышенной конфликтностью и агрессивностью. Насилие незаметно становится нормой жизни. Агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относятся бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У таких детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди подростков встречаются и дети неплохо интеллектуально и социально развитые. У них деструктивное поведение выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослости. Поведение подростков отличается внезапностью, иррациональным смыслом, бездумной жестокостью, враждебностью. Кроме того, бурное психофизиологическое развитие, нейроэндокринные сдвиги отражаются в их поведении в виде парадоксов.

Подростки могут рассуждать об истинной любви и дружбе, а в повседневной жизни быть крайне циничными. Веселье неожиданно сменяется унынием, уверенность в себе — застенчивостью и трусостью. Слепое подчинение избранному ими лидеру сочетается с бурным протестом всякой власти, сентиментальность и чувствительность сочетается с грубостью, хамством, развязанностью. Существует в подростках нечто такое, что не подвержено изменениям, нечто, что всегда с ними, — их потребность в дружбе.

Только дружба возвращает им живую жизнь. Дружба — «дорога жизни» для подростка. По мере взросления подросток тянется к компаниям, где стремится стать «своим» стихийно складывающиеся компании сверстников объединяют подростков, близких по уровню развития, интересам. Группа закрепляет и даже культивирует деструктивные ценности и способы девиантного поведения, оказывает сильное влияние на личностное развитие подростков, становясь регулятором их поведения. [1]

Происходит «сдвиг к риску», так как возрастает рискованность групп. Подростки утрачивают чувство дистанции, ощущение допустимого и недопустимого приводит к непредсказуемым событиям, во главу угла встает установка на немедленное удовлетворение своих желаний, на пассивную защиту от трудностей, стремление перекладывать ответственность на других.

Таких подростков отличает пренебрежительное отношение к обучению, плохая успеваемость, бравада, невыполнение обязанностей: всячески избегая выполнять какие-либо обязанности и поручения по дому, готовить домашние задания, а то и посещать занятия, подобные подростки оказываются перед лицом большого количества «лишнего времени». Для них характерно неумение содержательно проводить досуг. У подавляющего большинства таких подростков отсутствуют какие-либо индивидуальные увлечения, они не занимаются в секциях и кружках. Они не посещают выставки и театры, крайне мало читают, а содержание прочитанных книг обычно не выходит за рамки приключенческого жанра. Бессодержательно проводимое время толкает подростков на поиски новых «острых ощущений». Алкоголизация и наркотизация теснейшим образом вплетаются в структуру деструктивного образа жизни подростков. Часто подростки распитием спиртного как бы отмечают свои «заслуги»: удачные похождения, хулиганские поступки, драки, мелкие кражи, разбои. Объясняя свои плохие поступки, подростки имеют неправильное представление о нравственности, справедливости, смелости, храбрости. С таким «багажом» антисоциальных поступков подростки переходят в разряд маленьких правонарушителей, для которых предусмотрено наказание в виде уголовной ответственности. И первым этапом этого наказания и изоляции от общества является СИЗО.

Факт лишения свободы, нахождение в местах заключения, утрата чувства запущенности для несовершеннолетних являются травматическим стрессом, который по-

рождает глубокие изменения в психическом состоянии подростков. Эти изменения — также источник конфликтов, агрессии, повышенной тревожности, деструктивного поведения. Для лиц находящегося в травматическом стрессе, характерны повышенная раздражительность и немотивированные аффективные вспышки. Подростки становятся агрессивными, конфликтными, часто предпочитают решать споры, применяя насилие, им плохо удается контролировать собственное поведение, что способствует нарушению режима содержания. Также моментом, осложняющим предупреждение деструктивного поведения среди подростков, в некоторых случаях, является задержка психического развития.

Чаще всего деструктивное поведение в следственном изоляторе проявляется:

- в качестве средства достижения значимой для подростка цели;
- как способ психологической разрядки, замещения заблокированной потребности и переключения деятельности;
- как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и самоутверждении;
- как протест против ограничивающих его свободу мероприятий или наоборот, как манипуляция, вынужденная администрацию идти на уступки.

Подросткам с деструктивным типом поведения присущи следующие признаки:

- Сверхактивность (подросток беспокоен, непоседлив, очень энергичен, как будто не устает, агрессивен, он постоянно портит окружающие предметы, задевает других подростков за ним тянется шлейф разрушений и обид);

Литература:

1. Белоглазова, Е. Н. Программа психологической поддержки подростков с девиантным поведением [Текст] / Е. Н. Белоглазова // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. — 2014. — № 7. — С. 4–22.

## Коррекция компьютерной зависимости у подростков

Подчиварова Диана Андреевна, студент магистратуры

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

**В** современном мире интернет-зависимость подростков становится всё более актуальной проблемой. Её можно отнести к распространённым психологическим проблемам современной семьи, потому что при помощи психолога именно родители способны позитивно повлиять на подростка, предотвратить у него появление компьютерной зависимости или помочь ему от неё избавиться.

Первая трудность, с которой придётся столкнуться подростку — это осознать проблему, принять, что она существует. Человеку, страдающему от компьютерной зависимости, как правило, сложно признать факт своего подчинения,

— Импульсивность (подросток неожиданно бросает начатое дело, поступает необдуманно, может легко солгать, взять чужую вещь, нарушить запрет, абсолютно не задумываясь о последствиях);

— Возбудимость (подросток крайне раздражителен, неуравновешен, по незначительному поводу начинает кричать, ломать вещи драться);

— Отвлекаемость и рассеянность внимания (подросток испытывает трудности сосредоточенности, он не способен довести начатое дело до конца).

Резюмируя все вышесказанное можно отметить, что в становлении деструктивного поведения подростков, роста агрессии с их стороны могут играть заметную роль возрастные особенности подростков и социальные факторы. Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных и других социально-психологических факторов искажает весь образ жизни подростков. Характерным для них становится нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми. Мы являемся свидетелями изменения всей социальной структуры общества, интенсивных процессов расслоения населения по имущественному признаку, по отношению к различным формам собственности. Сам образ жизни, среда, стиль и круг общения способствуют развитию и закреплению деструктивного поведения.

Таким образом, имеющий место отрицательный микроклимат во многих семьях обуславливает возникновение отчужденности, грубости, неприязни определенной части подростков, стремления делать все назло, вопреки воли окружающих, что создает объективные предпосылки для появления демонстративного неповиновения, агрессивности и разрушительных действий.

по сути рабства, и, хотя некоторые ученые высказывают такое мнение, что при компьютерной зависимости, в какой-то момент наступает пресыщение, и якобы дальше человек охладевает к компьютеру, либо это становится его профессией, — но это относится скорее к сформировавшейся личности, а не к подростку.

Второе, — начинать борьбу с зависимостью нужно как можно раньше, а не ждать, когда «само пройдет». И здесь опять же без специалиста не обойтись, нужен хороший психолог или психотерапевт. Консультация психолога поможет подростку осознать проблему, разбудить его

желание преодолеть свою зависимость, выйти из подчинения и стать свободным.

Психологи, работающие с интернет-зависимостью, отмечают наличие проблем с социальной адаптацией, сложности в построении конструктивных взаимоотношений как в семье подростка, так и в его окружении. Проводится работа с родителями, (которые должны осознать и исправить свои ошибки воспитания) восполняется недостаток информации, задаётся новый вектор движения.

И третье, — для успешного преодоления этой проблемы понадобится система действий самого человека. Помощь подростку оказывает его семья, родители. При их заинтересованном участии составляется план/алгоритм действий, в котором учитывается режим (нагрузки — отдыха); временной регламент пользования интернетом (лучше применять мягкий подход, постепенно сокращая время пребывания за компьютером); привлекаются все имеющиеся личностные ресурсы (берутся в качестве ресурса сильные черты, такие как терпение, настойчивость, сила воли, намечаются способы совладания со слабыми чертами характера лень, заикленность, ранимость, замкнутость, безответственность).

На первом этапе главное — достичь готовности подростка к изменениям, преодолеть сопротивление, осознать причины зависимости, что это заболевание и оно успешно лечится.

На втором этапе подросток должен поднять самооценку, поверить в свои силы, и в то, что у него есть поддержка.

Третий этап — это изменение поведения, — важно научиться контролировать время работы за компьютером, преодолеть негативные эмоции, раздражительность, и таким образом, саму зависимость.

Четвёртый — после того, как научился контролировать своё поведение, — это коррекция социальных взаимоотношений, постепенное заполнение свободного времени активными видами спорта и отдыха, общением с друзьями.

Последний, пятый этап — это закрепление результата и работа с последствиями (например, заброшенная учёба или восстановление нарушенных взаимоотношений в социуме).

В последнее время появились современные способы преодоления интернет — зависимости, такие, как бесплатные мобильные приложения, помогающие избавиться от экранной зависимости через самоконтроль. Одни из них регулируют время работы на компьютере, другие собирают статистику об использовании гаджета и показывают пользователю, сколько часов он провел в VK, сколько — в Instagram и так далее., третьи позволяют установить таймер на использование устройства или конкретных приложений (например, вы хотите проводить в Instagram не больше часа в день — поставьте лимит времени, и по истечении часа приложение запретит вам открывать Instagram).

Есть ещё одно очень популярное приложение для медитации, оно помогает быстро успокоиться, научит держать фокус, справляться со стрессом и эмоциональным выгоранием, лучше засыпать, и отдыхать без гаджетов. Все, что нужно, — один-два раза в день запускать приложение и выполнять упражнения и рекомендации.

Проанализировав, какие именно **проблемы** лежат в основе интернет-зависимости, причины, по которым подросток убегает в виртуальный мир, можно подобрать подходящий и действенный способ для преодоления вредной привычки.

#### Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст]: учебник для студ. ВУЗов. / Г. С. Абрамова. — Екатеринбург: Деловая книга, 1999. — 624 с.
2. Агафонов, А. Ю. Сознание и осознание // Известия Самарского научного центра РАН [Текст] / А. Ю. Агафонов. — Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2003. — 147с.
3. Азарова, Р. И. Досуг современной молодежи [Текст] / Р. И. Азарова, С. Б. Алешкин. — 2003. — № 10. — С. 3335.
4. Алексеева, Л. С. Работа с подростками с компьютерной зависимостью в учреждениях социального обслуживания: Социально — психологический аспект [Текст]/Л. С. Алексеева// Семья в России. — 1998. — № ¾. — С. 112–124.
5. Артемова, Л. В. Компьютерные игры школьников [Текст]/ Л. В. Артемова. — М.: Авс, 2011. — 276 с.
6. Африна, Е. Один ученик — один компьютер // Народное образование [Текст] / Е. Африна. — 2009. № 8. С. 2729.
7. Байярд, Р. Т. Ваш беспокойный подросток [Текст] / Р. Т. Байярд. — М.: Просвещение, 1991. — 63с.
8. Балонов, И. М. Компьютер и подросток [Текст]. / И. М. Балонов. — М.: Просвещение, 2002.
9. Баранова, С. В. Вредные привычки избавление от зависимости [Текст] / С. В. Баранова Ростов-на-Дону: ПРИК 2007. 186 с.
10. Барцаклина, В. В. Увлечение компьютерными играми: беда или благо? [Текст] / В. В. Барцаклина. — М.: Академия, 2009. 278с.

## Игровая деятельность как средство коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

Рубцова Татьяна Анатольевна, студент магистратуры

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*В статье рассматриваются особенности формирования межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Проанализировав ведущую деятельность, новообразования, значение игры, взаимодействия со сверстниками и учащимися старшего школьного возраста, игровая деятельность определена как средство коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.*

**Ключевые слова:** межличностные отношения, учащиеся младшего школьного возраста, дети с речевыми нарушениями, игровая деятельность.

Отношения с людьми другими людьми имеют большое значение для формирования личности ребенка, особенно для детей с нарушениями речи. Насколько удачным будет процесс приобретения первых навыков межличностного общения, настолько благоприятно будут складываться взаимоотношения с окружающими.

Процесс исследования межличностного общения у детей с нарушениями речи всегда будет иметь огромное значение. Это можно объяснить тем, что навыки межличностного общения и взаимодействия личности в социуме оказывают непосредственное воздействие на физическое, психическое здоровье, на становление и социализацию взрослой личности. Данной проблеме посвящено большое количество работ среди отечественных и зарубежных ученых. Проблеме развития межличностных отношений младших школьников посвящены труды Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, Л. И. Божович, В. В. Давыдова,

Я. Л. Коломинского, В. И. Слободчикова, Г. А. Цукерман Д. Б. Эльконина, Н. П. Аникеева, И. Н. Минькова, Дж. Боулби, А. Фрейд, Ч. Кули и мн. др. По мнению исследователей межличностные отношения — взаимосвязи между школьниками, которые формируются в результате эмоционального отношения друг к другу и выражаются в ходе их взаимодействия и совместной деятельности. Г. С. Абрамова отмечает, что межличностное отношение — это знакомая, понятная, узнаваемая форма активности, которая проявляется в индивидуальном и коллективном сознании людей.

Главную роль для развития личности учащихся младшего школьного возраста несет ученический коллектив и взаимоотношения, которые строятся в нем. Ребенок в школьном коллективе получает возможность проявить свое «Я» и свою позицию.

Отношения между младшими школьниками играют важнейшую роль в развитии личности. Система взаимоотношений между детьми данного возраста является самой насыщенной для ребенка, так как на этом этапе происходит оценка его личности. Поэтому, непринятие в группе сверстников ребенок, как правило переживает очень остро [3, с. 35].

В зарубежной психологии существуют различные взгляды на феномен межличностных отношений. В работе

Р. Бейлса (1980) выделяются следующие виды взаимодействий, которые условно относятся к следующим областям: «область позитивных эмоций, что проявляется в солидарности и согласии; область решения проблем, что находит свое проявление в предложении, высказывании мнения; область постановки проблем, что проявляется в просьбе об информации, высказать мнение; область негативных эмоций, что проявляется в несогласии, создании напряженности и демонстрации антагонизма» [5, с. 215].

Е. С. Шамухаметова (2018) называет следующие характерные черты межличностных отношений: «взаимозависимость поведения сторон взаимодействия, когда поведение одного индивида является стимулом для поведения другого; взаимные поведенческие ожидания, основанные на межличностном восприятии друг друга; предполагаемая каждой стороной взаимодействия оценка ценности, которая приписывается действиям и мотивам другого, а также удовлетворенности, которую он может обеспечить» [8, с. 92].

Межличностные взаимоотношения — это связь, в процессе реализации которой самым важным выступает индивид. В. В. Абраменкова (2019) отмечает то, что межличностные взаимоотношения характеризуются обоюдной ориентацией, так как общество никак не независимо от концепции надежд, стандартов, ориентаций, конструкций также склонностей, посредством призмы которой воспринимается, также оценивается общество [6, с. 97].

Доктор психологических наук А. М. Лобок говорит, что каждый ребенок — это индивидуальность со своим характером, объемом знаний, личными качествами и умственными способностями. Но все дети — разные: у них разный темп развития, разные склонности и возможности, разные проблемы. А дети с ограниченными возможностями — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана. Одной из категорий детей с ограниченными возможностями развития являются дети с нарушениями речи. У детей с различными формами речевой патологии происходит отставание в развитии различных речевых процессов. Поэтому эти дети не в состоянии четко и понятно излагать свою точку зрения на проблему, ориентировать свою речь на партнера в ситуации общения. Всё это затрудняет его внутреннее раскрытие в среде сверстников и социуме в целом.

В последние годы многократно увеличился рост количества детей с трудностями в обучении. Причины, которые вызывают это, многозначны. Таким детям необходима помощь в освоении образовательной программы специальный подход, систематическая, направляющая, организующая помощь как со стороны учителей, специалистов так и родителей.

Психологи и учителя в последнее десятилетие отмечают снижение уровня коммуникативных взаимодействий и увеличение количества детей с повышенной социальной и межличностной тревожностью. Наблюдается рост травли детей сверстниками, переживание одиночества, вражда и агрессия к одноклассникам. Поэтому умение взаимодействовать, сотрудничать и быть толерантным актуально для учащихся младшего школьного возраста.

Коллектив младших школьников является самой первой социальной группой, где учащихся может объединять общая деятельность, которая направлена на конкретную цель. Исследования Л. И. Божович (2016), Я. Л. Коломинского (2016) и др. указывается что в младшем школьном возрасте большое значение придается статусу ребенка среди сверстников. Положительная динамика и уважение со стороны окружающих формирует в ребенке уверенность в себе расширяет круг взаимодействий и интересов.

Дети школьного возраста в младших классах быстро осваивают навыки общения. В этот период активно формируются жизненные контакты сообщества. Младшие школьники приобретают способности к социальному взаимодействию со сверстниками, а также умение заводить друзей считается одной из самых важных тем воспитания в этом возрасте.

В младшем школьном возрасте понятие отношений усложняется в связи с поступлением детей в среднюю школу. В это время сфера общения значительно расширяется. Дети вступают в разные типы взаимоотношений с новыми людьми. Изменение внутреннего восприятия младшего школьника связано со сменой партнера по общению. Сфера общения касается проблемных вопросов, связанных с образованием и их трудовой деятельностью.

В работе И. Н. Миньковой (2016) указано что в начальных классах круг общения ребенка начинает быстро расти, а привязанности становятся более постоянными. В детском коллективе во время игры устанавливаются особенные взаимоотношения. По мнению исследователя: «общение переходит на новый уровень, так как дети хорошо понимают поступки и мотивы сверстников, это положительно влияет на межличностные отношения» [7, с. 71].

Социальный статус школьника связан единой социально значимой целью, учебной деятельностью и её результатами. Социальный статус ребёнка характеризуется сплоченностью, индивидуальностью, ответственностью и наличием абсолютного равенства всех участников процесса как в правах, так и в обязанностях.

Взаимоотношения учащихся младших классов в значительной степени формируются учителями в рамках системы

образования. Педагог содействует развитию статуса учащегося и межличностных отношений в классе.

Проблему применения игровых технологий на уроках изучали такие психологи и педагоги, как Л. С. Выготский (2004), Ф. Н. Гоноболин (1973), А. В. Запорожец (1966), Я. И. Коломенский (1969), В. А. Крутецкий (1998), М. И. Лисина (1986), А. М. Шахнарович (1990), Н. С. Жукова (2008), Т. Б. Филичева (1993) и другие. Согласно ученым применение игр при обучении может помочь стимулировать работу детей, формирует познавательную активность, внимательность, интерес, понимание, заинтересованность к исследуемому, формирует фантазию, снижает агрессию и переутомление у ребенка, так как игра делает процедуру преподавания интересной для детей.

По мнению большинства современных исследователей, игра положительно влияет на формирование личности ребёнка.

Посредством игровой деятельности дети учатся социальному взаимодействию, а также отрабатывают навыки конструктивного общения, умение входить в контакт, вести диалог, играть по правилам, соблюдать очередность, осваивают социальные роли, развивают внимание и эмпатию к партнёру, совершенствуют невербальные навыки общения. Учащиеся старших классов являются примером для личностного роста младших школьников. Благодаря совместной игровой деятельности учащиеся младшего школьного возраста обретают ключевые умения и свойства в общении, необходимые для взаимоотношений с ровесниками, родителями и педагогами.

Чем интереснее игровые действия, которые учитель использует на уроках и во внеклассных мероприятиях, тем эффективнее учащиеся закрепляют, обобщают, систематизируют полученные знания.

По мнению Я. И. Коломенского: выполняя правила игры, ребята приучаются сдерживаться, контролировать свое поведение, в результате чего воспитывается воля, формируется дисциплинированность, умение действовать по плану, приходить на помощь друг другу.

Участвуя в играх, дети учатся преодолевать застенчивости и робость. У них формируются адекватные межличностные отношения, умение действовать сообща, характеризующиеся доброжелательностью, взаимопомощью. Воспитывается честность, находчивость, инициативность, настойчивость, целеустремленность. Складываются организаторские и коммуникативные умения.

Игры, применяемые в учебном процессе, многогранны и разнообразны.

Традиционно выделяют несколько групп игр: настольные; дидактические; подвижные; деловые и интеллектуальные.

Настольная игра — одно из средств формирования возможностей обучающихся, расширения их горизонта. Настольный вид развлечения может быть, как персональной, так и коллективной общественной деятельности. Они предоставляют возможность дифференцированно при-

близиться к оценке познаний и возможностей учащихся. Настольная игра формирует фантазию, мышление и внимательность. В ней имеется компонент состязания. Настольные игры учат стремительно и разумно анализировать.

Дидактические игры разнообразны. Данный вид развлечения проводится на прогулках, экскурсиях, а также на занятиях с целью обобщения знаний, развития простых определений.

Подвижные игры позволяют решать такие учебные задачи как снятие переутомления, формирования навыков командной игры, они развивают такие свойства личности, как смелость, выдержка, настойчивость. Подвижные игры учат бороться за личное или коллективное первенство.

Играя в ролевую игру, младший школьник примеряет на себя определенную роль и совершает действия в воображаемой ситуации, повторяя поступки реального человека.

Интеллектуальные игры предоставляют возможность решать образовательные задачи развивают интерес к обучению, формируют неординарность мыслительных и творческих процессов.

В основе интеллектуальной игры — лежит использование игроками умственных способностей и осведомленности. Игра может быть, как индивидуальной, так и групповой. Главная задача интеллектуальных игр формирование высших психических функций.

Деловая игра развивает у ребенка воображение, творчество способствует формированию анализировать, сопоставлять, аргументировать информацию. Деловая игра моделирует установленные требования в диалоговом порядке. В процессе деловой игры идет обмен мыслями и знаниями.

В настоящее время общее количество детей с нарушениями речи возрастает, что оказывает специфическое воздействие на совершенствование коррекционных технологий в образовательном учреждении. Это ставит перед педагогами определенные задачи поиска путей коррекционной помощи, которая позволяет добиться быстрого и устойчивого эффекта. Организовывая коррекционные занятия, необходимо помнить главные принципы деятельности, Т. А. Пастухова к таким принципам относит «подбор приемов и методов коррекционной работы с опорой на ведущую деятельность возраста, использование принципов педагогического сотрудничества при взаимодействии с детьми, учет зоны ближайшего развития и использование здоровьесберегающих технологий». Так, П. Ф. Каптерев писал: «Детей, отстающих в своем развитии от других по разным причинам, тугих на развитие, медленных в соображениях, ... не совсем хорошо понимающих всякого рода отвлеченности, — таких детей много... Такие дети в школе без игр, вместо того, чтобы развиваться, будут тупеть, прозябать, проводить время в ничегонеделании. Если учитель будет настолько искусен, что занятия по учению до некоторой степени свяжет с играми, если он ухитрится смягчить таким детям резкость перехода от свободной энергичной игры, требующей неременного участия телесной деятельности, к отвлеченному,

связанному с неподвижностью, с сидением учению, то он получит в свои руки ключ к раскрытию способностей таких детей, он сможет руководить их развитием и оказать существенно важные, неоценимые услуги, которые отразятся самым благотворным образом на всей их последующей жизни».

Учащиеся младшего школьного возраста особенно эмоционально переживают предъявляемые к ним требования и правила что усугубляют ситуацию. На фоне стресса дети чувствуют себя неуспешными, отдаляются от классного коллектива, замыкаются в себе или проявляют агрессию по отношению к одноклассникам. Используя игру как средство коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста, учитель облегчает переход к систематическому обучению, к новым условиям и ритму жизни школьника.

Исследуя особенности становления межличностного общения среди детей с речевыми нарушениями Л. Ф. Спирова обнаружила значительные индивидуальные различия в словарном запасе детей, поступивших в школу. Большинство детей с тяжелыми нарушениями речи не смогли сами до поступления в школу овладеть достаточным запасом слов. Бедность словаря проявлялась как в незнании многих слов и оборотов, так и в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи знакомые слова. Необходимые навыки связной речи в большинстве случаев отсутствуют. Это препятствует не только эффективной учебной деятельности детей, но и их самовыражению в школьной среде, основной причиной чего является скудный арсенал языковых средств для выражения чувств, мыслей, оценочных суждений и несформированность навыков коммуникативного взаимодействия. Отношения в данном возрасте имеют свои особенности. Сфера общения значительно расширяется.

Для учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями процесс становления межличностных отношений осложняется имеющимися дефектами речи. Использование игровых методов способствует формированию межличностного взаимодействия и становлению личности. Ребёнок учится воспринимать себя, что положительно влияет на отношение к окружающим. Применение игровой деятельности в коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями позволяет расширить круг общения ребёнка, научить общаться и взаимодействовать с партнерами по игре. Младшие школьники учатся проявляют инициативу, развивать эмоциональный интеллект координировать свои действия с другими игроками.

Таким образом, оптимизация межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями нацелена на формирование субъективности у младших школьников. С помощью игры учитель готовит учащегося занять субъективную позицию по отношению к ведущей деятельности данного возраста — учению. В связи с этим ученый

Б.Г. Ананьев говорит о человеке не только как о субъекте деятельности, но и как о субъекте труда, субъекте познания и субъекте общения. Игра непроизвольно, ненавязчиво учит детей эффективно регулировать собственное поведение и строить адекватные межличностные отношения, превращаясь тем самым в действенное средство социализации учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Своей многогранностью и доступностью в применении игра способствует становлению межличностных отношений и коммуникативных навыков у учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Таким образом значение игры в коррекции межличностных отношений у учащихся младшего школьного возраста нельзя недооценивать. Игра относится к неспецифическим методам коррекции межличностных взаимодействий. Коррекционные занятия средствами игровой деятельности является менее травматичной и наиболее полно удовлетворяющей потребности всех участников учебного процесса. Игра становится универсальным коррекционным средством, которое даёт возможность всесторонне влиять на развитие межличностных отношений учащихся школьного возраста.

#### Литература:

1. Аникеева Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. — М.: Просвещение, 2017. — 334 с.
2. Абрамова Г. С. Общая психология: Учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2002. — 496 с.
3. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В. В. Давыдов. — М.: Педагогика, 2009. — 276 с.
4. Емельянова И. Г. Особенности межличностных отношений современных младших школьников / И. Г. Емельянова // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2018. — № 7–10. — С. 35–38 с.
5. Запорожец А. В. Игра и ее роль в развитии ребенка младшего школьного возраста / А. В. Запорожец, Т. А. Маркова. — М.: Просвещение, 2008. — 317 с.
6. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2012. — 576 с.
7. Лукьяненко Е. С. Проблема межличностных отношений младших школьников со сверстниками / Е. С. Лукьяненко, О. А. Линецкая // Евразийский союз ученых. — 2019. — 5–6 (14). — С. 135–137.
8. Минькова И. Н. Межличностные отношения младших школьников на этапе перехода из начальной школы в среднюю / И. Н. Минькова // Вестник Белорусского гос. университета культуры и искусств. — 2016. — № 6. — С. 66–82.
9. Шамухаметова Е. С. Особенности межличностного эмпатического взаимодействия младших школьников / Е. С. Шамухаметова // Вестник КГУ. — 2018. — № 2. — С. 132–137.

## Представление о материнстве у девушек

Уварова Мария Игоревна, студент магистратуры

Воронежский государственный университет

Снижение рождаемости, все большее распространение «отложенного родительства», дисгармоничность родительского воспитания, девиантное материнство обуславливают актуальность исследования условий и факторов формирования представлений о материнстве у девушек.

В настоящее время в психологической науке существует множество подходов, как отечественных, так и зарубежных авторов к описанию структуры и содержания представлений.

В большом психологическом словаре представление определяется как наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений или восприятия) путем его воспроизведения в памяти или воображении [4].

По мнению большинства исследователей, представление — это изменчивое образование, определяющееся опре-

деленными факторами, и обладающее рядом определенных характеристик. Содержание представлений во многом определяется взаимодействием субъекта с окружающей его действительностью и культурой на протяжении всей его жизни, и личностным смыслом и отношением субъекта к таковой.

Изучая представления о материнстве у современных девушек, мы сталкиваемся с необходимостью интеграции обобщенных, объективных знаний о данном феномене и чувственного, эмоционального отношения к таковому.

Сложность психологического феномена «представление» обусловлена самой его природой: представления, основываясь на данных восприятия, могут являться продуктом и памяти, и мышления, и воображения. Представление как продукт памяти рассматривается как индивидуальный образ воспоминания с наглядно-образным содержа-

нием. Здесь представления о родительстве формируются под влиянием собственного прошлого опыта (особенности взаимодействия с собственной матерью, участие в воспитании младших сиблингов).

Представление как продукт мышления — образное обобщенное знание некоторых основных наиболее существенных черт, характеризующих предмет и существенно связанных с его значением.

В данном случае представление о материнстве основывается на наличии у девушек обобщенных знаний о данном феномене, обусловленных культурно-историческими и индивидуальными особенностями.

Представление как продукт воображения — обобщенный образ целого класса или категории аналогичных предметов и явлений. Представления о материнстве в данном контексте анализируются с точки зрения иных социальных и личностных ролей, сфер жизни девушки, в которые они вовлечены.

Представления о материнстве формируются на основе личных и социокультурных факторов и выполняют функцию ориентирования в многообразии средств и способов реализации родительской роли, т. е. служат некими регуляторами поведения. Так, вступая в материнство и имея образное представление о нем, девушки выбирают наиболее подходящие средства для успешной его реализации. Те характеристики материнства, которые сформировались в образе хорошей матери, будут реализовываться молодыми девушками в ситуации новизны и станут в дальнейшем основой для управления процессами, связанными с реализацией родительства.

На формирование представлений о будущем материнстве влияет множество факторов: основные психологические новообразования юношеского возраста, продукты общественного, культурного опыта. Однако, ведущая роль в формировании представлений о будущем материнстве принадлежит микрофакторам, соответствующим уровню взаимодействия человека в малых группах (родительская семья, собственная семья, ближайшее референтное окружение) и представляющим собой собственный жизненный опыт, имеющийся у отдельного человека на конкретном этапе его возрастного развития и в конкретно сложившейся социальной ситуации развития. Именно на этом уровне объективные, внеш-

ние по отношению к субъекту знания о материнстве синтезируются с личным отношением к данному феномену и оказывают непосредственное влияние на реализацию родительской функции.

Что касается типов привязанности, то здесь принципиально важное значение типа привязанности, формирующегося у ребенка к матери в младенчестве и раннем детстве, связано с тем, что тип привязанности существенно образом определяет дальнейшее развитие личности ребенка и его отношений с миром, поскольку затрагивает сами основы его реагирования.

В отношениях мать-ребенок человек растет и развивается, формирует представление о мире и о других людях. Накопленный ребенком опыт взаимоотношений, т. е. то, как складывались и переживались им отношения с близким взрослым, определяет межличностное взаимодействие в его дальнейшей жизни, т. к. именно оно содержит в себе обобщенный образ привычного поведения.

Самосознание взрослого человека, будучи ядром личности, в онтогенетическом плане оказывается тесно связанным с эмоциональным аспектом системы его значимых взаимоотношений и прежде всего — с принятием/отвержением в рамках детско-родительских отношений.

На основании данных проведенного теоретического анализа мы можем сформулировать практические рекомендации для психологов направленные на гармонизацию представлений о материнстве и отношения к нему. Психологическое воздействие, по нашему мнению, может способствовать личностной рефлексии и самопознанию, как необходимых условий для вступления в «сознательное родительство».

Психологам рекомендовано:

1. Проведение диагностики представлений о материнстве с целью установления девушек, обладающих поверхностными, неоднозначными, противоречивыми, фрагментарными, нереалистичными, негативными представлениями о материнстве.

2. Организация и проведение просветительской работы, в целях получения девушками знаний о материнстве и повышению родительской компетенции.

3. Проведение психокоррекционной работы с источниками данных образов, влияющих на формирование представлений о будущем материнстве.

#### Литература:

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: Учебное пособие / В. В. Абраменкова. — Москва: ПЕРСЭ, 2008. — 431 с.
2. Алмазова О. В. Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сиблингов: автореф. дис... канд. психол. наук / О. В. Алмазова. — Москва, 2015. — 25 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 400 с.
4. Большой психологический словарь / Сост. и общ. Ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 674 с.
5. Боулби Д. Привязанность / Д. Боулби. — Москва: Гардарики, 2003. — 477 с.



6. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике / К.Х. Бриш. — Москва: «Когито-центр», 2014. — 316 с.
7. Долгих А.Г. Представления современной молодежи о предстоящем материнстве и отцовстве как компонент психологической готовности к будущему родительству: автореф. дис... канд. психол. наук / А.Г. Долгих. — Москва, 2018. — 16 с.
8. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. — 1995. — № 2. — С. 3–14.
9. Яремчук М.В. Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков / М.В. Яремчук // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 3. — С. 86–94.

## Психологическая готовность женщины к материнству

Хамхоева Лема Исраиловна, студент;

Федина Софья Александровна, студент;

Загидуллина Диана Шамилевна, студент;

Сединина Наталья Степановна, доктор медицинских наук, доцент, зав. кафедрой;

Суханова Оксана Станиславовна, преподаватель

Пермский государственный медицинский университет имени академика Е. А. Вагнера

*В данной работе была исследована психологическая готовность женщины к материнству женщин Пермского края. Была разработана анкета, включающая 9 вопросов. Опрос проводился в онлайн-формате. На основе полученных данных было установлено, что большая часть женщин готовы к материнству. Также по результатам, мы видим, что на первом месте, по причине отсутствия детей у женщин — это проблемы со здоровьем, на втором (только 31,7%) желание продлить молодость и, так сказать, «пожить для себя».*

**Ключевые слова:** материнство, дети, психологическая готовность, психология.

Понятие «психологическая готовность» определяется в психологии как психическое состояние, основной характеристикой которого является мобилизация ресурсов человека для выполнения конкретной задачи [1]. Состояние готовности может помочь женщине верно применять знания и навыки, личностные качества, сохранять самоконтроль и практически сразу перестраивать целевую деятельность при появлении проблем с ребенком.

Круг вопросов, связанных с изучением психологической готовности к материнству, входит в ряд наиболее социально важных. В последнее время у молодого поколения отмечаются серьезные изменения в представлениях о ценности материнства, что выражается в уменьшении ценности семейного образа жизни, потребности в детях, смещении рождения первого ребенка к более зрелому возрасту либо в сознательном нежелании иметь детей [2]. Психологическая готовность к материнству во многом обуславливает поведение женщины во время беременности, настрой на роды, особенности взаимодействия с ребенком до и после его рождения [3].

Особо значимым является отношение матери к будущему ребенку, которое во многом определяет первичный опыт ребенка. Характер эмоционального контакта между матерью и еще неродившимся ребенком являются

одним из факторов, влияющих на формирующаяся психику. Наиболее благоприятной ситуацией для будущего материнского поведения являются желанность ребёнка, наличие субъектного отношения матери к ещё не родившемуся младенцу, которое проявляется в любви к нему, мысленной или вербальной адресованности, стремлении интерпретировать движения плода как акты общения [4].

По мнению многих исследователей, психологическая неготовность женщины к материнству может быть одной из причин нарушений условий развития ребенка, особенно на ранних этапах этого развития (А. Я. Варга, Д. В. Винникотт, М. В. Колоскова, К. В. Солоед). Отсюда напрашивается вывод, что подготовка к материнству должна начинаться задолго до факта наступления беременности.

**Цель исследования.** Проанализировать психологическую готовность женщины к материнству.

**Материалы и методы исследования.** Для решения поставленной цели было проведено социологическое исследование путем группового опосредованного опроса. Была разработана анкета, включавшая в себя 9 вопросов. Опрос проводился в онлайн формате. Объектом исследования стали женщины Пермского края. Всего было опрошено 64 человека.

## Результаты.

Вопросы	
Вы уже являетесь мамой?	54% да 44,4% планирую в будущем 1,6% уже беременна
Сколько вам лет?	До 25 лет 52,4% С 25–33 лет 8,5% До 44 лет 24,7% До 50 лет 14,4%
Какой возраст вы считаете самым подходящим для рождения ребенка?	56,3% 21–25 лет 26,6% 25–30 лет 9,4% 36 и более лет 6% 18–20 лет 1,7% 31–35 лет
Если вы узнаете, что беременны, какое будет ваше решение?	90,5% не задумываясь, буду рожать 9,5% подумаю, посоветуюсь с родными
Если вы не хотите детей, то почему?	51,2% проблемы со здоровьем 31,7% я еще слишком молодая, успею 4,3% материальны проблемы 4,3% я не хочу повторять ошибки своих родителей 6,7% я не думаю, что смогу воспитать морально здорового человека, так как сама нуждаюсь в помощи психолога 1,8% я не уверена в своем партнере как в будущем отце
Вы готовы после рождения ребенка уделять ему много времени?	54,1% буду посвящать ему свое время, ведь я мама 44,3% я буду посвящать много времени своему ребенку, но геройствовать не буду (не уделять время для себя, на хобби и. т. д) Попрошу помогать родных. 1,6% у меня много работы, найму няню
Если вы сейчас беременны или когда были беременны, как вы себя чувствовали?	64,4% я очень счастлива (была счастлива во время беременности) 35,6% я боюсь/боялась очень, что что-то может случиться во время родов
Ваш муж/партнер помогает/будет помогать вам в воспитании ребенка?	59,7% да, он есть/будет хорошим отцом. Если бы не он, не знаю как бы справилась. 24,2% у меня нет мужа 14,5% помогает только материально 1,6% никак не помогает
При общении с чужими детьми вы испытываете радость и хотите побыстрее своих?	70,3% да 21,9% мне просто нравятся именно чужие дети, когда поиграл с ними и маме вернул 7,8% нет

Заключение: Таким образом, на основании проведенного опроса, можно сделать вывод, что большинство женщин имеют большое желание родить детей и в основном это девушки до 25 лет. Женщины готовы уделять много времени воспитанию ребенка, имеют надежных партнеров и у большинства отсутствуют материальные проблемы. Однако, в своём исследовании мы обнаружили, что есть причины, которые мешают многим женщинам запланировать это радостное событие. Из результатов опроса выяснилось, что на первом месте (51.2%) среди причин отсутствия детей у женщин — это проблемы со здоровьем, на втором (только 31,7%) желание продлить молодость и, так сказать, «пожить для себя».

Согласно рекомендациям врачей акушеров-гинекологов, родить ребёнка нужно до 30 лет, потому что после 30 женщине будет гораздо сложнее забеременеть и выносить плод. Поэтому, проблемы со здоровьем необходимо как можно быстрее решать, обращаться к врачам и отнестись к этому серьёзно, чтобы вовремя родить ребёнка без тяжелых последствий для себя и для него.

Очень важно также правильно расставлять жизненные приоритеты, и женщины, которые не торопятся заводить детей и отдают большое значение карьере и свободе, должны понимать, что нужно найти время и на то, чтобы вовремя завести семью и родить ребёнка, пока твой организм способен на это.

## Литература:

1. Тихомирова, Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности [Текст] / Ю. М. Тихомирова // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — 240 с.
2. Герасимова Т. Г. Психические состояния беременных женщин и их коррекция в условиях специально организованного обучения: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2003. 159 с.
3. Григорьян И. Г. Особенности психологической готовности студенток к материнству: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2012. 23 с.
4. Гурьянова Т. А. Психологическая готовность к материнству как готовность женщины к изменению образа жизни / Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса: Материалы региональной научно-практической конференции, 16 мая 2003 г. — Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. — С. 13–23.
5. Гурьянова Т. А. Психологическая готовность к материнству как предмет исследования / Современная психология: проявление парадигмальных установок в организации психологического исследования: Материалы V региональной школы молодых ученых (6 февраля — 10 февраля 2003 г.). — Бийск: НИЦ БГПУ им. В. М. Шукшина, 2004. — С. 14–17.
6. Мещерякова, С. Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. — № 5. С. 18–28.
7. Добряков, И. В. Перинатальная психология. — СПб.: Речь, 2004. — 368 с.

## Использование нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений

Чердакова Екатерина Максимовна, студент магистратуры

Благовещенский государственный педагогический университет

*В статье рассматриваются тяжелые нарушения речи. Значимость нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений. Результаты обследования нейропсихологической диагностики.*

**Ключевые слова:** *тяжелые речевые нарушения, нейропсихологический подход, нейропсихологическая диагностика.*

В настоящее время количество детей с тяжелыми нарушениями речи растет с каждым годом. Эта патология чаще связана с органическими поражениями головного мозга и проводящих путей, причиной которой является ухудшение экологической и социальной обстановки в обществе, улучшение методов выхаживания глубоко недоношенных детей и детей после родовых осложнений.

Речь, как и все высшие психические функции, имеет системное, сложное, многоуровневое и многосвязное строение и опирается на функциональную мозговую систему — избирательное динамическое образование, состоящее из значительного числа анатомических и физиологических образований, объединенных в единую систему для достижения конечного полезного результата, и способное к пластическому изменению.

Тяжелые речевые нарушения имеют под собой физиологическую основу — поражение или дисфункцию определенных мозговых областей. Как следствие, возникают нарушения высших психических функций. Речь также является высшей психической функцией, поэтому страдает в первую очередь. Нарушаются все основные компоненты речевой системы: звукопроизношение, фонематические процессы, словарный запас, грамматический строй речи, связная речь.

Непростая структура речевых нарушений требует психолого-медико-педагогического подхода к их рассмотрению. Нейропсихология открывает перспективы в познании речевых патологий, даёт понять, как отличить внешние проявления различных дефектов и причины их возникновения с точки зрения мозговой организации функциональных систем [1].

Нейропсихологический подход является отличным дополнением к коррекционной программе, и реализуется не вместо неё, а вместе с ней. Нейропсихология позволяет глубже взглянуть на проблему, выявить причину этого нарушения и выстроить грамотную стратегию сопровождения. У детей, имеющих сложности в освоении программ, прослеживается недостаточность высших психических функций и межсистемного взаимодействия, нейропсихология же помогает сформировать эти базовые функции для дальнейшего успешного обучения.

Активизация межполушарных взаимодействий дает возможность учителю-логопеду более продуктивно корректировать имеющиеся у детей речевые, двигательные, интеллектуальные недостатки, поведенческие расстройства и способствует созданию базы для успешного преодоления психоречевых нарушений. Функции между полушариями мозга разделены, но только их взаимосвязанная

работа формирует полноценную работу всех психических процессов [3].

Нейропсихологическая диагностика представляет собой исследование психических процессов с помощью набора специальных проб. Возможность такой диагностики обследования ребенка определяется ее теоретической базой. Как было отмечено, в нейропсихологии высшие психические функции человека рассматриваются как системные образования, состоящие из набора компонентов, каждый из которых опирается на работу определенного участка мозга и вносит в работу системы свой специфический вклад [2].

Цель нашего констатирующего исследования заключалась в диагностике уровня сформированности речи детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Экспериментальную группу составили десять детей. У детей отмечается недостаточность различных видов восприятия, выражены двигательные нарушения в сочетании с повышенной возбудимостью, двигательным беспокойством, импульсивностью, не способностью к игровой деятельности. Для них характерна моторная неловкость, слабое развитие тонких дифференцированных движений пальцев рук. Логическое мышление может быть даже более сохранным в сравнении с памятью, вниманием умственной работоспособностью. Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью. Несформированность некоторых знаний и недостаточность самоорганизации речевой деятельности влияет на процесс и результат мыслительной и игровой деятельности. У детей слабо формируется мотивация учебной деятельности.

Литература:

1. Астаева А. В. Нейропсихологическое исследование детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития. М.: Лабиринт, 2010. 122 с.
2. Глозман Ж. М. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении. — М.: Генезис, 2019. 336 с.
3. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2018. 474 с.
4. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики. М.: Педагогическое общество России, 2002. 72 с.

## Проблема буллинга в современной школе

Шарина Кристина Алексеевна, студент

Пензенский государственный университет

*В статье рассматривается актуальная проблема современной школы — буллинг. Представлено определение понятия «буллинг» и синонимичного ему понятия «травля», раскрыты последствия вовлечения ребенка в процесс травли с позиции жертвы. Приведены результаты эмпирического исследования уровня тревожности, агрессивности и занимаемой позиции подростков в образовательном учреждении. На основе полученных данных описаны наиболее типичные психологические портреты жертв и агрессоров, а также приводится пошаговая инструкция для профилактики деструктивного поведения обучающихся, возможную для применения педагогами-психологами в образовательных организациях.*

**Ключевые слова:** буллинг, агрессивность, тревожность, жертва, модель поведения.

По данным зарубежных и отечественных исследований, около 10% детей каждый день сталкиваются с травлей, 55% обучающихся время от времени подвергаются издевательствам со стороны сверстников. Быть вовлеченным в школьную травлю можно с разных позиций: жертвы, обидчика или наблюдателя. Каждая из этих ролей имеет свои причины и последствия. Очевидно, что факт участия в травле оказывает сильнейшее воздействие на личность, вызывает бурный эмоциональный отклик, будь то чувство страха, бессилия или стыда за содеянное. Даже уже во взрослой жизни многие участники школьной травли чувствуют разрушительное влияние пережитых событий.

Буллинг — длительное физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы, которые имеют определенные преимущества относительно другого индивида. Психотерапевт И. Бердышев определяет буллинг как «сознательное, продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек» [1, с. 1].

На сегодняшний день «буллинг» является модным понятием, взятым из англоязычных источников. Однако, существует слово «травля», которое достаточно точно описывает исследуемое в данной статье явление, однокоренное со словом «отравлять», что заставляет задуматься о том, к чему это может привести. Травля буквально способна испортить ребенку детство и его школьные годы. Она способна изменить представление человека о себе, о других и об отношениях между людьми. Нужно помнить, что опыт травли вовсе не безобиден и может иметь серьезные последствия, такие как: неуспеваемость в учебе, сложность сосредоточиться из-за постоянного стресса; постоянные пропуски занятий, потому что мысль о походе в школу вызывает страх и отвращение, что способствует развитию психосоматических заболеваний; нестабильная самооценка, зависящая от отношения к ребенку окружающих сегодня; тревожные и депрессивные расстройства, склонность к суицидальному поведению; сложности с общением, потому что базовые потребности в безопасности и доверии были подорваны.

Хотя, проблема буллинга признается важной и актуальной, в отечественной науке ее разработкой начали заниматься только в начале 2000-х гг., через 100 лет после первой публикации по данной проблеме. Тема буллинга в образовательной среде представлена работами Е. Н. Ожиевой (2001), С. Ю. Чижовой (2005), И. С. Кона (2006), Е. В. Гребенкина (2006), И. А. Фурманова (2007), О. Л. Глазмана (2009), В. Р. Петросянца (2011), А. А. Бочавер (2013), В. С. Собкина (2014), К. С. Шалагиновой (2014), Е. С. Илларионовой (2014), С. Е. Кривцовой (2016) и других, которые ставят акцент в своих исследованиях на феномене школьной травли. [3]

Буллинг состоит из трех основных активных точек, объединяющихся в схему: агрессор — жертва — наблюдатель. Все пазлы этой цепочки неразрывно связаны, и наблюдатель здесь не является неактивным субъектом. Самим актом позволения подобного отношения он поощряет травлю.

Ситуация буллинга возможна при наличии определенных индивидуально-личностных особенностей. На базе школы № 49 была проведена диагностика адаптации с использованием следующих методик: шкала школьной тревожности Филлипса, уровень агрессивности Басса-Дарки и социометрия. В исследовании приняли участие 87 обучающихся в возрасте от 11 до 17 лет. [6]

Стоит предупредить, что, располагая результатами диагностики, мы осознаем, что жертвами или буллерами может стать любой, достаточно сложно составить их точный портрет и найти причины, побудившие к подобному. Но тем не менее, можно выделить общие специфические черты каждого из субъектов травли.

На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что буллеров (обидчиков) характеризует высокая агрессивность, как физическая, что проявляется в основном у мальчиков, так и вербальная, отмечается положительное отношение к любому виду агрессивного паттерна, т. е. яркое выражение различных форм агрессии для подростков является нормой и они не хотят это менять. Тревожность агрессоров находится на низком или среднем уровне. По результатам социометрии можно сказать, что они обычно состоят в микро-группах со своими сверстниками, которые либо их поддерживают в травле, либо наблюдают. Подростки с агрессивной моделью поведения оказываются в группе «пренебрегаемых», потому что есть выборы со стороны друзей и отвержения со стороны девочек класса.

Отмечается, что агрессивное поведение присуще больше мужскому полу, нежели женскому. Особенно, если мы говорим о физической агрессии. Это подтверждают результаты социометрии, девочки отвергают мальчиков буллеров.

Некоторые ученые, например Бандура (Bandura, 1973), большую агрессивность мужчин по сравнению с женщинами обуславливают разными социально одобряемыми моделями поведения. Однако следует учитывать и тот факт, что агрессивность связана с мужским половым гормоном — тестостероном, что указывает и на генетические корни большей агрессивности мужчин (Woody R., 1981; Чуприков А. П., Цупрык Б. М., 2000). [5, с. 44]

Жертвы школьной травли отличаются высокой тревожностью, в особенности переживают социальный стресс и испытывают страх самовыражения, а отсюда фрустрацию в достижении успеха. Они склонны испытывать чувство вины, потому что считают себя не такими, как одноклассники, а также проявляют негативизм как пассивную реакцию в ответ на буллинг. Редко, но отвечают физической агрессией своим обидчикам в ситуациях безысходности, когда включаются физиологические механизмы защиты. Их социометрическим статусом является статус «отверженный» или «пренебрегаемый».

В ситуации буллинга виктимными чаще всего оказываются подростки, которые не могут выразить протест обидчикам, с низкой успеваемостью, дети с нарушением веса и хроническими заболеваниями, особенно влияющими на внешность.

В качестве мер профилактики можно предложить шаги, сформулированные Людмилой Петрановской в методическом пособии «Травли. net». Они исходят из позиции гуманизма и направлены на проработку внутренних убеждений обучающихся, но их также тяжелее применить как детям, так и педагогам.

Первое, с чего не обходимо начать, это присвоить проблему, т. е. взрослым необходимо признать проблему буллинга и включиться в работу. Второе, назвать явление, это не просто шалость, а травля и дать однозначную оценку подобному поведению. Третье, обсуждать травлю как проблему группы, а не отдельных её участников. Четвертое, активировать моральное чувство и сформулировать выбор, т. е. позволить оценить вклад в буллинг каждому участнику коллектива. Пятое, сформулировать правила жизни

в группе и заключить контракт, желательно, всё оформить и повесить на видное место. Шестое, поддерживать позитивные отношения в классе с применением драм и арттерапии, а также наглядных игр, показывающих динамику изменений отношений. Например, сделать «счетчик травли», куда каждый может вписывать акты насилия, которые заметил. Последнее: гармонизировать иерархию, в классе, где каждый может себя проявить, жесткие границы социометрического статуса станут гибкими. [4]

Таким образом, в статье была рассмотрена специфика феномена буллинг, описаны возможные его последствия, представлены индивидуально-личностные особенности субъектов травли и предложены возможные профилактические меры, способные пресечь развивающуюся в коллективе травлю и снизить риск её повторного возникновения.

#### Литература:

1. Бердышев И. Лекарство против ненависти / И. Бердышев, Е. Куценко // Первое сентября, 2005. № 18. С. 3.
2. Лейн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Дэвида Лейна и Эндрю Миллера. СПб.: Питер, 2001. С. 240–274.
3. Илларионова Е. С. Проблема буллинга в подростковом возрасте // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/178/2003> (дата обращения: 20.10.2017).
4. Петрановская Л. В. Методическое пособие для педагогов школ и школьных психологов. — М., 2018–22 с.
5. Ильин Е. П. И46 Психология агрессивного поведения. — СПб.: Питер, 2014. — 368 с.
6. Памфилова С. А., Голоюс Е. А. Практикум по психолого-педагогической диагностике (часть 2): учебное пособие — Пенза: Копи-Ризо, — 2020. — 188 с.

## Индивидуально-психологические особенности детей младшего школьного возраста

Юзбашева Юлия Александровна, студент магистратуры

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

*В данной статье рассматриваются основные особенности детей младшего школьного возраста, изучаются психические и возрастные изменения.*

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, дети, психологические особенности.

**М**ладшим школьным возрастом принято называть детей примерно от 7 до 11 лет, что как раз соответствует годам обучения в начальных классах.

Это возраст считается возрастом довольно спокойного и равномерного физического и психологического развития [6, с. 143].

Но в то же время этот возраст считается очень важным для ребенка, для его психического и эмоционального развития. Происходит перестройка многих систем организма, которая накладывает отпечаток на психическом развитии. Более того, ребенок приобретает новый социальный статус — он становится учеником. У него появляются обязан-

ности, с которыми он раньше не сталкивался, которые являются новыми для него.

В это время происходит увеличение веса, роста и выносливости, развиваются все психические процессы; ребенок растёт и развивается.

Костная система, нервная, сердечно — сосудистая системы младшего школьника ещё находятся в стадии формирования. По мнению советского психолога Д. Б. Эльконина, «Процесс торможения становится всё более сильным, хотя по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени импульсивны и возбудимы» [6, с. 18].

Как уже было сказано, с началом обучения изменяется социальное положение ребенка. Ребенок становится «общественным» субъектом и приобретает социально значимые обязанности [6, с. 22]. На протяжении всего данного периода у ребенка начинает складываться новый тип отношений с окружающими его людьми. Авторитет взрослого начинает постепенно утрачиваться, и к концу младшего школьного возраста всё большее значение для школьника начинают приобретать сверстники и друзья.

Ведущей и основной деятельностью для школьника становится учение, а обязанностью — учиться и приобретать новые знания. Учение — это нелёгкий труд, который требует желаний, дисциплины, организованности, волевых усилий от ребенка. «Школьник включается в новый для него коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться целых 11 лет» [3, с. 324].

Разумеется, у младших школьников далеко не сразу формируется правильное отношение к учению. Они сначала не понимают, зачем нужно учиться. Но вскоре они осознают, что учение — сложный труд, который требует интеллектуальной активности, усидчивости, усилий.

Как известно, в 6–7 лет у ребенка случается кризис семи лет. Чаще всего он связан с изменением обстановки, появлением новых обязанностей, друзей. Всё это ведёт к изменению ценностей. Всё то, что было важно для ребенка раньше, отходит на второй план. Старые интересы теряют силу, но на смену им обязательно приходят новые.

Учебная деятельность в начальных классах, прежде всего, стимулирует развитие таких психических процессов, как — ощущение и восприятие. Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, любознательностью, активностью, импульсивностью.

Согласно Л. С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, которое происходит в ходе усвоения знаний, перестраивает все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим» [2, с. 167].

Теперь рассмотрим некоторые психологические процессы подробнее.

В начале младшего школьного возраста восприятие недостаточно дифференцировано. Из-за этого ребёнок может иногда путать похожие по написанию буквы и цифры (например, 9 и 6 или буквы Я и R). Но, в основном, когда ребенок рассматривает предметы и рисунки, им выделяются наиболее яркие, «бросающиеся в глаза» свойства — в основном, цвет, форма и величина [7, с. 176].

Учебная деятельность стимулирует так же и развитие памяти. Усиливается роль смыслового, словесно-логического запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью, регулировать её. У школьников в начальной школе более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они быстрее и лучше запоминают и сохраняют в памяти яркие события, кон-

кретные сведения, лица, предметы, незабываемые факты, чем определения, описания, объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей [2, с. 76].

Что касается внимания, оно становится произвольным лишь к концу младшего школьного возраста. Довольно долго, основным остаётся непроизвольное внимание детей. Объём и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания к 4 классу школы у детей почти такие же, как у взрослого человека.

Младший школьный возраст имеет огромное значение для развития мыслительных действий и приемов: обобщения, сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, определения понятия, выделения следствия и причин [1, с. 124–125]. Несформированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что знания, которые усваивает ребёнок, оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными. Это осложняет процесс обучения и снижает его эффективность. П. П. Блонский, Д. В. Эльконин, И. В. Дубровина, Л. С. Выготский писали о том, что в период начального школьного обучения наиболее активно развивается мышление, в особенности словесно-логическое. То есть, мышление становится доминирующей функцией в младшем школьном возрасте.

В это время формируется личность ребёнка. Для этого периода характерны новые отношения со сверстниками и взрослыми, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности.

Всё это решающим образом сказывается на развитии младшего школьника: формируется и закрепляется новая система отношений к людям, коллективу, к учению и связанным с ними обязанностям, формируется характер, воля, расширяется круг интересов, развиваются способности.

Младший школьный возраст является сенситивным периодом для развития и формирования:

- Характера учащихся;
- Индивидуальных способностей и особенностей;
- Мотивов учения и обучения;
- Коллективных взаимоотношений;
- Социальных норм и условий поведения;
- Адекватной самооценки.

Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны — склонны незамедлительно действовать под влиянием импульсов и побуждений. Причина этому — потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения [6, с. 79].

Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной работы, не может самостоятельно преодолевать трудности и препятствия. Они с трудом концентрируются на выполнении нужных заданий, часто отвлекаются и оказываются неспособными долго концентри-

ровать внимание, особенно на скучных и «неинтересных» заданиях.

Но в то же время, младший школьный возраст предоставляет большие возможности для воспитания коллективистских отношений. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах.

Можно подвести итог, что младшим школьникам предстоит очень важный момент в их жизни — переход в среднее звено школы. Этот переход заслуживает самого серьёзного внимания. Это связано с тем, что коренным образом изменяет условия жизни ребёнка [5, с. 92].

Младший школьный возраст — критический возраст в жизни любого человека, так как именно в этот период ребенок переходит из дошкольного учреждения в школь-

ное, где начинается его целенаправленное обучение и воспитание. С одной стороны, ребенок сохраняет в себе много детских качеств: наивность, легкомыслие, но с другой стороны, он приобретает новые знания и умения, «впитывает как губка» новую информацию [4, с. 23].

Таким образом, можно утверждать, что младший школьник — это «маленький взрослый», на которого «наваливается» большой груз ответственности. Чтобы дети не чувствовали большую нагрузку, нужно как можно чаще на начальных этапах учебной деятельности использовать разные виды деятельности, включая игровые технологии. Можно резюмировать, что младший школьный возраст несет в себе большие возможности в познании окружающего мира.

#### Литература:

1. Блонский П. П. Психология младшего школьника. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. — 575с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: 1999. — 560с.
3. Глаголева К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2017. — № 4. — С. 324–326. — URL: <https://moluch.ru/archive/138/38773/> (дата обращения: 12.11.2022).
4. Кузнецова Т. М. Этапы работы над словом. // ИЯШ. 1991. № 5–98 с. URL: <http://econfr.rae.ru/pdf/2010/09/b6d767d2f8.pdf> (дата обращения 25.11.2022).
5. Седова О. К. Игровая деятельность как дидактический элемент при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. М.: Рема, 2017. Вып. 519. Ч. II. С. 90–94.
6. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 2014. — 284с.
7. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М.: Просвещение, 2007. — 360 с.

## Мотивация курсантов, обучающихся в ведомственных институтах ФСИН России

Юрков Михаил Николаевич, преподаватель;

Шевлякова Мария Юрьевна, курсант;

Иргашева Елена Альбертовна, курсант;

Иргашев Амир Улугбекович, курсант;

Мелякин Владислав Эдуардович, курсант

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

*В статье рассматривается проблема сформированности мотивации на обучение у курсантов ведомственного института. Проведено расследование для выявления преобладающих ценностей курсантов, способствующих успеху в служебной деятельности, а также опрос среди курсантов, который прояснил основные виды мотивации для курсантов.*

**Ключевые слова:** курсант, ведомственный институт, образовательная деятельность, мотивация, ФСИН России.

В процессе обучения в ведомственных институтах курсанты во многих ситуациях испытывают эмоциональное выгорание. Это связано с большой нагрузкой, не только физической, но и моральной. Строгая дисциплины, чёткий распорядок дня и другие мероприятия по плану курсовых офицеров, всё это так или иначе сказывается на душевном состоянии курсантов, а впоследствии, и на его учебной деятельности. Поэтому, следует найти определённый способ мотивационного воздействия на обучающегося с целью его дальнейшего всестороннего развития.

Начнем с того, что означает понятие «мотивация». Словарь С. И. Ожегова трактует нам следующее, что **мотивация** — это способ быстрого достижения цели, основанный на психофизиологическом процессе, который направляет поведение человека, способствует его активности и работоспособности. Можно говорить о том, что мотивация представляет собой определённую совокупность мотивов. Отсюда следует, что и мотивация учебной деятельности в условиях военного вуза должна иметь свои особенности. Их изучение и учет в процессе обучения представля-



ется весьма актуальной задачей для военного учебного заведения.

В процессе обучения происходит изменение некоторых характерологических свойств личности: у курсантов гиперимные свойства личности замещаются стеническими. Эти изменения оказывают равное по интенсивности воздействие на все мотивационные ориентации, структурирующие мотивацию обучения. Динамика характерологических особенностей личности, с одной стороны, сдерживает рост значимости «результативной» и «оценочной» мотивационных ориентации, а, с другой — способствует снижению выраженности ориентации на процесс, и росту мотивационной ориентации на избегание неудач.

Структура личностно-ориентационной направленности также изменяется в процессе обучения. Это проявляется в увеличении выраженности направленности на себя при одновременном снижении удельного веса других элементов структуры направленности. Вследствие таких изменений возрастает роль мотивационной ориентации на избегание неудач и снижается значимость мотивационной ориентации на процесс.

В процессе обучения возрастает значимость пяти мотивов: самоутверждения, материального благополучия, избегания срочной службы, престижность получаемой профессии, ответственности за совершение определенных поступков. Изменения иерархии мотивов обучения определяют динамику мотивационных ориентаций на процесс и на избегание неприятностей, а также стимулируют динамику мотивационной ориентации на объективную оценку.

Большое влияние на учебную деятельность влияют также и ценностные ориентации курсантов. Для одной группы учеба будет преобладающей деятельностью, для других, пустой тратой времени. Нами было проведено исследование среди 1, 2 и 4 курсов Кузбасского института ФСИН России для выявления преобладающих ценностей курсантов, помогающих им в служебной деятельности. Всего было опрошено 96 человек. Из них 68, 2% высказались о том, что несмотря на всю нагрузку, учебная деятельность остается преобладающей; для 27% опрошиваемых главной ценностью является занятие спортом, оно же является мотивацией для достижения высоких спортивных результатов; самая малочисленная группа опрошенных курсантов придерживаются идеи о том, что главной сферой их деятельности являются художественные коллективы.

Среди качеств, препятствующих или способствующих обучению, особого разнообразия выявлено не было. К способствующим обучению были отнесены такие личностные особенности курсантов, как упорство, усидчивость, целеустремленность, ответственность, заинтересованность, трудолюбие. К мешающим учебе была причислена лень, а также недостаток времени и неумение его грамотно распределить, неуверенность или самоуверенность, медлительность. Проведенное исследование показало, что соотношение типов мотивации на обучение среди опрошенных

курсантов меняется в зависимости от курса в сторону внешней стимуляции, связанной с получением диплома. Это происходит за счет уменьшения доли курсантов, настроенных на овладение профессией. Уровень мотивации на получение знаний существенно не варьируется в зависимости от курса обучения. Возможно, данная ситуация связана с особенностями обучения в ведомственном вузе и с необходимостью совмещать учебную и служебную деятельность, нести службу в нарядах, выполнять требования старших по званию. Данные обстоятельства усложняют процесс обучения и требуют больших затрат от курсантов. Неправильно расставленные приоритеты в виде большей значимости служебной деятельности приводят к изменению соотношения типов мотивации в сторону желания получить диплом и выйти из стен учебного заведения. Результаты заставляют задуматься о важности развития внутренней мотивации у курсантов высших учебных заведений, связанной с поддержанием любознательности и интереса к выбранной профессии (за счет правильной расстановки приоритетов, слаженной работы курсового звена и преподавательского состава вуза).

Также был проведен опрос среди курсантов 2 курса Кузбасского института ФСИН России по вопросу: «Что вас мотивирует на образовательную деятельность?».

Высокая оценка со стороны окружающих — 3,3;

Принцип: все учатся, и я тоже — 7,69;

Различные поощрения — 15,38;

Повышенная стипендия — 36,26;

Личная ответственность — 37,36.

По данному опросу, можно сделать вывод, что личная ответственность и повышенная стипендия являются главными мотиваторами к учебной деятельности.

Стипендия не является положительной мотивацией, так как это значит, что учеба — это всего лишь получение денег, а не знаний. То есть нет как такового интереса к учебе и пропадает умение получения удовольствия от приобретенных знаний. Но, с другой стороны, желание получать повышенную стипендию, способствует положительным оценкам у курсантов.

Что касается личной ответственности — это является внутренней мотивацией каждого человека, кто-то развивает данное качество, а кто-то нет. Имея данное качество, курсант задает себе цель — стать хорошим сотрудником с большим багажом знаний, он оценивает сам себя и совершенствуется. Курсант чувствует ответственность перед собственным выбором, тем самым показывая наивысший результат в образовательной деятельности. Интерес к знаниям является важным элементом для формирования ответственности у курсантов.

Немалую роль играет способ мотивации как поощрения. Данный способ имеет две стороны, как и стипендия. С одной стороны, используя поощрения за добросовестное выполнение обязанностей в учебе, руководство способствует получению положительных оценок, тем самым повышая образовательный уровень курса, но с другой сто-

роны этот вид мотивации отрицательно сказывается на некоторых курсантах, так как они учатся только ради поощрения, а не совершенствования своей личности.

Другие два варианта опроса являются менее значимыми способами мотивации для курсантов. Принцип: все учатся, и я тоже, а также оценка окружающих — слабый мотиватор для курсантов. Это значит, что курсанты имеют свои собственные установки, а не равняются на других и не зависят ни от чьего мнения. Данное качество способствует саморазвитию и в дальнейшем может положительно сказаться на служебной деятельности.

Таким образом, мотивация играет важнейшую роль в привлечении курсантов к учебной деятельности. Результаты исследований заставляют задуматься о необходимости развития внутренней мотивации у курсантов, связан-

ной с поддержанием интереса к выбранной служебной деятельности. Следует правильно расставлять приоритеты и реализовывать правильные ценности для достижения желаемых результатов в разных сферах служебной деятельности, этому должно способствовать не только сам курсант, но и его окружение, включая преподавателей. Правильный подход преподавателей ведомственных институтов к образовательной деятельности способствует развитию стремления к учебе курсантов. Руководство также не должно оставаться в стороне, прививая интерес к будущей деятельности с помощью практики, основанной на личном опыте, побуждать курсантов изучать дисциплины института с наибольшей заинтересованностью. Мотивация — неотъемлемая часть обучения курсантов в ведомственных институтах ФСИН России.

#### Литература:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
2. . Барияк И. А. Мотивация учебной деятельности курсантов и студентов // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 3 (30).
3. Жданова И. В., Ластовец И. В. Особенности личностного развития курсантов МВД и психологические условия его гармонизации // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. № 3 (59).
4. Аверин В. А. Психология личности. СПб., 2001
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2008

# СОЦИОЛОГИЯ

## Современное состояние системы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Российской Федерации: проблемы и пути решения

Бражник Анна Михайловна, студент магистратуры

Научный руководитель: Скобелина Наталья Анатольевна, доктор социологических наук, профессор  
Волгоградский государственный университет

*В статье рассматривается определение реабилитации детей-инвалидов, даны направления реабилитации, подчеркивается необходимость прохождения медико-социальной экспертизы (МСЭ), где подбирается индивидуальная программа реабилитации или абилитации (ИПРА). Автором определены проблемы и способы решения несовершенства системы реабилитации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ.*

**Ключевые слова:** реабилитация детей-инвалидов, МСЭ, ИПРА, «доступная среда», трудности реабилитации детей-инвалидов, комплексная реабилитация детей-инвалидов, совершенствование системы комплексной реабилитации детей-инвалидов.

Опираясь на данные представленные во всемирной организации здоровья, следует отметить, что около 15% общего населения всего мира имеют определенную форму инвалидности, что составляет более миллиарда человек. Инвалидизация постоянно растет. По данным статистики, в России, на 2022 год число инвалидов составило 11,3 млн чел [1].

Таким образом, проблема инвалидности является общественно значимой, а соответственно нуждается в поиске международных подходов к реабилитации, способствующей интеграции в общество. В разных странах принимаются законы, положения и другие документы, способствующие повышению уровня жизни инвалидов, но при этом наблюдается нехватка различных возможностей и условий для самореализации инвалида, особенно в российском обществе. Существует множество подходов, но нет единой системы, которая бы позволила создать единую систему реабилитации, отвечающую всем требованиям нуждающихся.

Опираясь на закон, следует отметить, что реабилитация детей-инвалидов представляет собой процесс, либо систему, способствующую полному, либо частичному восстановлению, касающуюся общественной, профессиональной, бытовой и другой деятельности. Реабилитация представляет собой процесс, который позволяет компенсировать ограничения жизнедеятельности для того что бы адаптироваться к обществу, помогая в него интегрироваться.

В состав комплексной реабилитации включены следующие направления: медицинское (протезирование, санаторно-курортное лечение); профессиональное (профорентация, содействие трудоустройству и первичная адаптация

на рабочем месте); социально-средовое; социально-педагогическое; социально-психологическое; социально-бытовое; оздоровительное и т. д.

Соответственно, каждое направление соответствует той сфере, которую затрагивают изменения в реабилитационном процессе ребенка-инвалида. В каждой сфере есть специфические особенности, благодаря которым была реализована работа с детьми-инвалидами, при этом следует отметить, что международный опыт имеет свои плюсы, которые необходимо адаптировать к современным российским реалиям.

Государственная программа «Доступная среда» помогает организовывать жизнь инвалидов в любом возрасте. Особенно это касается детей. Внутри государственных учреждений и магазинов имеются тактильные карточки, обозначения для слабовидящих, пандусы для инвалидов-колясочников. С каждым годом все больше регионов принимает участие в программе, стремясь облегчить жизнь людям с инвалидностью.

В настоящее время, права инвалидов, которые позволяют обращаться в учреждения за оказанием помощи в реабилитации и абилитации является прохождением медико-социальной экспертизы (МСЭ), где подбирается индивидуальная программа реабилитации или абилитации (ИПРА).

В настоящее время существуют проблемы, которые заключаются в том, что нет конкретики в определении самой услуги по комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, а также как и на каких условиях она предоставляется, именно это затрудняет предоставление услуг на региональном уровне. Все это затрудняет не только получение услуг, но и понимание куда за ними обращаться. При этом,

другой значимой проблемой выступает отсутствие специальных правовых актов для регуляции межведомственного взаимодействия для реализации ИПРА, а также индивидуального подхода к реализации услуг [3].

Существует еще ряд трудностей, которые происходят в процессе реализации прав детей-инвалидов. Одной из значимых проблем является то, что крупные центры с современным оборудованием и квалифицированными специалистами находятся исключительно в городе, а сельские районы недополучают услуги из-за удаленности от места жительства реабилитационных центров.

Значимой трудностью выступает большая нехватка специалистов, задействованных в комплексной реабилитации детей-инвалидов. Нет единого реестра, в котором бы содержался список необходимых специалистов, а также не совершенна система переаттестации, поэтому число тех, кто принимает непосредственное участие в реабилитации детей-инвалидов трудно определить. Поэтому, учитывая вышеупомянутые факторы, детям-инвалидам может быть оказана недостаточно квалифицированная помощь, либо возможен недостаток оказанных услуг из-за отсутствия специалистов.

Другим значимым направлением, в котором на данный момент имеются нестыковки, является применение информационных технологий в процессе организации реабилитации детей-инвалидов. Существует Федеральный реестр инвалидов, в котором учитываются инвалиды (в том числе дети-инвалиды), приводится информация о группах инвалидности, ограничениях жизнедеятельности, трудоспособности, мероприятиях, выплатах и иных сведениях. При этом отсутствует возможность отслеживать получение помощи в реабилитации, востребованные услуги, данные о реабилитационном потенциале и многое другое.

Отсутствуют услуги, способствующие сопровождению инвалидов, что снижает эффективность оказываемых услуг, страдает адресный подход к каждому ребенку-инвалиду. С другой стороны, наблюдается задержка развития в рамках интеграции детей-инвалидов в общество, что обусловлено отсутствием более совершенных форм сопровождения [2].

Жизнь ребенка-инвалида значительно зависит от места проживания, организации процесса реабилитации. Поэтому так важно создавать необходимую реабилитационную среду, которая бы находилась в шаговой доступности.

Первичная профилактика детей-инвалидов в нашей стране развита, но при этом оказание помощи данной категории детей и их семьям недостаточно отрегулировано, присутствуют проблемы последовательности оказания помощи. Определение механизмов и инструментов в данной области будет содействовать положительным изменениям в систематичной реабилитации детей-инвалидов [3].

В качестве решения данных проблем в России предлагаем следующие пункты:

1. Разрабатывать и приводить в исполнение различные законодательные акты и иные документы, которые способствуют регулированию процесса реабилитации детей-

инвалидов. В это входит: внесение конкретики в понятия и положения о детях-инвалидах; расширение обещанного перечня услуг по всем направлениям комплексной реабилитации; создание более «прозрачной» и «прямой» формы обязательного финансирования нужд детей-инвалидов; разработка и реализация на законодательном уровне положений, связанных с первичной профилактикой детей-инвалидов, а также оказания помощи семьям, совершенствование системы сопровождения.

2. Повышение эффективности организации и методического обеспечения комплексной реабилитации детей инвалидов. Это проявится в: популяризации опыта работы с детьми-инвалидами между специалистами, а также вынесение краткой информации в общество; совершенствование системы обучения и аттестации специалистов, задействованных в комплексной реабилитации; сетевое взаимодействие реабилитационных центров по всей стране; расширение штата специалистов с опытом, которые могут работать с необходимыми технологиями и осуществлять своевременную помощь; согласование межведомственного взаимодействия на всех этапах реабилитации детей-инвалидов; обеспечение условий для доступности получения помощи всем детям-инвалидам, максимально близко к месту жительства; организация грамотной информационной поддержки родителей для оказания помощи семье и ребенку-инвалиду.

3. Развитие системы подготовки и переподготовки кадров, задействованных в комплексной реабилитации детей-инвалидов. Реализуемо в ряде мероприятий: поддержка научных исследований на данную тему; разработка и внедрение методов работы с детьми-инвалидами по вопросам реабилитации; переоценка зарубежного опыта и внедрение адаптированном виде новых подходов к оказанию помощи; расширить возможности обязательной подготовки специалистов по комплексной реабилитации на базе учебных заведений; организовывать специальную профессиональную переподготовку специалистов по реабилитации детей-инвалидов.

4. Развитие системы при которой будут реализованы информационные технологии, способствующие мониторингу, преемственности, единой системе данных о детях-инвалидах и квалифицированных специалистах, оказывающих им помощь.

Одними из наиболее значимых направлений в реабилитации детей-инвалидов в России являются:

- повышение эффективности комплексной реабилитации;
- организация системной помощи детям-инвалидам и их семьям;
- обеспечение возможностей для использования разных инновационных форм сопровождения детей-инвалидов и членов их семей, а также их включение в реабилитационный процесс;
- развитие информационного просвещения родителей детей-инвалидов и расширение адаптационных возможностей при включении в социум.

Учитывая все вышеназванные предложения имеющиеся проблемы, актуальные для России в вопросах реабилитации детей-инвалидов будут частично разрешены, а риски возникновения беззакония и отсутствия поддержки сведены к минимуму.

Литература:

1. День инвалидов. — URL: <http://library.kspu.ru/jirbis2/images/Vistavki/2020/Den-invalidov.pdf> (дата обращения: 06.10.2022)
2. Положение инвалидов. — URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 06.10.2022)
3. Сабанов, З. М. Организационные основы реабилитации инвалидов в Российской Федерации / М. Сабанов // Общество и право. — 2016. — № 3. — С. 217–221.
4. Сычёва Н. В. Актуальные вопросы системы социальной реабилитации детей-инвалидов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-sistemy-sotsialnoy-reabilitatsii-detey-invalidov> (дата обращения: 13.10.2022).

## Формирование осознанного отношения молодежи к здоровому образу жизни

Фукалова Владислава Юрьевна, студент

Научный руководитель: Благорожева Жанна Олеговна, ассистент  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

*В данной статье рассматривается отношение Белгородской молодежи к здоровому образу жизни. Здоровье является важной составляющей жизни каждого человека. Для представителей социальной группы «молодежь» здоровье наиболее важно, поскольку в этот период молодые люди получают образование, начинают свою карьеру и усваивают большое количество информации.*

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, молодежь, вредные привычки, спорт, здоровье.

Здоровье — основная потребность человека. Состояние здоровья определяет физические и психологические возможности человека. Здоровый образ жизни позволяет поддерживать свое здоровье в хорошем состоянии. Вести здоровый образ жизни следует с ранних лет. Особенно важно придерживаться правилам ЗОЖ молодым людям, когда им предстоит усвоить множество новой информации.

Молодежь представляет собой социальную группу в возрасте от 14 до 35 лет. В данный период происходят наиболее значимые события в жизни: выбор профессии, получение образования, старт и развитие карьеры, создание семьи и т. п. Для реализации всех желаний молодой человек должен быть полон сил и энергии, для этого нужно соблюдать принципы здорового образа жизни.

### Методология и методы (Methodology and methods).

Тему здорового образа жизни изучало множество ученых, в основном это ученые-медики. И. И. Брехман утверждал, что здоровье — это не только отсутствие болезней, но и гармонию различных факторов жизни человека [1]. По мнению Ю. Л. Лисицыны здоровый образ жизни направлен на развитие качества жизни [2].

Родоначалниками профилактического направления в охране здоровья считаются А. П. Доброславин и Ф. Ф. Эрисман. В своих трудах они заложили основы гигиены для подростков и детей.

С целью изучить понимание и отношение Белгородской молодежи к здоровому образу жизни было проведено исследование.

В качестве метода сбора информации использовалось анкетирование в форме онлайн-опроса.

**Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).** В первую очередь был задан вопрос, который дает понять, в чем состоит здоровый образ жизни для Белгородской молодежи. Было предложено выбрать несколько вариантов ответа, которые отражают содержание определения «здоровый образ жизни». Наиболее популярные варианты: отказ от вредных привычек (95%), здоровое питание (86%), занятие спортом (74%), соблюдение правил гигиены (50%), соблюдение режима сна (47%).

На вопрос считают ли респонденты обязательным придерживаться здорового образа жизни, варианты ответов распределились следующим образом: 24% утверждают, что важно придерживаться здорового образа жизни; для 72% это важно, но не первостепенно; для 4% здоровый образ жизни не является важным аспектом.

Основными причинами, которые препятствуют придерживаться принципов здорового образа жизни являются: недостаток времени (21%), и отсутствие необходимого упорства, воли, настойчивости (33%). Чуть меньше половины респондентов (42%) утверждают, что им ничего не мешает вести здоровый образ жизни.

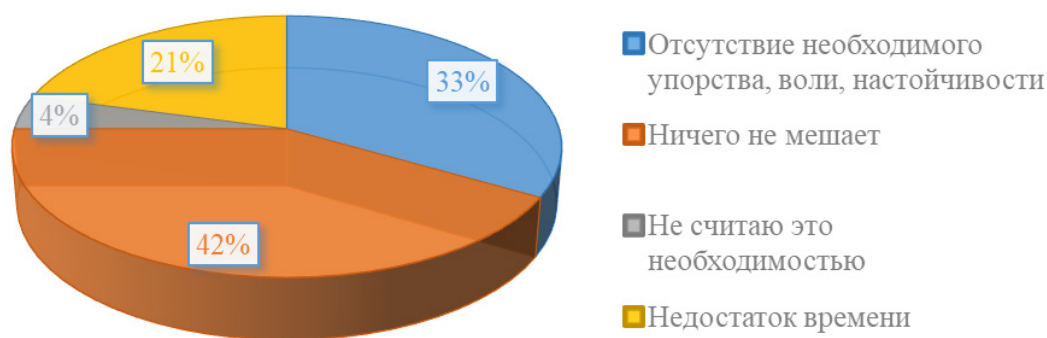


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Если Вы считаете обязательным придерживаться принципов здорового образа жизни, что этому препятствует?», %

Большая часть опрошенных старается придерживаться здорового питания (87%), и лишь 12% не следят за своим питанием. Также значительная часть респондентов занимается спортом. Регулярными физическими нагрузками (1–3 раза в неделю) занимаются 46% респондентов, изредка (раз в несколько недель) занимаются спортом 37% и только 17% не подвергаются физическим нагрузкам.

В ходе исследования также было выявлено подверженность Белгородской молодежи к вредным привычкам. Курению подвержены 21% опрошенных. Также половина респондентов употребляет алкоголь по праздникам, 33% могут выпить алкоголь, но очень редко. Небольшая часть не употребляет алкоголь (17%).

Стресс оказывает пагубное воздействие на здоровье и состояние человека. Одним из лучших способов профилактики стресса является здоровый образ жизни. Среди участников исследования 33% часто подвержены стрессу, 58% периодически подвергаются стрессу и 8% редко подвержены эмоциональному напряжению. Стоит отметить, что никто не выбрал вариант ответа «никогда». При оценки

своего состояния здоровья респонденты выбрали варианты «хорошее» (42%) и «удовлетворительное» (58%).

Основную информацию о ЗОЖ респонденты получают из СМИ и сети Интернет.

**Заключение (Conclusions).** От состояния здоровья молодых людей напрямую зависит их развитие в различных сферах жизни. Образ жизни оказывает непосредственное воздействие на качество жизни человека. Правильные привычки, такие как здоровое питание, правильный режим сна, физические нагрузки, благоприятно влияют на физическое и психологическое состояние личности. Вредные же привычки способствуют ухудшению здоровья, что влечет к снижению качества жизни. Наиболее распространенным вредными привычками являются: не правильное питание, сбивтый режим сна, отсутствие физической активности, курение, употребление алкоголя.

Однако в современном мире тенденция здорового образа жизни становится более популярной среди молодежи. Все больше молодых людей начинают следить за качеством своего питания и заниматься спортом.

#### Литература:

1. Брехман И. И. Валеология — наука о здоровье. — 2-е изд., доп., перераб. — М.: Физкультура и спорт, 1990.
2. Лисицын Ю. П. Санология — наука об общественном здоровье и здоровом образе жизни. — М., 2001.
3. Исследование на тему «Отношение Белгородской молодежи к здоровому образу жизни». [<https://forms.gle/ZSukoH9wKdkQuRLw9>]

## ПРОЧЕЕ

### Товарные нефтепродукты как объект пожарно-технической экспертизы: эффективные современные методы исследования

Кравченко Надежда Александровна, студент магистратуры

Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России

*В данной работе были исследованы необходимости исследования товарных нефтепродуктов при проведении пожарно-технической экспертизы; выявлены объекты и вопросы пожарно-технической экспертизы товарных нефтепродуктов. Обоснован метод ИК-спектроскопии, как один из наиболее применяемых в пожарно-технической экспертизе при определении компонентов товарных нефтепродуктов, обнаруженных при осмотре места пожара.*

**Ключевые слова:** методы пожарно-технической экспертизы, причины пожаров, поджог, инфракрасная спектроскопия, идентификация веществ.

Необходимость исследования товарных нефтепродуктов при проведении пожарно-технической экспертизы обусловлена спецификой решаемых задач. Действительно, если при исследовании подобных объектов в технике и связанных с ней прикладных областях знаний определяется химический состав, физические параметры, технологические особенности, то при исследовании встает задача отождествления конкретного объема, установления первичного вида объекта и тому подобное.

Предмет пожарно-технической экспертизы товарных нефтепродуктов составляют фактические данные, устанавливаемые на основе общих положений методики криминалистического исследования и специальных отраслей знаний — нефтехимии, технологии нефтепереработки и других, которые касаются указанных объектов.

Понятие «товарные нефтепродукты» свидетельствует об общем источнике происхождения объектов (нефть), но не определяет их целевого назначения. Большинство товарных нефтепродуктов имеет схожий качественный состав, поскольку основные составляющие — углеводороды (алифатические, алициклические, ароматические).

Объекты пожарно-технической экспертизы товарных нефтепродуктов классифицируют по характеру связи с элементами материальной обстановки расследуемого события: конечные объемы конкретных нефтепродуктов; компоненты определенного рода изделий; компоненты смеси, которая образуется при случайном сочетании различных материалов и веществ; следы нефтепродуктов на объекте-носителе (очевидные и неочевидные). Иногда о наличии объектов последней группы свидетельствует лишь характерный запах, присущий большинству товарных нефтепродуктов.

В зависимости от обстоятельств расследуемого дела, учитывая приведенную классификацию объектов пожар-

но-технические экспертизы товарных нефтепродуктов, решают следующие задачи:

1) При исследовании товарных нефтепродуктов, имеющих конкретные объемы: установление родовой и групповой принадлежности; идентификация конкретных объемов товарных нефтепродуктов; определение источника происхождения; установление первоначального вида нефтепродуктов, подпавших под влияние внешних факторов.

2) При исследовании следового количества (остатков) товарных нефтепродуктов на различных предметах-носителях: обнаружение на предмете-носителе следов нефтепродуктов; установление родовой и групповой принадлежности; установление первоначального вида; определение источника происхождения; установление факта контактного взаимодействия объекта идентификации и идентифицирующего объекта.

3) При исследовании различных смесей товарных нефтепродуктов: выявление в смесях конкретных нефтепродуктов; определение количественного состава конкретных нефтепродуктов в смесях с другими веществами.

4) Решаются также такие задачи неидентификационного характера, как: определение времени нанесения (попадания) товарных нефтепродуктов на предмет, обнаруженный на месте происшествия или у подозреваемого; установка времени хранения нефтепродуктов в конкретных условиях или времени приготовления (образования) смесей нефтепродуктов с различными веществами; определение механизма нанесения (попадания) товарных нефтепродуктов на предмет; установление прямого или косвенного назначения нефтепродуктов; определение степени горючести, воспламенения, взрывоопасности товарных нефтепродуктов [1].

На решение данной пожарно-технической экспертизы товарных нефтепродуктов выносятся следующие вопросы:

Есть ли предоставленный материал НП; Если да, то каковы его вид (тип), марка, назначение? Есть ли на изъятом предмете следы НП, если да, то каковы их вид, тип и тому подобное? Тожественны ли (имеют ли общую родовую, групповую принадлежность) НП, находящиеся в конкретных объемах (на объектах-носителях, в объеме и на объектах-носителях)? Источник происхождения НП? Первоначальный вид имел НП, поступивший на исследование? Находилось ли вещество в эксплуатации; если да, то в течение какого времени? Какое назначение, состав, количественное содержание в смесях НП?

Постановка вопроса об одинаковости, идентичности, тождестве объектов исследования по химическому составу неоправданная, во-первых, потому, что такое сходство не означает тождества, а во-вторых, потому, что расшифровка состава многих товарных нефтепродуктов — очень сложное техническое задание.

Специфика товарных нефтепродуктов заключается в том, что они, в основном, не имеющие собственной устойчивой формы, характеризуются изменчивостью свойств и состава, подлежат необратимым изменениям в процессе использования и исследования.

Многие нефтепродукты содержат в себе относительно легколетучие компоненты, при удалении которых изменяется состав объекта, это происходит как при высоких, так и при обычных температурах. Отсюда вытекает необходимость герметизации указанных материалов при упаковке.

Изменение состава товарных нефтепродуктов может происходить также за счет растворения и экстракции различных органических веществ, находящихся с ними в контакте, поскольку многие товарных нефтепродуктов — хорошие растворители. Отсюда-определенные требования к материалу емкости, в которой их размещают.

Итак, если на объекте-носителе товарных нефтепродуктов не обнаружено, это еще не свидетельствует о том, что его не было в момент происшествия. О наличии искомого вещества (до проведения специального исследования) можно сделать вывод согласно специфическому воздействию на поверхность объекта-носителя: расплывы на краске, опухание ЛКП и тому подобное.

Стоит отметить также свойство товарных нефтепродуктов проникать в массу материала объекта-носителя (почва, древесина, ткань и т. п.) и распределяться в нем. В связи с этим возможен также переход следов товарных нефтепродуктов с одного объекта-носителя на другой при их контакте. В зависимости от количества они могут быть видны или невидимы.

Большинство товарных нефтепродуктов — легковоспламеняющиеся и взрывоопасные. В первую очередь это касается газообразных НП и моторного топлива. К тому же этилированные бензины являются ядовитыми. Следовательно, при работе с НП необходимо строго соблюдать правила техники безопасности.

Товарные нефтепродукты имеют, как правило, специфический запах, способствующий их обнаружению. Боль-

шинство ГСМ-топлива, масел и масел, — имеет люминесценцию в УФП.

Не светятся только бензины. Поэтому поиск ГСМ осуществляют с помощью источника УФП, а предварительное исследование — с использованием таблиц люминесцентного свечения.

Еще одна особенность многих товарных нефтепродуктов — отсутствие устойчивой формы. Если жидкие и газообразные вещества собственной формы не имеют вообще, то твердые НП даже при незначительном повышении температуры ее теряют, приобретая при этом пластичности. Поэтому морфологические признаки у НП обнаруживают редко, изучая, как правило, состав.

Необходимо обратить внимание еще на одно существенное обстоятельство. При пожарах, если горение происходит в атмосфере, насыщенной кислородом, органические вещества под воздействием высоких температур превращаются главным образом на воду, окиси углерода, азота, серы и другие соединения полного сгорания. Если же огонь распространяется с большой скоростью, внутри пожара возникает нехватка кислорода. В этом случае органические вещества полностью не выгорают и происходит пиролиз (сухая перегонка) с образованием продуктов, близких по природе и составу с искомыми на месте пожара горючими материалами [6].

Поэтому факт обнаружения указанных соединений во все не обязательно свидетельствует о том, что пожар вызван умышленным поджогом.

Самые важные технические характеристики (показатели) товарных НП стандартизированы (для обеспечения устойчивости их эксплуатационных свойств) и приводятся в соответствующих стандартах: пределы кипения; температура плавления; температура кристаллизации (твердения); температура вспышки; плотность; вязкость; показатель преломления; фракционный состав; количество ненасыщенных и ароматических соединений; количество серы; примеси (вода, водорастворимые кислоты, щелочи, ТЭС, зола и другие).

Методы проведения технического анализа (для определения перечисленных показателей) приводятся в стандартах и технической литературе. Указанные там, так называемые, стандартные методики исследования можно применять при достаточном количестве объекта для определения класса, вида, марки НП.

Рецептурный состав при проведении технического анализа исследуется не часто.

При проведении пожарно-технической экспертизы чаще приходится иметь дело с небольшим количеством товарных нефтепродуктов. При этом методы, используемые в техническом анализе, использовать невозможно. Исследования проводятся с использованием современных инструментальных аналитических методов, которые позволяют анализировать микроколичество вещества.

Поскольку товарные нефтепродукты отличаются по химическому составу основных компонентов (во всяком слу-



чае, на уровне установления родовой принадлежности), методами их исследования являются: различные виды дистилляции и хроматографии, спектральные методы, масс-спектрометрия элементный микроанализ. Методы молекулярного и элементного анализа позволяют выявить «тонкие» различия в химическом составе: наличие примесей и микропримесей, их количество.

Наличие микроэлементов в товарных нефтепродуктах обусловлено: присутствием их в исходном сырье; рецептурным составом; случайным попаданием посторонних веществ.

В рамках пожарно-технической экспертизы, большое внимание уделяется предварительной информации о характере товарных нефтепродуктов по внешним признакам, которые определяются органолептически. При предыдущем исследовании на месте происшествия выявляют следующие признаки и свойства НП: агрегатное состояние; консистенция (жидких НП); морфологические признаки (твердых НП); цвет; запах; люминесценция; наличие и характер механических включений [1].

В рамках лаборатории желательно определить следующие физические и химические свойства НП: вязкость; плотность; показатель преломления; растворимость в различных растворителях (в случае исследования смазок).

Указанные свойства и признаки могут определяться специалистом-экспертом при проведении предварительного исследования на месте происшествия или на этапе предварительного исследования в лабораторных условиях. Методы, указанные ниже, используются при проведении экспертного исследования товарных нефтепродуктов.

Метод газовой хроматографии позволяет определить вид (тип) товарных нефтепродуктов. Установить марку иногда сложно в связи с неустойчивостью состава некоторых НП (бензины). Иногда для сравнения используют «эталонные» образцы, данные об ассортименте, составе, технологии производства.

Результаты получают в виде хроматограм, а предоставляют в виде хроматограм, их фотокопий, таблиц, графиков (последние как результат обработки хроматограм).

При сравнительном анализе объектов исследования проводятся в одинаковых условиях. В этом случае применяется метод «отпечатков пальцев» и полученные хроматограммы сравниваются: по количеству пиков; по их относительному расположению на хроматограмме; по конфигурации и площади пиков (последняя пропорциональна концентрации соответствующего компонента в анализируемой смеси).

Метод «отпечатков пальцев» прост, нагляден, позволяет примерно оценивать совпадение — различие объектов по химическому составу: в случае существенного отличия картин вывод о различный химический состав можно считать вероятным, а при совпадении рекомендуется проводить детальные исследования.

Метод жидкостной колоночной хроматографии с флуоресцентным индикатором позволяет устанавливать групповой состав бензинов по соотношению углеводородов

различных классов — парафиновых, нафтеновых, ароматических. Важным преимуществом метода является то, что каждую из разделенных фракций в дальнейшем можно исследовать методом ГЖХ для установления индивидуального состава каждой фракции. В результате устанавливается групповая принадлежность НП (марка, месторождение, завод-изготовитель) [1].

Спектральные методы, среди которых наиболее популярны ИК- и УФ-спектроскопия.

ИК-спектроскопия дает специфическую информацию о соединениях, содержащихся в товарных нефтепродуктах, которую нельзя получить с помощью ГЖХ, а также позволяет исследовать НП, которые в связи с ограниченной летучестью нельзя исследовать указанным методом. Весьма эффективным является применение ИК-спектроскопии для исследования различных примесей и добавок к товарным нефтепродуктам (например, по ИК-спектрам определяют тип присадок, что позволяет дифференцировать моторные масла).

При исследовании следов товарных нефтепродуктов сложности вызваны: ограниченным количеством объекта; посторонними веществами, попадающими в НП в результате взаимодействия с другими объектами, в частности с материалом подложки — при произвольном смешивании или в процессе экстракции из объекта-носителя. Чужеродные примеси мешают определению состава НП.

Метод ИК-спектроскопии используется для исследования светлых НП. Этому в значительной мере мешает присутствие природных жиров, например, при исследовании экстрактов из поношенной одежды, а также одежды, снятой с трупа, поскольку такие жиры имеют большое сходство свойств с углеводородами светлых товарных нефтепродуктов. Поэтому необходимо заранее разделять НП и природный жир хроматографическими, а эффективнее — химическими методами, иначе невозможно иногда установить даже факт наличия светлых товарных нефтепродуктов.

Залогом успешного лабораторного анализа является правильное и удачное изъятие образцов с места пожара (пробоотбор).

Однако для метода ГЖХ требуется наличие соответствующих стандартных образцов, подбора газа-носителя и условий проведения анализа. Кроме этого, зачастую требуется предварительная нетривиальная подготовка проб.

Эффективно и с хорошей чувствительностью определять наличие ГЖ позволяет люминесцентная спектроскопия [1]. Однако этот метод применим только для ароматических соединений, и позволяет оценить только общее их содержание без идентификации каждого из них.

В этом смысле, более информативным и менее затратным методом анализа является инфракрасная спектроскопия, которая позволяет исследовать практически все материалы [2].

Метод ИК-спектроскопического анализа основывается на избирательном поглощении части электромагнитного излучения веществом. При этом частота поглощенного

излучения сопоставима с частотой колебания отдельных связей и/или функциональных групп, имеющих в изучаемом веществе. Поскольку частотный диапазон, поглощаемый веществом, отвечает инфракрасной области спектра, то и метод носит название — ИК-спектроскопия.

ИК-спектр поглощения вещества представляет собой совокупность отдельных полос поглощения, которые связываются с валентными и деформационными колебаниями связей, определенного типа. Поскольку каждое вещество характеризуется своим набором связей, свойственным только для него, то и спектр каждого вещества индивидуален. Более того, спектральная область от 1300 до 400 см<sup>-1</sup> называют «областью отпечатков пальцев», поскольку спектральный профиль специфичен для каждого вещества.

Рассмотрение ИК-спектра вещества, на предмет его идентификации и структурного анализа, проводится путем сопоставления с библиотечными спектрами и/или сравнения со справочными данными, широко представленными в литературе [5]. Удовлетворительная и однозначная идентификация по спектру возможна только для чистого индивидуального вещества. Кроме этого, возникает сложность рассмотрения схожих по природе веществ. Для примера на рисунке 1 представлено сопоставления ИК-спектров нескольких типов распространенных топлив. Можно отметить, что за исключением нескольких особенностей спектральные профили сопоставляемых образцов похожи. Это обусловлено тем, что все эти образцы относятся к углеводородам, т. е. имеют набор одинаковых связей.

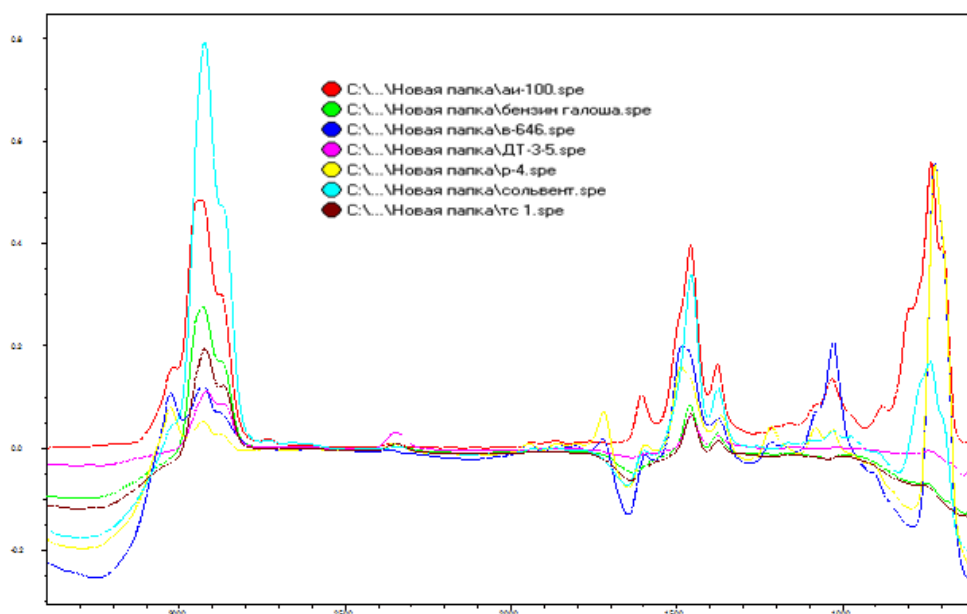


Рис. 1. Сопоставление ИК — спектров поглощения различных товарных нефтепродуктов

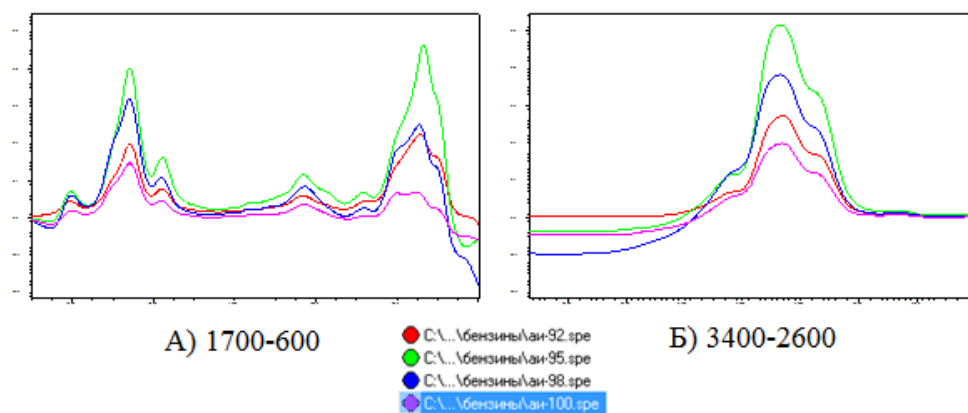


Рис. 2. Сопоставление ИК-спектров поглощения бензинов разной марки в диапазонах 1700–600 см<sup>-1</sup> (А) и 3400–2600 см<sup>-1</sup> (Б)

Несмотря на схожесть спектральных профилей для бензинов разной марки, тем не менее, можно выделить особенности (Рис. 2).

Отмечаются перераспределения интенсивностей отдельных полос поглощения в зависимости от марки бензина. В некоторых случаях отмечается проявление новых полос.

Выявление подобных особенностей и привязка их к тому или иному образцу позволяет создать систему идентификации веществ.

Для анализа большого объема спектральных данных разрабатываются различные методы. К основным реализуемым подходам можно условно отнести: методы нейронных сетей с обучением и метод главных компонент.

Методы нейронных сетей с обучением основаны на имитации деятельности человеческого мозга при анализе информации. Процесс осуществляется через формирование сети связанных синапсов и их обучение с помощью обучающей выборки.

Использование такой методики для создания классификационной системы является трудоемким и требующим большого объема обучающей выборки процессом.

Метод главных компонент (МГК) позволяет работать с малыми и большими объемами информации и форми-

ровать эффективную классификационную систему. Примеры использования этого подхода, для идентификации веществ используя ИК-спектроскопические данные, весьма разнообразны [7]. Представляется возможным применение этого подхода для формирования методики отнесения изучаемого образца ЛВЖ/ГЖ, в рамках пожарно-технической экспертизы, к определенному классу соединений. При этом методика будет реализовывать определение индивидуальных и многокомпонентных веществ, в том числе с установлением их марки. Для проведения количественного анализа многокомпонентных составов требуется предварительная многокомпонентная калибровка, которая также реализуется с применением аппарата МГК.

Таким образом, нами рассмотрен метод ИК-спектроскопии, как один из наиболее применяемых в пожарно-технической экспертизе при определении компонентов товарных нефтепродуктов, обнаруженных при осмотре места пожара.

#### Литература:

1. Галишев М. А., Бельшина Ю. Н., Дементьев Ф. А. и др. Пожарно-техническая экспертиза: учебное пособие // Под общей ред. О. М. Латышева. — СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2013. — 108с.
2. Преч Э. Определение строения органических соединений. Таблицы спектральных данных // М. Мир; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2006. — 438с.
3. Тарасевич Б. Н. ИК спектры основных классов органических соединений. Справочные материалы. — Москва: МГУ. — 2012. — 54 с.
4. Федеральное государственное бюджетное учреждение «Судебно-экспертное учреждение федеральной противопожарной службы «Испытательная пожарная лаборатория» по Омской области». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fire-expert.omsk.ru/>
5. Чешко И. Д., Плотников В. Г. Анализ экспертных версий возникновения пожара. В 2-х книгах. СПбФ ФГБУ ВНИИПО МЧС России, Кн. 2 — Санкт-Петербург: 2012. — 364 с.
6. Чешко И. Д. Обнаружение и исследование зажигательных составов, применяемых при поджогах: методическое пособие. М.: ВНИИПО, 2012. — 90 с.
7. Шубин, А. А. Методы газовой хроматографии и ИК-спектроскопии как инструменты пожарно-технической экспертизы / Шубин А. А., Лагунов А. Н., Богданов А. А., А. А. Гапоненко А. А. // Научно-аналитический журнал «Сибирский пожарно-спасательный вестник», 2017, № 3.-С. 22–27.

## Анализ подаваемых команд при проведении стрельб из пистолета в процессе огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций ФСИН России

Лебедев Владимир Алексеевич, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, преподаватель

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

*Огневая подготовка является одной из самых сложных и опасных дисциплин в профессиональной подготовке сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний. Меры безопасности, и в частности знание команд, подаваемых при стрельбе из пистолета, являются основой организации обучения ФСИН России и сотрудников исправительных учреждений по месту их службы.*

*В данной статье рассматриваются действия с пистолетом по командам, а также список команд, подаваемых при стрельбе из пистолета. Анализ команд во время стрельбы проводился с целью безопасного выполнения стрельбы и об-*

ращения с оружием. Даны рекомендации по управлению действиями вооруженных сотрудников полиции по приказам, отдаваемым при стрельбе из пистолета, в целях обеспечения безопасности.

**Ключевые слова:** огневая подготовка, команды, действия с оружием, меры безопасности, руководитель стрельб, наставление, сотрудник.

## Analysis of the commands given during pistol shooting in the process of fire training of cadets and students of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia

*Fire training is one of the most difficult and dangerous disciplines in the professional training of employees of the Federal Penitentiary Service. Security measures, and in particular knowledge of the commands given when firing a pistol, are the basis for organizing training of the Federal Penitentiary Service of Russia and correctional officers at their place of service.*

*This article discusses actions with a pistol by commands, as well as a list of commands given when firing a pistol. The analysis of the commands during the shooting was carried out with the aim of safely performing shooting and handling weapons. Recommendations are given on managing the actions of armed police officers on orders given when firing a pistol, in order to ensure safety.*

**Keywords:** fire training, teams, actions with weapons, security measures, shooting leader, instruction, employee.

Меры безопасности регламентированы Приказом Минюста России от 26 февраля 2006 г. № 24 «Об утверждении курса стрельбы из стрелкового оружия для сотрудников уголовно-исполнительной системы». Команды — один из самых эффективных методов защиты.

В связи с этим к приказам, отдаваемым при стрельбе, предъявляются следующие требования: они должны быть понятными; команды имеют однозначное смысловое наполнение; не должно предусматриваться большое количество неконтролируемых самостоятельных действий; все действия на органах управления должны производиться под устным руководством начальника; порядок подачи команд должен исходить из главного требования — обеспечения безопасности при стрельбе и при обращении с оружием [2].

Так, согласно инструкции, при стрельбе подаются следующие команды: «Снарядить магазин», «Приготовиться к стрельбе», «Зарядить», «Огонь» или «Вперед», «Разрядить», «Оружие для осмотра», «Проверено». Кроме того, следует отметить, что команды «Магазин снаряжать», «Вперед» подаются на стартовом рубеже, а команды «Приготовиться к стрельбе», «Зарядить», «Огонь», «Разрядить», «Оружие к осмотру», «Осмотрен» — на огневом рубеже [3].

По команде «Снарядить магазин» сотрудник снаряжает магазин (ы) и держит их в руке.

Выполнение действий по команде «Зарядить» опасно, так как сотрудники могут дослать патрон в патронник независимо от условий проведения учений. Ведущий дол-

жен быть готов немедленно подать команды «Стоп», «Разрядить». Также некоторые практики предлагают вставлять магазин в основание рукоятки, не вынимая пистолет из кобуры, что, по их мнению, повысит безопасность действий при выполнении команды «Зарядить».

По команде «Огонь» работник вынимает пистолет из кобуры (если пистолет находится в кобуре), выключает предохранитель и в соответствии с условиями и порядком проведения упражнения. При выполнении этой команды имеет значение направление оружия — оно всегда указывает на цель, даже если сотрудник считает, что у него закончились все патроны.

По команде «Оружие на осмотр» — действия по данной команде не предусматривают действий по самостоятельному осмотру работником, так как по смыслу команды оружие предъявляется на осмотр начальнику стрельбы, однако и независимую инспекцию исключать нельзя.

По команде «Осмотрено» работник берет магазин в свободную руку, снимает затвор с упора затвора, спускает курок в сторону цели, включает предохранитель, вставляет магазин в основание рукоятки, кладет пистолет в кобуру и застегивает ее. Эти действия направлены на обеспечение безопасности.

Также следует обратить особое внимание на команду «Стой, прекратить огонь». Эта команда подается начальником стрельбы при угрозе безопасности стрельбы, поэтому необходимо беспрекословно выполнять эту команду.

### Литература:

1. Приказ Минюста России от 26.02.2006 № 24 «Об утверждении курса стрельбы из стрелкового оружия для сотрудников уголовно-исполнительной системы»
2. С. А. Гирин, Н. Н. Надежин, П. А. Кадуцкий, В. Л. Михайликов Анализ подаваемых команд при проведении стрельб из пистолета в процессе огневой подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России/ Проблемы непрерывной профессиональной подготовки сотрудников ОВД 2016 г.

3. Профессиональное обучение сотрудников органов внутренних дел (профессиональная подготовка полицейских): учебник в 2 ч. / под общ. ред. В. Л. Кубышко. Часть 1. — М.: ДГСК МВД России, 2014. 228 с.
4. Астафьев Н. В., Архипов С. Н. Повышение безопасности проведения стрельб из пистолетов посредством совершенствования команд руководителя стрельб: учебно-методическое пособие. — Тюмень: Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2012. 76 с.

## Профилактические мероприятия, направленные на профилактику несчастных случаев в процессе обучения огневой подготовке курсантов Федеральной службы исполнения наказаний

Мельник Евгения Алексеевна, курсант;

Мазалова Анна Игоревна, курсант

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

*В данной научной работе рассматривается вопрос, касающийся мероприятий, направленных на профилактику несчастных случаев в процессе обучения огневой подготовки курсантов Федеральной службы исполнения наказаний, выявлены проблемы возможности возникновения несчастных случаев в процессе обучения огневой подготовки при работе с огнестрельным оружием и пути их решения.*

**Ключевые слова:** курсант, Федеральная служба исполнения наказаний, стрельба, огневая подготовка, профилактические мероприятия.

Огневая подготовка в образовательных учреждениях Федеральной службы исполнения наказаний преподаётся с целью обучить будущих сотрудников умелому и правомерному применению огнестрельного оружия. Данные практические занятия являются наиболее значимыми в дисциплине огневой подготовки. На данных практических занятиях курсанты знакомятся с оружием и его частями, техникой безопасности, имеют возможность отработать свои навыки стрельбы на компьютерных тренажерах и из боевого оружия.

Использование огнестрельного оружия несет в себе значительную опасность. Для этого практические занятия по огневой подготовке требуют психологической уравновешенности и моральной ответственности от каждого курсанта учебного заведения.

Несмотря на тот факт, что каждый курсант при поступлении в образовательное учреждение проходит профессиональный отбор и военно-врачебную комиссию, беседе с психологом, бывают случаи, что есть такие личности, имеющие неустойчивую психику и склонности к суициду. Эти отклонения могут возникнуть по различным причинам. Данные причины могут возникнуть из-за:

- трудностей с учебными дисциплинами;
- личными и семейными проблемами;
- непониманием со стороны однокурсников или их плохим обращением по отношению к курсанту;
- отсутствия поддержки;
- снижения уровня самооценки и самореализации, и так дальнейший итог — потеря смысла жизни [3].

Перечисленные факты часто приводят к такой ситуации, когда курсант находится в условиях социально-психологической дезадаптации, его охватывают тревога и беспокойство, отрицательные эмоции. Все это — составляющие депрессивное состояние, в котором совершение суицида видится как простое решение проблем.

Соблазн справиться с навалившимися проблемами порой перевешивает здравый смысл, а доступность боевого оружия превращает мысль о суициде в реальное действие. Такие курсанты могут отличаться от других — на постоянной основе эмоционально подавлены, замкнуты в себе, особо не разговорчивы.

Для того чтобы избежать суицидальных происшествий на учебных занятиях по огневой подготовке, преподаватель должен обращать внимание на поведение курсантов. Увы, определить у курсанта признаки психологического кризиса довольно сложно, потому что поведение курсанта может иметь противоположный характер его внутреннего психологического состояния.

У курсанта, склонного к самоубийству, может быть явно выраженная активность, которая проявляется в неимоверном агрессивном состоянии, вспышках ярости, а также конфликтности. К примеру, на занятии по огневой подготовке при работе с огнестрельным оружием курсант начал направлять его на однокурсников и производить спуск курка с боевого взвода, поясняя это тем, что оружие не заряжено. Данный курсант должен быть отстранен от работы с огнестрельным оружием, так как его безответственное и безалаберное поведение могло привести к несчастному случаю.

Выявив данного курсанта, преподаватель должен направить курсанта к штатному психологу.

Для того чтобы обеспечить безопасность необходимо проводить профилактические мероприятия на занятиях по огневой подготовке. Преподавателю необходимо на каждом занятии повторять правила техники безопасности при обращении с огнестрельным оружием, добиваться четкого и правильного выполнения команд стрельб [1].

Иной способ обеспечения безопасности на занятиях по огневой подготовке представляется проведение процесса по ликвидации факторов и причин, которые благоприятствуют возникновению и развитию поведения, склонного к самоубийству. Целесообразно развивать личность курсанта, формировать психологическую устойчивость к различным стрессовым ситуациям, и, конечно же, создавать работу по сплочению служебного коллектива.

В процессе обучения навыкам стрельбы на занятиях огневой подготовки необходимо предпринимать комплексные меры, направленные на повышение уровня психиче-

ской устойчивости обучаемых, организовывать процедуры по обучению психологической взаимопомощи в различных условиях, обнаружив признаки психологических отклонений, незамедлительно направлять курсантов к штатному психологу [2].

В соответствии с вышесказанным можно сделать заключение, что необходимо и целесообразно проводить данные профилактические мероприятия:

- 1) высокая организация занятий по огневой подготовке;
- 2) требование со стороны преподавателя точного выполнения команд в процессе стрельбы всеми курсантами;
- 3) самостоятельно изучать вопросы психологии
- 4) анализировать психологическое состояние обучающихся на постоянной основе.
- 5) плотно взаимодействовать с психологической службой.

#### Литература:

1. Кузьменко А. А. Приемы преодоления психологического барьера перед оружием // В сборнике: Актуальные вопросы тактики охраны общественного порядка и общественной безопасности Сборник научных статей: Материалы межвузовского научно-практического семинара. 2018. С. 26–29.
2. Кудряшов Ю. А. Моделирование действий стрелка при выполнении выстрела // Сборник статей и очерков по стрелковому спорту и стендовой стрельбе. 2016. С. 184–197.
3. Малышев В. А. Основы стрельбы из служебного пистолета: пособие В. А. Малышев. — Москва. 2019. 134–145.
4. Торопов В. А. Огневая подготовка сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний // Материалы межвузовского научно-практического семинара. 2018. С. 34–39.

## Стрессовые ситуации, с которыми сталкиваются курсанты при стрельбе на учебных занятиях по огневой подготовке

Мельник Евгения Алексеевна, курсант;

Шульц Денис Валерьевич, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, преподаватель

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

*В данной научной работе рассмотрены вопросы, касающиеся стрессовых ситуаций, с которыми сталкиваются курсанты на учебных занятиях по огневой подготовке, выявлены причины данных ситуаций, также предложены пути решения устранения стресса при стрельбе из огнестрельного оружия.*

**Ключевые слова:** курсант, стрессовые ситуации, причины, огневая подготовка.

**О**гневая подготовка подразумевает под собой целый комплекс мер и способов обучения владения боевым оружием. Данная дисциплина преподается в военных, силовых, штатных, и иных подразделениях для того, чтобы обучить курсантов и сотрудников владению оружием с целью применения в боевых действиях, на гражданской и силовой службе, с целью самообороны.

В высших образовательных учреждениях для курсанта выдвигается ряд требований психолого-физического характера. К таким требованиям относятся:

- Целеустремленность;
- Концентрация внимания;
- Эмоциональная устойчивость;
- Стрессоустойчивость;
- достаточный уровень физической подготовки;

— непосредственность

Главную значимость имеет тот факт, что не каждый человек может быть допущен к обучению и, конечно же, постоянному владению боевым оружием. Важным и главным требованием из всех вышеперечисленных свойств личности значится стрессоустойчивость. Владение оружием может вызвать у курсанта стресс, так как ношение огнестрельного оружия в дальнейшей службе предполагает использование в любой момент по назначению или полному поражению цели. При стрессовых ситуациях формируется ряд физиологических реакций, проходящих типологически, то есть в различной степени у разной категории людей. Стресс представляется предельным раздражителем, на который всегда возникает ответ живого организма. Стрессовая ситуация — это ситуация, предполагающая развитие ответной реакции организма на стресс. Для возникновения стресса у индивида может выступать различные факторы — физического, психического и психологического характера.

Общеизвестно, что стрессовые состояния на учебных занятиях по огневой подготовке проявляются на различных этапах образовательной деятельности. Необходимо наблюдать за мимикой обучающегося. При нервном состоянии брови нахмурены и сдвинуты. Глаза при стрессе раскрыты более широко, чем обычно, верхнее веко приподнято, нижнее находится в напряженном состоянии. Критерием интенсивности страха считается степень оттянутости назад уголков ротовой полости, натягивающих и выпрямляющих губы над зубами.

Кроме того, в качестве дополнительных признаков стрессовых состояний курсантов выступают их определённые действия, которые обусловлены той опасностью, которую психика обучаемых ассоциирует с огнестрельным оружием. К данным критериям целесообразно отнести: изменение характера передвижения в тире, а именно суетливые движения, дрожание голоса, тремор пальцев, повышенное потоотделение, затруднение в фокусировке.

На занятиях по огневой подготовке используются стрессовые ситуации, касающиеся максимального приближения и разработки сценариев приближенных к реальности ситуаций. В условиях стрессовой ситуации курсанту целе-

сообразно обучиться чётко и точно стрелять с попаданием в указанную цель. Стрессовые ситуации, часто использующиеся на учебной дисциплине «огневая подготовка»:

- бег с препятствиями;
- стрельба по появляющимся мишеням;
- удлинение, либо же укорочение дистанции при стрельбе из огнестрельного оружия;
- выполнение стрельб при различных условиях погоды.

Перечисленные условия создают стрессовую ситуацию у курсанта и требуют от него дополнительной адаптации и напряжения всех психолого-физических сил организма. Через стрессовые ситуации на занятиях по огневой подготовке реализуются цели обучения владения боевым оружием, а именно:

1. Формирование реальных условий владения и использования боевого оружия в реальности и само использование различного типа огнестрельного оружия всегда сопряжено со стрессом и возникает в условиях стрессовой ситуации.

2. Обучение курсантов навыкам и умениям эффективно мыслить и быстро принимать решения, а также развитие критического и логического мышления.

3. Обучение и приобретение навыков выполнения быстрых и точных действий в условиях максимального стресса (террористический акт, захват заложников, массовые беспорядки, нападение правонарушителей).

Итак, качества человека зависят от свойств, присущих ему как индивиду. Это свойства, отражающие его биологические, наследственные и индивидуальные особенности, а также личностные качества, приобретенные в процессе своей жизнедеятельности. Так при условиях стресса человек соотносит свои индивидуальные качества с требованиями внешней среды, то есть происходит социальная адаптация и обучение владением оружием.

Таким образом, используя стрессовые ситуации в огневой подготовке, реализуется процесс достижения важной цели огневой подготовки — овладение боевым оружием и использование его в реальности с адекватным реагированием курсанта на стрессы и требования определенной сложившейся ситуации.

#### Литература:

1. Огневая подготовка: учебно-методическое пособие для сотрудников УИС. — Рязань: Академия ФСИН России, 2018.134–145.
2. Кондрух, А. И. Практическая стрельба: методическое пособие / А. И. Кондрух. — 2015.156–183.
3. Потапов А. А. Тактическая стрельба / А. А. Потапов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: «Издательство ФАИР», 2019. — 544 с.
4. Чваливский Ю. И. Материальная часть автомата Калашникова. Методика обучения стрельб: учебное пособие / Ю. И. Чваливский, А. Г. Малышев. — Рязань: Академия ФСИН России, 2017.12–24.

## Основные ошибки при стрельбе из пистолета в стрессовых ситуациях

Новицкая Марина Александровна, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, преподаватель

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

*В данной статье исследуются типичные ошибки при стрельбе из пистолета и способы их устранения при воздействии различных стрессовых ситуаций на стреляющего, а также выделены наиболее частые ошибки среди курсантов военных заведений. Обозначим проблемы, проанализируем их причины и определим правильные решения. Эти решения потребуют некоторой доработки во время тренировок стрельбы из боевого оружия.*

**Ключевые слова:** типичные ошибки, стрессовые ситуации, тренировки.

Стрессовые ситуации, которые могут возникнуть при стрельбе, только усиливают типичные ошибки, которые и так допускают малоподготовленные стрелки. Стрессовая ситуация, чаще всего, возникает из-за сильного волнения, например, участие на каких-либо соревнованиях. Это связано и с индивидуальными особенностями личности стреляющего. А если стрелок находится в команде, то адреналин у него повышается, так как от его показателей на выступлении будет зависеть итоговый результат команды. Есть несколько распространенных проблем, которые встречаются во время стрельбы из пистолета, но они усиливаются, когда наш организм переживает какие-либо стрессовые ситуации. Такие ошибки легко обнаружить, как со стороны, так и самим стреляющим. Поэтому стоит вопрос о том, как же их исправить.

По нашему мнению, есть много ошибок, но одной из самых распространенных ошибок при стрельбе из пистолета, да и из любого оружия является:

1. Неверный выбор точки прицеливания. Эта ошибка замечается самим стрелком при выполнении упражнения и начинает усиливаться в стрессовой ситуации. Именно она чаще всего прослеживается среди курсантов из-за накапливающегося в течение дня стресса и переживаний о результатах своих стрельб, которые будут отражены в журнале успеваемости.

2. Другая ошибка — это рывок на спусковой крючок. Она является одной из ключевых ошибок, когда стрелок находится в эмоциональном потрясении, и так же часто наблюдается среди курсантов. Данный дефект прослеживается, по большей части, при скоростной стрельбе, но не исключено, что её не будет и при медленной.

Характерные проявления данной погрешности демонстрируются в том случае, когда стрельба производится правой рукой, а выстрелы постоянно падают левее и ниже от мишени. А если стрельба производится левой рукой, то выстрелы идут вниз и вправо или они просто приземляются ниже мишени.

Отличительными признаками данной оплошности является то, что напрягается все тело, и стрелок не сразу узнает, что он нажал на спусковой крючок.

Чтобы решить данную проблему, существует множество методов контроля действий. Чтобы решить проблему, её нужно хорошо почувствовать. Если обучение или тренировки идут с таким же или менее опытным товарищем,

есть простой способ решения данной проблемы: сухой огонь с пустой гильзой [1]. Обязательно необходимо разрядить огнестрельное оружие с закрытым затвором. Принять позицию для стрельбы, прицелиться и опустить предохранитель. Данное упражнение служит для развития навыка плавного нажатия на спусковой крючок.

Обязательно переустанавливать затвор между каждым нажатием на спусковой крючок. При сильной отдаче рекомендуется надеть двойные средства защиты органов слуха (заглушки и муфты) [2].

Следующими ошибками являются:

3. Ошибка в фокусировке на мушке. Она состоит в том, что человеческий глаз и большинство объективов фотоаппаратов могут фокусироваться только на одном расстоянии за раз. Остальная часть обзора размыта.

Решение проблемы: Необходимо сосредоточиться на каком-либо объекте и при этом обращать внимание на внешний вид вещей, более удаленных от него, а также вещей, которые находятся между стрелком и объектом. Есть три расстояния, на которых надо сфокусироваться:

- 1) ближний (целик, ближайший к рукоятке),
- 2) средний (мушка, ближайший к дулу)
- 3) дальний (цель, независимо от расстояния).

Это один из аспектов большой меткости, который идет вразрез со всеми инстинктами [3, с. 255]. Такая ошибка не усиливается из-за стрессовых ситуаций, так как по большей части основана на неопытности стреляющего.

4. Ошибка плохого сцепления и хвата. Волнение, которое будет возникать на рубеже открытия огня, может помешать сделать тот хват, с которого обычно стреляют, может получиться так, что сделан неверный хват для стрельбы плюс еще большое волнение. Это вызовет тремор в руке.

Решение: чтобы избежать ошибки, нужно расслабить стреляющую руку, тогда можно будет двигать пальцем на спусковом крючке более плавно. Чтобы контролировать отдачу, нужно опираться на поддерживающую руку. Дышать нужно плавно, а поддерживающая рука должна располагаться как можно больше мясистой частью ладони на рукоятке пистолета, чтобы руки были в контакте с пистолетом при отдаче. Наклонить опорную руку, слегка надавливая на лучезапястный сустав. И постараться меньше размышлять при стрельбе.

5. Ошибка в неправильном выборе стойки. Она заключается в том, что, когда дело доходит до стрельбы из пи-



столеца, стрелки стоят слишком прямо и прицеливаются в цель.

Решение: чтобы лучше стрелять, нужна хорошая боевая стойка. Лучшим вариантом будет боевая стойка с согнутыми в коленях ногами, которая поможет перенести вес на пальцы ног там, где это необходимо. Это также поможет с контролем отдачи и поможет нам двигаться быстрее, когда это необходимо [4].

6. Ошибка отсроченного выстрела. Эта ошибка может возникнуть даже у опытных стрелков, а тем более у стрелков, которые находятся в стрессовой ситуации и испытывают волнения. Ошибка характеризуется большим (более 12 секунд) временем прицеливания, что может привести к утомлению внимания, потере фокусировки прицела.

Чем дольше идет прицеливание, тем сильнее будет тремор рук и, как следствие, медленное смещение пробойны на цели. Оптимальным временем обработки кадра считается интервал не более 8–10 секунд [5]. В случае, когда стреляющий чувствует, что слишком отсрочил выстрел и тремор руки от накопившейся усталости не позволяет качественно прицелиться, ему следует опустить руку с оружием на стойку и после короткого перерыва вновь приступить к прицеливанию с последующим выстрелом.

7. При длительном прицеливании устаёт глаз, и на мушке в прорези появляется белая пелена, которую неопытные стрелки принимают за истинное положение мушки, допуская большое её отклонение.

Решение: для того, чтобы устранить неясную видимость мушки в прорези, необходимо закрыть глаз и сразу открыть его (как бы моргнуть) или сделать паузу в прицеливании [6, с. 135–139]. Также начинается тремор рук, когда правильно совместить мушку с целиком будет проблематично. Для этого нужно успокоиться и правильно дышать.

Можно подвести итог, что при стрельбе из пистолета большинство стреляющих совершают одни и те же ошибки, в зависимости от ряда факторов. Для курсантов, например, наиболее распространенными ошибками являются рывок спускового крючка и неверный выбор точки прицеливания. Необходимо помнить, что результат стрельбы будет лучше при отклонении пистолета от точки прицеливания, чем при отклонении мушки в прорези целика. Кроме того, все промахи неслучайны и обусловлены факторами, часть из которых мы разобрали, и для преодоления сложностей, описанных в данной статье, необходимо тренировать себя не только морально, но и физически методами и способами, приведенными выше.

#### Литература:

1. Поддубный А. П. Жизненно-важные проблемы в стрельбе из пистолета. URL: [http://www.shooting-ua.com/books/book\\_4.htm](http://www.shooting-ua.com/books/book_4.htm) (Дата обращения 23.11.2022)
2. Юрьев А. А. Пулевая спортивная стрельба. URL: [http://www.shooting-ua.com/books/book\\_111.htm](http://www.shooting-ua.com/books/book_111.htm) (Дата обращения 24.11.2022)
3. Пивоваров Д. В., Пенькова И. В., Осипов О. О. Схема заполнения дневника самоанализа по огневой подготовке для курсантов на первоначальном этапе обучения // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: мат-лы XX всерос. науч.-метод. конф. Иркутск, 2019. С. 250–253.
4. Минин Р. А. Стрельба из пистолета. Техника стрельбы и методика обучения. URL: [http://www.shooting-ua.com/force\\_shooting/practice\\_book\\_8.htm](http://www.shooting-ua.com/force_shooting/practice_book_8.htm). (Дата обращение 23.11.2022)
5. Положение стрелка при стрельбе URL: [https://pm9.ucoz.ru/index/tekhnika\\_strelby/0-101](https://pm9.ucoz.ru/index/tekhnika_strelby/0-101). (Дата обращения 23.11.2022)
6. Жуков В. М., Завирюха А. М., Кочуров А. Г., Устинова О. В. Вопросы психологической подготовки при обучении стрельбе // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: мат-лы XX всерос. науч.-метод. конф. Иркутск, 2020. С. 199.

## Внедрение технических средств при обучении дисциплине «Огневая подготовка» сотрудников ФСИН России

Осипова Дарья Викторовна, курсант;

Синицын Сергей Иванович, курсант

Научный руководитель: Юрков Михаил Николаевич, преподаватель

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

*Данная статья посвящена проблемам, которые возникают еще на этапе обучения квалифицированных сотрудников ФСИН России. Рассмотрена возможность внедрения технического оснащения аудиторий для огневой подготовки курсантов образовательных организаций. Приведен пример использования такой техники в Пермском институте ФСИН России. А также рассмотрены положительные черты проведения занятий по огневой подготовке с проектированием жизненных ситуаций, возможных при осуществлении своей служебной деятельности в учреждениях и органах ФСИН России.*

**Ключевые слова:** технические средства, огневая подготовка, образовательные организации ФСИН России, курсанты, сотрудники ФСИН России.

В течение всего времени службы сотрудники Федеральной службы исполнения наказаний (далее — ФСИН) проходят различную подготовку, направленную на поддержание их формы и навыков. Огневая и физическая подготовка являются одними из основных. Нельзя не отметить, что еще на этапе обучения в образовательных организациях ФСИН России важно разработать такой план обучения, с помощью которого можно максимально проработать навыки будущих сотрудников. Нами будет затронута именно огневая подготовка сотрудников в период обучения их в образовательных организациях ФСИН России.

В первую очередь, хотелось бы ответить на вопрос — зачем же уделять такое большое внимание огневой подготовке при обучении? Законодательство Российской Федерации делает большой акцент на возможности применения сотрудниками огнестрельного оружия. Данное положение прописано в Законе РФ от 21.07.1993 г. № 5473–1 «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы», в нем также указаны основания использования огнестрельного оружия и прописан порядок его применения. Неспроста законодательство устанавливает возможность применения огнестрельного оружия сотрудниками ФСИН России, это говорит о том, что необходимость применения в нем все-таки есть. Обращаясь к статистическим данным, можно заметить, что по сравнению с 2020 годом число нападений, а также угроз применения насилия в отношении сотрудников ФСИН увеличилось на 16%, что также сопутствовало применению в отношении спецконтингента огнестрельного оружия [1]. Именно поэтому огневой подготовке следует уделять значительное внимание при обучении курсантов образовательных организаций.

Изначально важно понять, каким образом необходимо проводить занятия для наиболее эффективного обучения. Большинство курсантов на дисциплине по огневой подготовке боятся производить выстрел, испытывают стресс и тревогу. И эта большая проблема, ведь в реальных жизненных ситуациях они просто не смогут принять оперативное решение. На наш взгляд, в данной ситуации необходимо

подготовить комплекс мер, направленный на выявление, в первую очередь, проблем, в связи с которыми курсант не может попасть в цель и попросту боится. А уже затем повышать навык курсантов, ставив их в ситуацию, максимально приближенную к реальности.

Основная проблема — это отсутствие навыка стрельбы. Поступая в образовательные организации, многие курсанты впервые в жизни держат в руках боевое оружие, а уж тем более производят выстрел. Для этого, по нашему мнению, важным решением было бы внедрение технических средств и дополнительного оборудования для наиболее эффективного проведения занятий.

Данные средства позволят начинающим курсантам отработать технику стрельбы, не бояться оружия и производить выстрел точно в цель. А шумовое сопровождение создаст атмосферу стрельбы из боевого оружия, тем самым курсанты смогут привыкнуть к громкому выстрелу.

Также важно отметить, что обучение могут проходить также сотрудники ФСИН при первоначальной подготовке, для них технические средства помогут повысить навык и приблизить к реальной ситуации из жизни.

Например, Пермский институт ФСИН России практикует использование технического оснащения для занятий по огневой подготовке. В нем используются прожекторы, шумовое сопровождение и ситуативная обстановка. Так при стрельбе путем прожекторов происходит ситуация побега осужденного из-под охраны, показаны ограждения, сам осужденный и обстановка вокруг. Сотруднику или курсанту, осуществляющему выстрел необходимо пресечь данное преступление [2, с. 62]. Из этого следует, что у сотрудников при такой подготовке есть алгоритм действий, которые ему необходимо выполнить. В жизни может произойти абсолютно любая ситуация, которая требует решения буквально в долю секунды, сотрудник, незнающий как поступить, находящийся в ступоре, может лишиться собственной жизни, а также подвергнуть опасности других лиц. Данные занятия позволят сотруднику практически по-настоящему прочувствовать всю ситуацию, происходящую вокруг. Мы убеждены,

что именно при такой подготовке сотрудник будет знать, как поступить, и почти наверняка поступит в точности правильно.

Домрачёва Е. Ю., Иляхина О. Ю., Караулова Е. А. В своих трудах приводят различные технические средства, например, лазерный стрелковый тир «Рубин», «СКАТТ». С помощью данных средств курсант или слушатель с каждым разом все больше уверен в своих действиях, в связи с этим повышается количество пробоин в мишенях и сокращается время выполнения упражнения [3, с. 45].

В заключении хотелось бы отметить, что именно благодаря подготовке еще в период обучения сотрудник дол-

жен получить все необходимые знания и навыки. Причем не только навык стрельбы по мишеням, но и стрельбы в экстремальных ситуациях, по движущимся мишеням и стрельбы в ситуациях, приближенных к реальности. Что касается последнего, на наш взгляд, в образовательный процесс просто необходимо внедрить технические средства, включающие в себя оснащение для отдельной аудитории с шумовыми установками, прожекторами, проекторами и лазерным оружием, для получения наиболее эффективного навыка стрельбы в жизненных ситуациях, как, например при побеге осужденных, нападения на сотрудника и тому подобное.

#### Литература:

1. Состояние преступности в Российской Федерации за январь-декабрь 2021 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации. Режим доступа: <https://media.mvd.ru/files/application/2315310> (дата обращения: 10.11.2022).
2. Солоницин Роман Аркадьевич Эффективность методики повышения огневой подготовленности курсантов Пермского института ФСИН России направленными физическими нагрузками // Пенитенциарная наука. 2011. № 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-metodiki-povysheniya-ognevoy-podgotovlennosti-kursantov-permskogo-instituta-fsin-rossii-napravlennymi-fizicheskimi> (дата обращения: 12.11.2022).
3. Домрачёва Екатерина Юрьевна, Иляхина Оксана Юрьевна, Караулова Екатерина Алексеевна Применение современных технических средств при проведении занятий по огневой подготовке курсантов и слушателей образовательных организаций МВД // Эпоха науки. 2020. № 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sovremennyh-tehnicheskikh-sredstv-pri-provedenii-zanyatiy-po-ognevoy-podgotovki-kursantov-i-slushateley-obrazovatelnyh> (дата обращения: 13.11.2022).

## Влияние огневой подготовки на формирование личности сотрудника ФСИН России

Шевлякова Мария Юрьевна, курсант

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

*В статье определено место огневой подготовки в формировании личности молодого сотрудника ФСИН России. Дано понятие процесса целенаправленного формирования личности молодого сотрудника ФСИН средствами огневой подготовки. Утверждается, что в процессе огневой подготовки у молодых сотрудников ФСИН происходит формирование научного мировоззрения и психологической устойчивости к экстремальным ситуациям (условиям).*

**Ключевые слова:** личность сотрудника, огневая подготовка, процесс формирования личности, психологическая устойчивость, мировоззрение, оперативно-служебные действия.

## The influence of fire training on the formation of the personality of an employee of the Federal penitentiary service of Russia

Shevlyakova Mariya Yuryevna, cadet

Scientific adviser: Yurkov Mikhail Nikolayevich, teacher  
Kuzbass Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Novokuznetsk)

*The article defines the place of fire training in the formation of the personality of a young employee of the Federal Penitentiary Service of Russia. The concept of the process of purposeful formation of the personality of a young employee of the Federal Penitentiary Service*

*of Russia by means of fire training is given. It is stated that in the process of fire training, young employees of the Federal Penitentiary Service of Russia develop a scientific worldview and psychological resistance to extreme situations (conditions).*

**Keywords:** *the personality of the employee, fire training, the process of personality formation, psychological stability, worldview, operational and official actions.*

Служебная деятельность любого сотрудника уголовно — исполнительской системы (далее — УИС) под собой подразумевает ношение табельного оружия для выполнения боевых задач, связанных с освобождением заложников, пресечение групповых неповиновений и массовых беспорядков, а также при побеге или попытке побега осуждённого (подозреваемого, обвиняемого) из мест лишения свободы.

Применение служебного оружия сотрудниками УИС регламентируется положениями многих нормативно — правовых актов, а именно, Глава V Закона РФ от 21 июля 1993 г. N 5473-I «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы» [1], Федеральный закон «Об оружии» от 13.12.1996 N 150-ФЗ [2]. Большое значение также имеют ведомственные приказы, например, Приказ Минюста России от 26.02.2006 № 24 «Об утверждении Курса стрельб из стрелкового оружия для сотрудников уголовно-исполнительной системы» [3].

Огневая подготовка является неотъемлемой частью повседневной жизни сотрудника УИС и поэтому оказывает большое влияние на формирование его личности. Формирование личности молодого сотрудника является сложным, многогранным процессом, который требует переопределения действующих законов, определённых ведомственных устоев и распоряжений в привычки и качества личности сотрудника.

Несмотря на то, что главной целью огневой подготовки является точное овладение сотрудником УИС стрелкового оружия для выполнения некоторых оперативно-служебных задач для четкого прохождения службы, но ей также отведено место в процессе формирования личности сотрудников.

Процесс целенаправленного формирования личности молодого сотрудника следует рассматривать как целое, системное, многоуровневое и многоаспектное явление, что выражается в самовоспитании и саморазвитии личности; актуализации ранее сформированных недостающих качеств [4. с. 62].

Существенное значение огневая подготовка приобрела в настоящее время, что неоспоримо связано с безмерно возросшей интенсивностью подразделений ОВД современной техникой, чрезмерной динамичностью и напряженностью оперативно-служебных действий, и умений в максимально малые сроки разрешать непредвиденно возникшие огневые задачи.

В процессе занятий по огневой подготовке происходит формирование профессионального самосознания, возрастает чувство ответственности за свои действия, связанные со спецификой работы со спецконтингентом. Сотрудники

испытывают стремление постоянно совершенствовать своё профессиональное мастерство с учетом специфики деятельности в конкретных подразделениях ФСИН России.

На занятиях по огневой подготовки не только совершенствуются навыки владения боевым оружием, но и моделируются конкретные ситуации профессиональной деятельности. Так, например, происходит отработка вопросов служебно-боевого применения оружия в разных экстремальных ситуациях, вырабатываются навыки сбора, систематизации и обобщения разной служебной информации, которая является необходимой для того, чтобы принимать необходимые для выполнения задач решения, формируются навыки работы в составе группы. Кроме этого, в процессе огневой подготовки формируется морально-психологическая устойчивость [5. с. 75]. Молодые сотрудники учатся контролировать значительное нервно-психическое напряжение, которое может быть связано с ожиданием критических ситуаций; учатся минимизировать отрицательные эмоции: страх, тревогу, сомнения, неуверенность. Сотрудники учатся действовать в условиях дефицита времени, когда жизненные ситуации требуют неотлагательных действий. Можно сделать вывод, что высокий уровень морально-психологической устойчивости, сформированный у молодых сотрудников ФСИН в результате огневой подготовки, способен создать дополнительные гарантии для умелого и результативного применения огнестрельного оружия в тех ситуациях, когда это не только необходимо, но и оправдано [6. с. 43].

В итоге можно прийти к такому выводу: в результате обучения огневой подготовке молодой сотрудник не только приобретает знания материальной части оружия, приемов и правил стрельбы, но одновременно происходит становление личности, приобретается чувство уверенности в своих силах, и тем оно становится сильнее, чем выше результат обучения. Успеха в действиях может добиться лишь тот, кто наиболее умело применяет потенциал своего оружия для того, чтобы нанести поражение противнику, при этом минимизировать свои потери.

Высокая огневая выучка и культура молодого сотрудника ФСИН, как правило, основаны на глубочайшем осмыслении объективных процессов и закономерностей.

Исходя из сказанного, первостепенными задачами огневой подготовки можно считать:

- овладение основами и правилами стрельбы из оружия;
- понимание материальной части оружия и боеприпасов к нему;
- формирование умений и навыков применения оружия;

- овладение приемами определения дальности до цели и подготовки исходных данных для стрельбы;
  - подготовка к профессиональному применению оружия с минимальным расходом времени и боеприпасов в ходе выполнения оперативно-служебной задач, как индивидуального, так и в составе группы;
  - развитие активности и самостоятельности в решении огневых задач в ходе проведения занятий по огневой подготовке.
- Более того, в процессе огневой подготовки у молодых сотрудников ФСИН происходит формирование:
- научного мировоззрения;
  - психологической устойчивости в экстремальных ситуациях (условиях).

#### Литература:

1. Закон Российской Федерации от 21.07.1993 № 5473-1 «Об учреждениях и органах, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы»;
2. Федеральный закон от 13.12.1996 № 150-ФЗ «Об оружии»
3. Приказ Минюста России от 26.02.2006 № 24 «Об утверждении Курса стрельб из стрелкового оружия для сотрудников уголовно-исполнительной системы»;
4. Мещерякова Е. И. Огневая подготовка как условие формирования морально-психологической устойчивости / Е. И. Мещерякова, М. А. Сибирко Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2011. — № 1. — С. 62–63.
5. Типушкин В. Н. Место огневой подготовки в обучении курсантов военных учебных заведений // Обучение и воспитание: методика и практика [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-ognevoypodgotovki-v-obuchenii-kursantov-voennyh-uchebnyh-zavedeniy.pdf> (дата обращения: 29.06.2016).
6. Николаев Н. О. Психические свойства стрелка в процессе огневой подготовки сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — № 2 (февраль). — С. 41–45.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 48 (443) / 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 14.12.2022. Дата выхода в свет: 21.12.2022.  
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](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>  
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.